



Bundesverband e.V.

Schriftenreihe Theorie und Praxis 2012

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Herausforderung und Chance für die Jugendsozialarbeit

– Eine Expertise –

Impressum

Herausgeber: AWO Bundesverband e.V.

Verantwortlich: Wolfgang Stadler, Vorsitzender des Vorstands

Redaktion und fachliche Begleitung: AWO Bundesverband, Klaus Wagner
AWO Institut für Bildung und Beruf gGmbH, Berndt de Boer,
Angelika Herzog

Satz: Typografie Marx, Andernach

© AWO Bundesverband e.V.
Blücherstraße 62/63
10961 Berlin
Telefon: 030 26309-0
Telefax: 030 26309-32599
Email: info@awo.org
Email: verlag@awo.org
Internet: awo.org

Berlin, September 2012
Artikel-Nr. 02082

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages oder Herausgebers.
Alle Rechte vorbehalten.



Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Herausforderung und Chance für die Jugendsozialarbeit

– Eine Expertise –

Teil 1: Verfahren für die Anerkennung informell und nicht- formal erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit

Peter Dehnbostel
Sabine Seidel

Bonn/Hannover

Teil 2: Praxisbeispiel: Ermittlung und Anerkennung von Kompetenzen benachteiligter junger Menschen – Das CH-Q Kompetenzmanagement System in der Schweiz und seine Anwendung

Anita Calonder Gerster
Anna Guler
Heinz Amstad

Zürich/Biel

Die vorliegende Expertise wurde von den o.g. Autor/innen im Auftrag des AWO Bundesverbandes erstellt.

Vorwort

Eine gute und umfassende Bildung ist eine entscheidende Grundlage für die Wahrung von Chancengleichheit bei der individuellen, beruflichen und sozialen Integration in einer sich stetig wandelnden Wissensgesellschaft.

Gute Bildung bedeutet für die AWO die individuelle Förderung eines jeden Menschen, damit dieser seiner Persönlichkeit umfassend entfalten kann. Bildung muss den Einzelnen dazu befähigen, die eigenen Interessen zu artikulieren, gesellschaftliche Beteiligung wahrzunehmen, sich konstruktiv mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen und seine Talente zu entwickeln. Da nicht alle Menschen von gleich guten Ausgangsbedingungen aus starten können, müssen Diejenigen besonders unterstützt werden, die bedingt durch soziale Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Chancen benachteiligt sind. Viele dieser jungen Menschen sind bereits wegen unzureichender Förderung im Bildungssystem gescheitert und haben keinen anerkannten Abschluss erhalten. Trotzdem haben sie Kompetenzen erworben, sowohl etwa in berufsorientierenden Maßnahmen, als auch in informellen Bereichen, wie zum Beispiel in der Familie und in der Freizeit, die in der Regel nicht oder nicht ausreichend dokumentiert und auch nicht als solche wahrgenommen werden.

Zu Jahresbeginn wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), nach Empfehlung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) eingeführt. Die mit der Umsetzung dieses Qualifikationsrahmens erforderliche Flexibilisierung des Bildungssystems, u. a. durch die Einbeziehung Informell und nichtformal erworbener Kompetenzen, ermöglicht zweite und dritte Chancen im Rahmen eines Prozesses des lebenslangen Lernens.

Gleichzeitig würde der DQR neue Möglichkeiten eröffnen, dem insbesondere in den sozialen Dienstleistungen massiven Fachkräftemangel durch die Erschließung eines Fachkräftepotenzials, das bisher nicht im Blickfeld dieser Branche stand, zu begegnen.

Voraussetzung dafür ist, dass die Bundesregierung willens ist, sich dem Geist des Europäischen Qualifikationsrahmens bei der Umsetzung des DQR anzuschließen.

Der Bereich der in informellen und nichtformalen Kontexten erworbenen Kompetenzen wurde allerdings bisher mit dem DQR nicht erfasst. Das verantwortliche Bundesministerium für Bildung und Forschung hat angekündigt in den nächsten Jahren entsprechende Verfahren zu entwickeln, um dies nachzuholen.

Ein weiterer Aspekt dieser Entwicklung mit dem sich die Institutionen des Bildungssystems und Bildungsträger auseinandersetzen müssen, ist die mit der Einführung des DQR verbundene kompetenzbasierte Bewertung der Ergebnisse von Bildungsprozessen. Danach müssen Bildungsprozesse in Zukunft kompetenzorientiert gestaltet werden, um die Ergebnisse anschlussfähig an den DQR werden zu lassen.

In einer Stellungnahme hat die AWO bereits in 2010 die Herausforderungen für die Bildungspolitik und den eigenen Verband benannt. Im nächsten Schritt werden mit der hier vorliegenden Expertise, ausgehend von den Problemen junger Menschen, bei der beruflichen Integration, Vorschläge für die weitere Entwicklung entsprechender Verfahren zur Ermittlung, Validierung und Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen mit Anschlussfähigkeit an den DQR vorgestellt.

Wir bedanken uns bei den Autorinnen und Autoren, die sich mit hoher Fachkompetenz und großem Engagement diesem schwierigen Thema gewidmet haben und wie wir überzeugt sind, damit wichtige und weiterführende Impulse für die jetzt folgende Arbeit hinsichtlich der genannten Anforderungen gegeben haben.

Wolfgang Stadler
Vorstandsvorsitzender

Einleitung

Die berufliche und persönliche Orientierung in der heutigen komplexen, durch vielfältigen Wandel gekennzeichneten Gesellschaft fällt vielen Menschen schwer. Das gilt für Erwachsene wie auch für Jugendliche, die sich an der Schwelle zu Ausbildung und Beruf befinden. Ganz besonders davon betroffen aber sind junge Menschen, deren Lebenssituation durch Armut, einen fehlenden schulischen Abschluss, Schulden oder andere Probleme gekennzeichnet sind. Es bestehen zwar sowohl sozial- als auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ansätze, sozialer Benachteiligung und Desintegration junger Menschen entgegenzuwirken, in der Praxis aber erweisen sie sich häufig als Flickwerk, da unterschiedliche Zuständigkeiten eine an ihren Lebenslagen und Bedarfen orientierte Ausrichtung der Instrumente und in der Folge eine wirksame Unterstützung dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen verhindern. Auch sind die bereitgestellten Konzepte und Ressourcen häufig unzureichend oder nicht abgestimmt.

Mit der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und der in diesem Zusammenhang geführten Diskussion um die Anerkennung von in unterschiedlichen Zusammenhängen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zeichnen sich nun neue Wege der beruflichen Integration von jungen Menschen ab, die im Bildungssystem gescheitert sind oder zu scheitern drohen. Angebote der Jugendsozialarbeit beispielsweise und unterschiedlichste Übergangsmaßnahmen bieten – ebenso wie auch die Lebenswelt der Jugendlichen – vielfach die Möglichkeit, für die Arbeitswelt relevante Kompetenzen zu erlangen, sie führen in der Regel aber nicht zu anrechenbaren Qualifikationen und Zertifikaten.

Vor diesem Hintergrund analysiert die Expertise, wie auf unterschiedlichen Wegen erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen ermittelt, transparent gemacht, nachvollziehbar bescheinigt werden und damit im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie auf dem Arbeitsmarkt Anerkennung finden können, um die Chancen benachteiligter junger Menschen auf soziale und gesellschaftliche Teilhabe deutlich zu erhöhen und mehr Durchlässigkeit herzustellen.

Die Expertise besteht aus 2 Teilen. Ausgangspunkt des ersten Teils sind europäische Entwicklungen in den Feldern Lebenslanges Lernen und Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die von der Europäischen Kommission initiierten Strategien und Steuerungskonzepte sowie die bildungspolitischen Implikationen und Ansätze der Umsetzung in Deutschland (Dehnbostel/Seidel; Kapitel 1 und 2). Im Blick dabei steht die Gruppe der Jugendlichen, für die der Zugang zu einer beruflichen Ausbildung aus unterschiedlichen Gründen erschwert, wenn nicht verbaut ist (Dehnbostel/Seidel, Kapitel 3).

Es folgt eine Auseinandersetzung mit Verfahren zur Kompetenzermittlung, sie prägende Modelle und Methoden. Dabei geht es zum einen um Kompetenzmodelle, zum anderen um das Prozessmodell der Validierung und zum dritten um ausgewählte in Deutschland existierende und bewährte Verfahren der Kompetenzermittlung mit unterschiedlichen Ansätzen: das Integrierte Potenzial-Assessment der AWO und den ProfilPASS für junge Menschen (Dehnbostel/Seidel, Kapitel 4, 5 und 6).

Die abschließenden Empfehlungen (Dehnbostel/Seidel, Kapitel 7) enthalten praktisch-konzeptionelle und theoretische Hinweise für die weitere Entwicklung von Verfahren für die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit. Die Empfehlungen werden dabei in den Kontext der Implementation und Weiterentwicklung des DQR gestellt. Das Glossar dient dem gemeinsamen Verständnis verwendeter Begriffe.

Im zweiten Teil wird ergänzend ein Praxisbeispiel für das Kompetenzmanagement in der Schweiz ausführlich dargestellt (Praxisbeispiel: Calonder Gerster, Guler und Amstad). Die Darstellung illustriert methodische Vorgehensweisen der Kompetenzermittlung, die im Wesentlichen auch in Deutschland

üblichen Methoden- und Qualitätsstandards entsprechen. Allerdings ist in der Schweiz, anders als in Deutschland, seit 2004 die Validierung erworbener Kompetenzen im Berufsbildungsgesetz und in der Berufsbildungsverordnung verankert und damit eine formelle Anerkennung der ermittelten Kompetenzen grundsätzlich möglich. Verantwortet vom Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (EVD) und vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) werden damit in der Schweiz Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Bildung und die Anerkennung auch außerhalb formaler Qualifikationsprozesse erworbener Kompetenzen geschaffen.

Teil 1

Verfahren für die Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit

Peter Dehnbostel
Sabine Seidel

Bonn/Hannover

Inhalt

1	Europäische Entwicklungen und Konzepte der Bildungspolitik	9
1.1	Ausgangssituation: Die Lissabon-Strategie	9
1.2	Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)	10
1.3	Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)	13
1.4	Der europass als Kompetenzerfassungsinstrument	15
2	Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Grundlagen und Anerkennungsfragen	17
2.1	Qualifikationsrahmen im Rahmen neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte	17
2.2	Grundlagen und Ausrichtung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	18
2.3	Anerkennungsfragen im Kontext des DQR	20
3	Benachteiligte Jugendliche in Deutschland	23
4	Kompetenzmodelle und formal, informell, nicht-formal erworbene Kompetenzen	28
4.1	Zur Diskussion und Theorie von Kompetenzen	28
4.2	Kompetenzmodelle in der Berufsbildung	30
4.3	Formal, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen	35
5	Kompetenzanalysen und Validierung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen	38
5.1	Kompetenzanalysen unter besonderer Berücksichtigung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen	38
5.2	Grundsätze und Prozesse der Validierung in Europa	41
5.3	Kompetenzbasiertes Validierungsmodell	44
6	Kompetenzfeststellung und Anerkennung informellen Lernens am Beispiel zweier Verfahren – iPASS und ProfilPASS	46
6.1	Integriertes Potenzial-Assessment – iPASS	46
6.2	ProfilPASS-System	50
6.3	Abschließende Betrachtungen	54
7	Fazit und Empfehlungen	56
	Glossar	60
	Literatur	63

1 Europäische Entwicklungen und Konzepte der Bildungspolitik

Die Zukunft von Bildung und Berufsbildung wird in den Ländern der Europäischen Union wesentlich von europäisch vereinbarten Bildungsmaßnahmen und -reformen beeinflusst. Das Konzept des lebenslangen Lernens ist bereits in den 1970er Jahren durch den Europäischen Rat, die UNESCO und die OECD bekannt gemacht worden, spätestens seit den 1990er Jahren ist es zur bildungspolitischen Leitidee der Europäischen Union avanciert. Damit gerät die Vielfalt formaler, informeller und nicht-formaler Lernprozesse aus unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitszusammenhängen mehr und mehr in den Blick. Ausgehend von der so genannten Lissabon-Strategie im Jahre 2000 sind eine Reihe von Entwicklungen im europäischen Bildungsraum in Gang gesetzt worden, von denen im Zusammenhang der Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen besonders der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der europass von entscheidender Bedeutung sind.

1.1 Ausgangssituation: Die Lissabon-Strategie

Wirtschafts- und bildungspolitisch hat der Rat der Europäischen Union, das wichtigste Entscheidungsgremium der EU, auf den globalen und gesellschaftlichen Wandel mit der so genannten Lissabon-Strategie aus dem Jahre 2000 reagiert, in der mit großem Optimismus verkündet wurde, die EU bis zum Jahr 2010 zum weltweit wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum zu machen (vgl. Europäischer Rat 2000). In dem Dokument wird auf die Entwicklung des Beschäftigungs- und Wirtschaftsraums verwiesen, die notwendige Stärkung des sozialen Zusammenhaltes in und zwischen den 27 Mitgliedstaaten wird dabei den wirtschaftspolitischen Fragen deutlich nachgeordnet.

Gleichwohl bestand eine wichtige Schlussfolgerung des Europäischen Rates von Lissabon darin, dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit der Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss. Da die Hauptakteure in modernen Gesellschaften die Menschen mit ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und

Kompetenzen sind, kommt ihrer Grundbildung, der anschließenden Erstausbildung und ihrer fortwährenden persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung eine sehr hohe Bedeutung zu (Europäische Kommission 2000).

Als Voraussetzung für die Verbreitung des lebenslangen Lernens wird nicht nur die individuelle Lernmotivation angesehen, sondern auch und ganz wesentlich eine möglichst große Vielfalt an Lerngelegenheiten. Insofern ist es Anliegen der Kommission, dass sowohl die Nachfrage nach als auch das Angebot an Lernmöglichkeiten erhöht werden. Dies gilt explizit besonders für diejenigen, die bisher am wenigsten von Bildungs- und Ausbildungsangeboten profitiert haben. „Jeder sollte die Möglichkeit haben, selbst gewählte, offene Lernwege einzuschlagen, anstatt gezwungen zu sein, im Voraus festgelegten, auf bestimmte Ziele ausgerichteten Pfaden zu folgen. Kurz gesagt: Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse anpassen und nicht umgekehrt“ (Europäische Kommission 2000, S. 9).

Als grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lern-tätigkeiten“ nennt die Kommission das formale, das nicht-formale und das informelle Lernen. Damit rückt neben dem Lernen in formalen Kontexten auch das Lernen als natürliche Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens in den Blick, das selbstgesteuerte Lernen wie auch das Lernen en passant, das am Arbeitsplatz, in Zeiten von Arbeitslosigkeit, in der Familie oder in der Freizeit und damit in unterschiedlichsten Kontexten stattfindet. Lernen wird somit auf jegliches Lernen ausgeweitet, wie auch immer es gestaltet sein mag und wo auch immer es stattfindet.

Die so genannte Lissabon-Strategie findet in ihrer Entwicklung in den 1990er Jahren in wichtigen Dokumenten und Konzepten ihren Niederschlag, so im „Memorandum für Lebenslanges Lernen“, im Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung in Europa“, in der „Kopenhagener Erklärung“ und dem „Europäischen Pakt für die Jugend“ von 2005, der darauf abzielt, die allgemeine und berufliche Bildung, die Mobilität sowie die berufliche und soziale Eingliederung der europäischen Jugend zu verbessern und zugleich die Vereinbarkeit von Be-

rufs- und Familienleben zu erleichtern (vgl. Europäischer Rat 2005, Anlage I).

In der so genannten EU Jugendstrategie hat der Rat der Europäischen Union Ende 2009 eine Entschließung über einen erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa angenommen (Rat der Europäischen Union 2009). Auch in dieser Entschließung betont der Rat, dass die Förderung der sozialen und beruflichen Eingliederung junger Frauen und Männer eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung der Lissabon-Strategie sei, ebenso wie die Förderung der persönlichen Entfaltung, des sozialen Zusammenhalts und des gesellschaftlichen Engagements. Es bestehen nach wie vor vielfältige Herausforderungen, wie der EU Jugendbericht 2009 feststellt (vgl. auch Kapitel 3). Dazu zählen beispielsweise die Jugendarbeitslosigkeit, bildungs- und ausbildungsferne Jugendliche, Jugendarmut, geringe Mitwirkung und Vertretung junger Menschen im demokratischen Prozess und gesundheitsbezogene Probleme. Zudem konstatiert der Rat, dass gerade auf Jugendliche wirtschaftliche Abschwünge, wie sie in den letzten Jahren zu beobachten waren, tendenziell erhebliche negative Auswirkungen haben, und die Gefahr besteht, dass diese Auswirkungen lange anhalten.

Vor diesem Hintergrund sieht es der Rat als unbedingt notwendig an, dass „alle jungen Frauen und Männer befähigt werden, ihr Potenzial voll auszuschöpfen“ (Rat der Europäischen Union 2009, S. 2). Dies setzt einerseits voraus, dass in die Jugend und in sie unterstützende Maßnahmen investiert und entsprechende Mittel bereitgestellt werden, und andererseits, dass ihre Eigenständigkeit und ihre Potenziale gefördert werden, um sie zur Mitwirkung zu befähigen und in die Lage zu versetzen, einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Der neue Rahmen für die Strategie zur jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa knüpft an die bisherigen Formen der Zusammenarbeit an, so vor allem die offene Koordination und die verstärkte Berücksichtigung der Jugendbelange in anderen Politikbereichen, und will sie in den kommenden zehn Jahren fortsetzen. Für ihren Erfolg wird – neben dem politischen Engagement der Mitgliedsstaaten – auch die Arbeitsweise auf nationaler und europäischer Ebene verantwortlich gemacht. Dazu wird der Zeitraum bis 2018 in

Dreijahreszyklen unterteilt, für jeden der Zyklen sind eine Auswahl an Prioritäten festgelegt¹ und so genannte Durchführungsinstrumente beschlossen, d.h. Instrumente, die für die konkrete Umsetzung erforderlich sind, beispielsweise das Voneinander-Lernen, Konsultationen und strukturierter Dialog mit jungen Menschen und Jugendorganisationen sowie auf gesicherten Erkenntnissen beruhende Jugendpolitik, Fortschrittsberichte und der Einsatz einschlägiger EU-Programme und -Mittel.²

Ein Meilenstein in der Europäisierung der Bildungspolitik ist die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), der durch das Europäische Parlament und den Rat im Frühjahr 2008 verabschiedet wurde. Der EQR steht im Kontext der Lissabon-Strategie und einer Reihe von Maßnahmen und Konzepten zur Europäisierung der Bildung, von denen im Folgenden nach seiner Erörterung das Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der europass dargelegt werden.

1.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)

Der im Jahr 2008 verabschiedete EQR soll laut Beschluss von Europäischem Parlament und Rat mit Hilfe nationaler Regelungen umgesetzt werden. Die Empfehlungen der Europäischen Union sehen vor, „den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Systeme zu respektieren ist“ (Europäische Union 2008, S. 6). Der EQR intendiert also nicht die direkte Anschlussfähigkeit oder sogar Übereinstimmung seiner Kategorien und Deskriptoren zur Erfassung der Qualifikationen mit nationalen Festlegungen, sondern fordert lediglich die Einordnung der jeweils national definierten und erfassten Qualifikationen in seine acht Niveaus. Die Anzahl der nationalen Niveaus ist dabei ebenso wie die Definition und Deskription der Qualifikationen nationalen Bestimmungen vorbehalten.

¹ so Jugendbeschäftigung mit den Teilprioritäten soziale Eingliederung, Jugendarbeit, Teilhabe (Januar 2010 bis Juni 2011), Teilhabe junger Menschen am demokratischen Leben in Europa (Juli 2011 bis Dezember 2012).

² Zur inhaltlichen Ausgestaltung der EU-Jugendstrategie 2010–2018 in Europa und in Deutschland sowie zur Eigenständigen Jugendpolitik siehe die Exkurse in Kapitel 3.

Der EQR hat damit die Funktion eines Übersetzungsinstrumentes oder eines Metarahmens für die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme der Mitgliedstaaten, der die national erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen europaweit transparent und vergleichbar machen und damit die Mobilität in und zwischen den europäischen Bildungssystemen sowie auf dem europäischen Arbeitsmarkt erleichtern und befördern soll (vgl. Bohlinger 2009; Europäische Union 2008; Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 26 ff.). Er soll eine „Navigation“ innerhalb komplexer Bildungssysteme ermöglichen und ein Unterstützungsangebot für Behörden, Bildungsinstitutionen, Verbände und Unternehmen sein. Ziele und Funktionen des EQR sind im Wesentlichen:

- Schaffung eines Metarahmens zur Einordnung und zum Vergleich jeweils national erworbener Qualifikationen;
- Erhöhung länderübergreifender Mobilität und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen;
- Erweiterung des formalen Lernens durch die gleichwertige Einbeziehung und Validierung informellen und nicht-formalen lebenslangen Lernens;
- Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Herstellung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Im EQR sind acht Referenzniveaus festgelegt. Diese acht Niveaus bilden die Grundlage für die Beschreibung von Lernergebnissen, die Aussagen darüber enthalten, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäische Union 2008; Anhang I, S. 2). Die folgenden drei Merkmale sind für den EQR charakteristisch:

(1) Outcomeorientierung

Outcomeorientierung bedeutet, dass die Qualifikationen über Lernergebnisse (Learning Outcomes) erfasst werden, wobei den Lernergebnissen gleichermaßen ein formales, nicht-formales und informelles Lernen zugrunde liegen kann.

(2) 8 Niveaus

Der EQR ist in acht Niveaus (Levels) unterteilt. Sämtliche Qualifikationen der beruflichen, hochschulischen und allgemeinen Bildung ordnen sich in diese Niveaus ein.

(3) 24 Deskriptoren

Auf jeder der acht Niveaus sind jeweils Kenntnisse (Knowledge), Fertigkeiten (Skills) und Kompetenz (Competence) als niveauerfassende Deskriptoren ausgewiesen.

Die Deskriptoren werden im EQR folgendermaßen verstanden und definiert (vgl. Europäische Union 2008; Anhang I):

- Kenntnisse sind „das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben“.
- Fertigkeiten zeigen „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben“.
- Kompetenz ist „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“.

Die Anzahl der Niveaus in den einzelnen Ländern können und sollen diese selbst unter den Gesichtspunkten ihrer nationalen Bildungssysteme bestimmen. National können private, öffentlich-rechtliche oder intermediäre Organisationen die Einordnung von Qualifikationen in das nationale Bildungssystem oder den nationalen Qualifikationsrahmen vornehmen. Die weitere Zuordnung zum EQR, die ja ebenso wie die nationale Zuordnung unter ausgewiesenen Qualitätskriterien erfolgen soll, ist noch weitgehend ungeklärt.

Die folgende Abbildung zeigt hypothetisch, wie aus den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zweier Länder die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen dem EQR zugeordnet werden. Die national erworbenen Qualifikationen sind zuvor in den jeweiligen NQR einzuordnen.

Abbildungen zwischen EQR und NQR

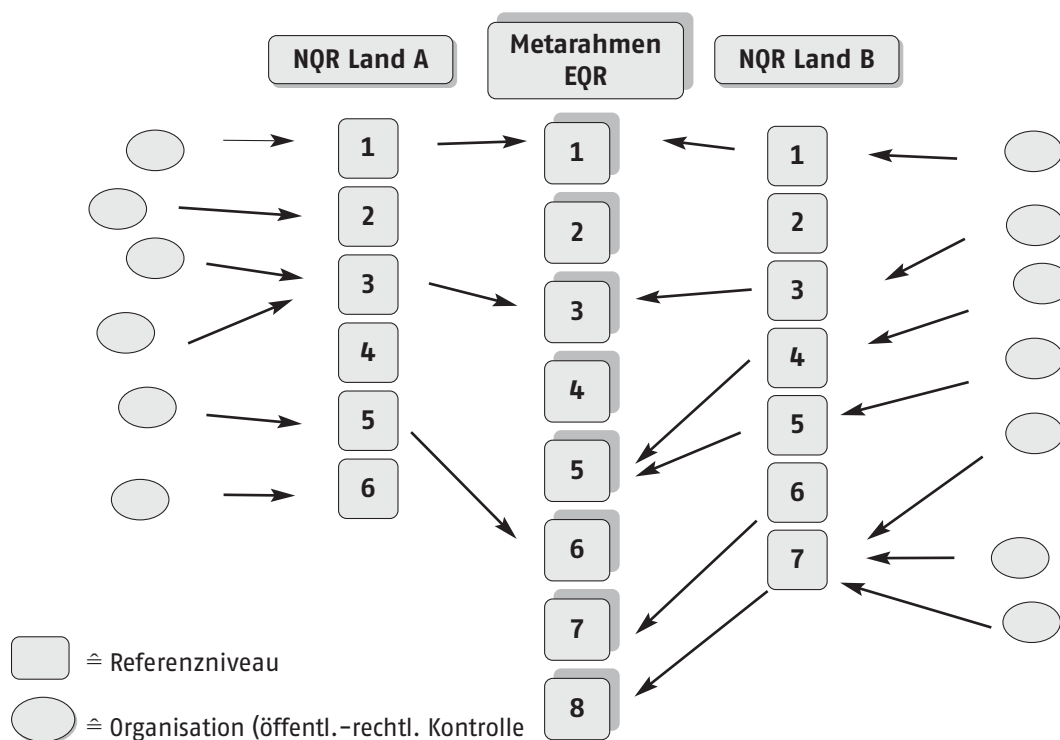


Abbildung 1: Beispielhafte Zuordnungen nationaler Qualifikationen zum EQR (Dehnbostel/Neß/Oberwien 2009, S. 28)

Der EQR ist keine inhaltliche Vorgabe für die Konstruktion des DQR und andere nationale Qualifikationsrahmen, auch wenn ihm eine wichtige Orientierungsfunktion für die jeweiligen nationalen Systeme zukommt. In den Qualifikationsrahmen der Länder geht es darum, die Eigenständigkeit und Besonderheiten des eigenen Bildungs- und Qualifizierungssystems zum Ausdruck zu bringen. Der EQR strebt dabei nicht nur eine Vergleichbarkeit von national erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen an, sondern macht auch die Stärken und Schwächen der jeweiligen nationalen Bildungsbereiche und Teilsysteme auf europäischer Ebene vergleichbar. Dieser Anspruch ist aber deutlich von der häufig anzutreffenden Fehlinterpretation zu unterscheiden, nach der der EQR die nationalen Systeme angleichen und vereinheitlichen will. Eine andere Frage ist, wie die Vergleichbarkeit erfasst und bewertet und wie der EQR perspektivisch auf die nationalen Systeme wirkt.

Das erste Referenzniveau ist durch die Deskriptoren charakterisiert, welche die Lernergebnisse für die

Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen beschreiben. Entsprechend sind die anderen Referenzniveaus ausgewiesen. Die Niveaus 6, 7 und 8 enthalten den ausdrücklichen Hinweis, dass sie den Dublin-Deskriptoren, den Deskriptoren der drei Ebenen des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum von 2005 entsprechen, d.h. sie berücksichtigen insbesondere die mit dem Bachelor, dem Master und der Promotion verbundenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen. Von Seiten der Hochschulen wird allerdings der geringe Wissenschafts- und Forschungsbezug des EQR kritisiert. So fehle u.a. auf dem Niveau 6 des EQR der Hinweis auf exemplarische Wissensbestände auf dem Stand der aktuellen Forschung, auf Niveau 8 fehle die Fähigkeit, Forschungsprozesse nach wissenschaftlichen Standards zu entwerfen, zu planen und durchzuführen (vgl. Müskens u.a. 2009, S. 109 ff.)

Im Folgenden sind beispielhaft die Referenzniveaus 1 und 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens wiedergegeben.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Tätigkeiten erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 8 Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/ oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Abbildung 2: Erstes und achtes Referenzniveau des EQR
(Europäische Union 2008; Anhang II, S. 1 und 4)

Ein Blick auf die beiden ausgewählten Niveaus zeigt, dass die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen nur schwer empirisch erfasst werden kann, da die Definitionen der niveauspezifischen Deskriptoren einen hohen Interpretationsspielraum zulassen. So wird z. B. in Niveau 1 unter Kenntnisse „Grundlegendes Allgemeinwissen“ verstanden und in Niveau 8 wird „Kompetenz“ als „Fachliche Autorität“ mit den dort formulierten Eigenschaften der Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit sowie der wissenschaftlichen und beruflichen Integrität beschrieben. Der Vorteil dieser bewusst allgemein gehaltenen Deskriptoren besteht sicherlich darin, dass darunter Beschreibungen ganz unterschiedlicher nationaler Ausprägungen und Bestimmungen zu subsumieren sind, der Nachteil, dass sie kaum exakt zu bewerten und durch empirische Verfahren abzusichern sind. Gleichwohl sind natürlich Güte- und Qualitätskriterien für die zu verwendenden Verfahren zwingend notwendig, um die Einordnungen nicht beliebig und zufällig und damit auch den jeweiligen Länderinteressen entsprechend vorzunehmen.

1.3 Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)

„Das Vorhaben ‚Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer

System for Vocational Education and Training – ECVET)‘ wurde konzipiert, um die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung der Lernleistungen von Einzelpersonen zu erleichtern“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 3). Dabei geht es darum, die quantitative Bewertung von Qualifikationen und deren Bestandteilen (Units) zu ermöglichen. Der Aufbau des ECVET orientiert sich an den gleichen Prinzipien und Grundsätzen wie der EQR, so vor allem an der über Lernergebnisse festgelegten Outcomeorientierung und zusätzlich an der Modulatorientierung. „Tatsächlich nutzt das ECVET den EQR als Referenzniveau für Qualifikationen“, erläutert die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008, S. 4). Sie empfiehlt den Mitgliedstaaten, ECVET bis 2012 einzuführen und bei seiner Umsetzung die Grundsätze der Qualitätssicherung in der Berufsbildung zu beachten. Eine weitere wichtige Zielsetzung, so Dunkel/Le Mouillour (2008, S. 236), besteht darin, „das ECVET-System mit dem ECTS-System langfristig zu einem integrierten kohärenten Gesamtsystem mit klarem Bezug“ zum EQR zusammenzuführen.

Das Leistungspunktesystem ECVET soll transnationale Mobilität und den Zugang zum lebenslangen Lernen in der Berufsbildung gewährleisten: „Da es auf Lernergebnissen basiert, ist es kompatibel mit allen Qualifikationssystemen, Lernumgebungen und Lernkonzepten. Ein auf Einheiten aufbauendes Konzept

ist förderlich für individuelle Lernlaufbahnen, weil die Lernenden die benötigten Einheiten von Lernergebnissen im Laufe der Zeit in verschiedenen Ländern und mit unterschiedlichen Lernweisen akkumulieren und so Qualifikationen erwerben können. Seine Flexibilität erleichtert die Organisation von Mobilitätserfahrungen für Auszubildende, während durch seine Grundsätze die Gesamtkohärenz und Integrität jeder Qualifikation erhalten bleibt und eine übermäßige Fragmentierung der zu validierenden und anzuerkennenden Lernergebnisse verhindert wird. Und schließlich ermöglicht ein auf Einheiten aufgebautes Leistungspunktesystem, dass durch eine einheitliche Struktur und einheitliche Konventionen gemeinsame Referenzen für berufliche Qualifikationen entwickeln werden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 9).

Im Rahmen von ECVET-Vereinbarungen und Partnerschaften zwischen Einrichtungen, Behörden, Sozialpartnern und anderen Akteuren sollen systematische Leitfäden zur Anrechnung von Leistungspunkten für einzelne Lernende in der Praxis entstehen. Im Rahmen europäischer Mobilitätsprogramme, wie beispielsweise Leonardo da Vinci, kann dann die Anrechnung durch Partnerbildungseinrichtungen zunächst modellhaft erfolgen, um danach ins Regelsystem übertragen zu werden.

ECVET-Punkte werden Einheiten zugeordnet, wobei eine Einheit ein Teil einer Qualifikation ist, „bestehend aus einem Satz kohärenter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die bewertet und validiert werden können“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 21). „So bieten ECVET-Punkte Informationen über das Gesamtgewicht der für die Erlangung einer Qualifikation erforderlichen Lernergebnisse, und sie ermöglichen es, das relative Gewicht jeder ihrer Komponenten zu ermitteln“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 10). Eine Qualifikation setzt sich demnach aus einem gesamten Satz von Einheiten zusammen. Eine Referenz oder gar Verpflichtung auf einen weitergehenden Bildungsabschnitt oder Bildungsgang besteht nicht. Damit besteht die Gefahr, dass Qualifizierungen fragmentiert werden und der geforderten Ganzheitlichkeit beruflicher Qualifizierungen und beruflicher Bildungsgänge widersprochen wird.

In den Erläuterungen des ECVET-Vorschlags werden die Merkmale von Einheiten einer Qualifikation genauer beschrieben (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 22). Sie sollten

- „lesbar und verständlich unter Nennung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie beinhalten, beschrieben sein,
- in Bezug auf die Gesamtqualifikation kohärent aufgebaut und strukturiert sein,
- so aufgebaut sein, dass eine Einzelbewertung und -validierung der in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse möglich ist“.

Die zuständige Stelle oder Organisation definiert die Zahl, den Inhalt und die Eigenschaften der Einheiten, die eine Qualifikation ausmachen. Die zuständige Stelle wird dabei folgendermaßen charakterisiert: „jede Behörde, Institution, nationale, regionale, lokale oder sektorische Organisation, die gemäß den gültigen Regeln und Praktiken im jeweiligen Land bei der Umsetzung von ECVET für eine oder mehrere Funktionen verantwortlich ist, oder aber an einer oder mehreren dieser Funktionen mitwirkt“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 12).

Die ECVET-Leistungspunkte erlangen ihre Gültigkeit immer bezogen auf eine Qualifikation, auf die sie angerechnet werden. Sie geben Auskunft über das relative Gewicht von Einheiten in Bezug auf die Gesamtqualifikation. Von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008, S. 25) werden als Kriterien für die Gewichtung der Einheiten einer Qualifikation angegeben:

- „relative Bedeutung der die Einheit bildenden Lernergebnisse für die Erwerbsbeteiligung, für den Erwerb weiterer Qualifikationen oder für die soziale Integration;
- Komplexität, Umfang und Volumen der Lernergebnisse in der Einheit;
- Aufwand, der notwendig ist, um die für die Einheit erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben.“

Zugleich wird darauf verwiesen, dass das ECVET innerhalb jeder beruflichen Qualifikation und jedes EQR-Referenzniveaus angewendet werden könne – unabhängig davon, ob das Qualifikationssystem über ein eigenes Leistungspunktesystem verfüge. ECVET ist im Gegensatz zum EQR direkt auf die einzelnen Lernenden gerichtet: „Die Endnutzer des ECVET sind die Lernenden“ (ebd., S. 10). Anders als der EQR richtet sich das ECVET an Individuen, denen es ermöglicht werden soll, ihren eigenen Lernweg zu dokumentieren und die Lernergebnisse von einem auf den anderen Lernkontext zu übertragen.

Mit der Implementierung des Leistungspunktesystems soll durch die Erfassung und Bewertung informellen und nicht-formalen Lernens die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen erheblich aufgewertet werden. Abgesehen davon, dass eine sinnvolle Zerlegung beruflicher Bildungsgänge in Module und Kleinsteinheiten (Units) kaum möglich ist, könnte sich mit diesem Prinzip die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auch in eine Abwertung verkehren: Berufliche Erstausbildung und Weiterbildung im Berufsbildungssystem vollziehen sich in geordneten Bildungsgängen, die eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zum Ziel haben und sich durch eine spezifische Kombination von Theorie und Praxis sowie durch die Verknüpfung von formalisiertem Lernen und informellem Lernen auszeichnen. Mit der ECVET-Bewertung des Kompetenzerwerbs in Modulen und kleineren Lerneinheiten könnten die Erosion ganzheitlicher Berufsbildungsgänge und die Erosion der Ganzheitlichkeit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz einhergehen.

1.4 Der europass als Kompetenz-erfassungsinstrument

Der *europass*, dessen Einführung vom Europäischen Parlament und Rat bereits 2004 beschlossen wurde, bietet als ein Portfolio von fünf Dokumenten allen europäischen Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit, ihre in der Schule, an der Universität oder im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen systematisch darzustellen (Europäische Kommission 2008). Der *europass* besteht aus fünf Dokumenten:

- dem *europass* Lebenslauf
- den *europass* Zeugniserläuterungen
- dem *europass* Mobilität
- dem *europass* Diplomzusatz und
- dem *europass* Sprachenpass,

und zielt darauf, dass alle Bürgerinnen und Bürger Europas ihre Qualifikationen und Kompetenzen in standardisierter und europaweit einheitlicher Form darstellen können, auch auf nicht-formalen und informellen Wegen erlangte Lernergebnisse sichtbar und persönliche Qualifikationen und Kompetenzen europaweit für Interessierte lesbar und interpretierbar sind (vgl. NA beim BIBB 2012).

So sind im Lebenslauf, dem Kernstück des *europass*, neben qualifikatorischen Stationen auch auf unter-

schiedlichen Wegen erworbene Kompetenzen darstellbar. Er ist in drei Abschnitte gegliedert:

- (1) Angaben zur Person, schulische und berufliche Entwicklung und Berufserfahrung;
- (2) besondere nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit formaler Bildung stehende Fähigkeiten und Kompetenzen und
- (3) Anhänge mit zusätzlichen Informationen.

Die Zeugniserläuterungen für die Berufsbildungsabschlüsse beschreiben die länderspezifischen Standards für die Ausbildungsabschlüsse und geben Hinweise auf Art, Dauer und Niveau der Ausbildung. Darüber hinaus enthalten sie Hinweise zum Bildungsgang und benennen die dabei zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Der *europass* Mobilität ist ein Dokument zum Nachweis von Lernaufhalten im europäischen Ausland, sei es ein Praktikum, sei es ein Abschnitt einer beruflichen Aus- oder Weiterbildung oder des Studiums. Dokumentiert werden können sämtliche Lernerfahrungen, unabhängig von ihrem Niveau und ihrer Zielsetzung. Ausgefüllt wird der *europass* Mobilität von den beteiligten Institutionen und nicht, wie beispielsweise beim Lebenslauf oder dem Sprachenpass, von den Teilnehmenden selbst. Sie beschreiben die Tätigkeiten, erworbene berufsfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, erworbene Sprach- und IKT-Kenntnisse sowie organisatorische, soziale und sonstige Fähigkeiten und Kompetenzen – Kompetenzen also, die auch bei der Erstellung des *europass* Lebenslaufs relevant sind.

Der *europass* Diplomzusatz dient als Erläuterung zum Hochschulabschlusszeugnis. Dargestellt werden die Studienform, das Niveau, Anforderungen des Studiengangs bzw. das Qualifikationsprofil der/des Absolventen, Einzelheiten zum Studiengang, aber auch Zugangsmöglichkeiten zu weiteren Studiengängen und Informationen zum beruflichen Status sowie Angaben zum nationalen Hochschulsystem.

Im *europass* Sprachenpass können sowohl erworbene Diplome und Zertifikate aufgelistet werden als auch die sprachlichen Fähigkeiten anhand eines Rasters zur Selbstbeurteilung eingeordnet und damit beschrieben werden. Dieses Raster beruht auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, stellt darüber die Erfassung anhand von in Europa anerkannten Kriterien sicher und unterstützt die Berücksichtigung auch von auf informellen Wegen erworbenen Fremdsprachenkenntnissen.

Der *europass* war das erste der im Zuge des Kopenhagen-Prozesses entwickelten Instrumente, die – neben Qualifikationen – auch Lernergebnisse in den Mittelpunkt stellen. Sein Anliegen ist es, zur transnationalen Verständlichkeit von Lernwegen und Zertifikaten beizutragen, nicht aber die Möglichkeiten formaler Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem zu erweitern.

Die Ergebnisse der ersten Evaluierung der *euopass*-Initiative wurden im Sommer 2008 veröffentlicht (Europäische Kommission 2008). Die Evaluierung stellt der Initiative insgesamt ein gutes Zeugnis aus, es sei ein effektives Mobilitätsinstrument, das den Bedürfnissen vieler Nutzenden entspreche und sie dabei unterstütze, ihre Kompetenzen und Qualifikationen sowohl im Bildungsbereich als auch auf dem Arbeitsmarkt besser und verständlicher zu präsentieren. Als eine Schwäche zeigt sich, dass die Instrumente eher von gut ausgebildeten Beschäftigten genutzt werden und geringer Qualifizierte und Arbeitslose vergleichsweise selten davon profi-

tieren. Vor diesem Hintergrund plant die Kommission u.a. die Zusammenarbeit mit Beratungs-, Arbeitsvermittlungs- und Jugendservicestellen, um den *europass* zu einem nützlicheren und bekannteren Hilfsmittel für geringer Qualifizierte und Arbeitslose zu machen, und den Lebenslauf flexibler, mit Optionen für unterschiedliche Nutzergruppen zu gestalten. Als eine weitere Schwäche erweist sich, dass die Lernergebnisorientierung nicht konsequent und in allen Instrumenten verankert ist und der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens kein hoher Stellenwert zukommt. Als Konsequenz plant die Kommission, unterschiedliche Selbstbewertungstools zu schaffen, die „es den Bürgern erlauben, ihre Lernergebnisse besser zu erkennen und in Bezug auf Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen detailliert zu beschreiben“ (Europäische Kommission 2008, S. 11). Vorgesehen ist zudem, dass die Vorlagen der relevanten *europass*-Dokumente bis 2012 einen Hinweis auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) enthalten.

2 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Grundlagen und Anerkennungsfragen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) will in Verbindung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sowohl Transparenz und Mobilität im europäischen Raum fördern als auch Durchlässigkeit, Transparenz und die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im deutschen Bildungssystem verbessern. Geplant war, ab 2012 alle in Deutschland in allgemeinbildenden Schulen, der Berufsausbildung, der Hochschul- und der Weiterbildung formal erworbenen Qualifikationen dem DQR zuzuordnen, darüber hinaus sollten die nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen einbezogen werden. Die im Januar 2012 zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern erfolgte Einigung zu der Einführung des DQR sieht vor, dass das Abitur und die anderen allgemeinbildenden schulischen Abschlüsse dem Rahmen zunächst nicht zugeordnet werden. Auf der Grundlage „kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse“ und „kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung“ soll nach einem Zeitraum von fünf Jahren abschließend über die Zuordnungen entschieden werden (vgl. KMK 2012).

Insbesondere von der Förderung der Validierung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen und ihrer Einbeziehung in den DQR wird dessen zukünftige Bedeutung im Bildungs- und ebenso im Beschäftigungssystem abhängen. Wie in der DQR-Vereinbarung unter Zitation der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des EQR von 2008 angeführt, ist dabei „besonders Augenmerk auf die Bürger zu richten, die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind“ (AK DQR 2011, S. 3). Der Validierung der Kompetenzen von sozial benachteiligten Jugendlichen im Kontext des DQR kommt damit Priorität zu. Der DQR ordnet sich ebenso wie der EQR und andere Qualifikationsrahmen in neue Steuerungs- und Gestaltungskonzepte des Bildungswesens ein, auf die zunächst einzugehen ist, um seine Aufgaben und Funktionen besser einschätzen zu können.

2.1 Qualifikationsrahmen im Rahmen neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte

Der Einführung von Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und Sektoralen Qualifikationsrahmen (SQR) ist von außerordentlicher Bedeutung, da sie die Steuerung und Gestaltung von nationalen Bildungs- und Qualifikationssystemen in einem bisher nicht gekannten globalen Maße beeinflussen. Raffe (2012) führt aus: „Ten years ago very few countries had a National Qualifications Framework (NQF) ... Today, around 120 countries around the world have a qualifications framework of some kind, are in the process of introducing one or are thinking of doing so. These include all 27 countries of the European Union and the 47 countries of the European Higher Education Area which are developing higher education frameworks.“

Es zeichnet sich eine Vielfalt von Nationalen Qualifikationsrahmen ab (vgl. Young 2006, S. 83 ff.; Selin 2008, S. 12 ff.; Allais 2010; Bjørnåvold/Pevec Grm 2010; Raffe 2012). Die Modelle sind mehr oder weniger verordnend, beziehen sich auf unterschiedliche Bildungsbereiche, einige basieren auf dem Berufsprinzip und andere auf Modulen unterhalb der Ebene von Bildungsgängen und Berufsordnungen. Die meisten Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft setzen sich ohne Rechtsbindung durch die EU mit der Schaffung eines NQR oder adäquater Rahmenwerke auseinander. Einige Staaten verfügen bereits über einen NQR oder haben verbindliche Instrumente entwickelt, wie etwa Frankreich und Großbritannien. Einen achtstufigen NQR gibt es für England, Wales und Nordirland sowie einen zwölfstufigen für Schottland. Die Implementierung und die Wirkungen von nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen sind bisher kaum untersucht worden. Erste Analysen unterscheiden unterschiedliche Schwerpunkte und Kategorien von Qualifikationsrahmen. So beschreibt Raffe auf der Grundlage mehrerer Studien drei Typen: einen kommunikationsorientierten, einen transformationsorientierten und einen reformorientierten Qualifikationsrahmen (vgl. Raffe 2012).

Die Einführung von Qualifikationsrahmen ordnet sich in Entwicklungen von Bildungs- und Berufs-

bildungssystemen ein, die, so Oelkers/Reusser, „auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ beruhen (2008, S. 17). Bisher standen die Input-Faktoren im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output und auch der Kontext vernachlässigt wurden. Nunmehr werden schwerpunktmäßig die Ergebnisse und Resultate von Bildungsgängen und Bildungsabschnitten betrachtet und über Qualitätsrahmen, Bildungsstandards, Validierungen, Akkreditierungen und Qualitätssysteme gesteuert und gestaltet. Heute erfolgt die Steuerung und Lenkung im Bildungswesen vorrangig outcome- und lernergebnisorientiert, zumindest ist dies die bildungspolitische Intention. An den eingeführten Qualifikationsrahmen wird dies besonders deutlich. Sie sind outcome- und lernergebnisorientiert angelegt und erfordern Verfahren und Instrumente der Kompetenz- und Leistungsfeststellung.

Der Fokus auf Lernergebnisse und Kompetenzentwicklung erfordert neue Wege ihrer Identifizierung, Bewertung und Validierung sowie entsprechende Standards und Kriterien der Qualitätssicherung. Ebenso wie die bildungsökonomische Betrachtung der Wirkung eingesetzter Ressourcen dienen sie sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich als Benchmarks. Hierzu gehören u.a. auch die auf Initiative der OECD entwickelten „Large-scale-assessments“ zur Messung des Kompetenz- und Leistungsstands von Schülerinnen und Schülern (PISA) und Erwachsenen (PIAAC). Sie verbinden vorrangig unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten den Einsatz von Ressourcen mit den Ergebnissen.

Der zu konstatierende grundlegende Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik führt dazu, dass sich – kurz gesagt – die Ziele von Bildung vorrangig an Effektivität, Ergebnissen und Marktbedarfen ausrichten, und die öffentliche Verantwortung für Bildung zurückgedrängt wird. Der Staat zieht sich zurück und Bildung wird zunehmend kommerzialisiert. Diese Entwicklung wird mit dem Governance-Ansatz diskutiert (vgl. u.a. Die Deutsche Schule 2009; Kussau/Brüsemeister 2007). Mit dem Begriff „Governance“ wird seit einigen Jahren in der Steuerung und Organisation von Bildungssystemen ein „Wandel von primär staatlich-rechtlicher Gestaltung zu an Effektivitäts- und Effizienzkriterien orientierten Wirkungsbedingungen konstatiert“ (Amos 2008, S. 69).

Allerdings sind die neuen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente nicht per se einer bestimmten

Bildungspolitik verpflichtet, für eine realiter reformbezogene Modernisierung des Bildungssystems sind sie größtenteils unerlässlich. In jedem Fall stellen sie in ihrer Funktionsweise und Wirkung die Weichen in Richtung Chancengleichheit und Integration vs. Selektion und Exklusion neu. So wird mit der Einführung von Qualifikationsrahmen mehr Chancengleichheit und Transparenz versprochen, von Kritikern aber als tatsächliche Wirkung technologiebasierter Kompetenzmessungen und -abbildungen im Rahmen outcomegeleiteter Qualifikationsrahmen eine verstärkte Selektion und Exklusion befürchtet. Entscheidend ist für die weitere Entwicklung, ob die prinzipiell zwischen Ökonomie und Bildung angesiedelte Outcome- und Lernergebnisorientierung von Qualifikationsrahmen und anderen neuen Steuerungsinstrumenten die individuellen Entwicklungen und die Bildungsdimension konstitutiv berücksichtigen oder ob sie einseitig auf den sozio-ökonomischen Wandel und betriebliche Qualifikationsbedarfe rekurrieren.

2.2 Grundlagen und Ausrichtung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Der DQR soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern fördern, indem er in Deutschland erworbene Qualifikationen in Verbindung mit dem EQF unter bestimmten Kriterien einordnet und europäisch vergleichbar macht (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009; Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010). Er bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Der DQR soll zu mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen. So heißt es in dem vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ vorgelegten und verabschiedeten Vorschlag für den DQR: „Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2011, S. 3). Und weiter: „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“ (ebd.).

Durchlässigkeit im Bildungssystem soll den Zugang zu Bildung und die Übergänge zwischen unter-

schiedlichen Bildungsabschnitten, Bildungsgängen und Bildungsbereichen erleichtern und so Chancengleichheit, soziale Integration und Entwicklungs- und Aufstiegswege ermöglichen. Der DQR soll die Qualifikationen und Kompetenzen in den Bildungsbereichen oberhalb des Elementar- und Primarbereichs und in der Arbeits- und Lebenswelt erfassen. Bezogen auf das formale Lernen stellt sich die Frage von Transparenz und Durchlässigkeit in und zwischen vier Bildungsbereichen:

- dem allgemein bildenden Schulwesen mit den Sekundarstufen I und II,
- der beruflichen Ausbildung mit dem dualen System und vollschulischen Ausbildungsformen und -maßnahmen,
- der hochschulischen Bildung mit Universitäten, Fachhochschulen und Akademien,
- der Weiterbildung in unterschiedlichen Formen und in der Unterteilung von beruflicher, allgemeiner und wissenschaftlicher Weiterbildung.

Innerhalb dieser Bildungsbereiche gibt es teilweise streng getrennte Teilbereiche, zwischen denen sich die Frage der Durchlässigkeit ebenso stellt wie zwischen den Bildungsbereichen selbst. So besteht beispielsweise die berufliche Ausbildung aus dem dualen System, dem Schulberufssystem und den Übergangsmaßnahmen; das allgemein bildende Schulwesen aus einem zwei-, drei- oder viergliedrigem Schulsystem.

Im Einzelnen besteht der 2011 verabschiedete DQR aus einem Einführungstext, einer Matrix mit acht Niveaustufen und einem Glossar, das die zentralen Begriffe des DQR definiert und einzelne Erläuterungen vornimmt (vgl. AK DQR 2011). Die Matrix verkörpert eine einheitliche Struktur und ein kategoriales Begriffsverständnis, das ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck bringt. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe insbesondere der Personal-, Fach- und Sozialkompetenz. In den Niveaus selbst werden 32 Deskriptoren formuliert, die sich einerseits auf einen Lernbereich oder ein wissenschaftliches Fach beziehen, andererseits auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld. Damit ist die Basis gelegt, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen einzubeziehen und die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung durch die unterschiedslose Einordnung in die Niveaus festzuschreiben.

Offensichtlich ist es in der Matrix gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaus integriert auch Erwachsene ohne Berufsausbildung und Schulabschlüsse, wenn als Anforderung von Niveau 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (AK DQR 2011, S. 6). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaus und weist die Selektionsforderung nach Reservierung der oberen Stufen für akademische Berufe zurück. In Niveau 8 lautet die Anforderungsstruktur: „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Punkte gekennzeichnet“ (AK DQR 2011, S. 7). Hiermit ist – ebenso wie in den Formulierungen der Anforderungsstruktur der anderen Niveaus – die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben. Die parallel zum formalen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen ist unter diesen Formulierungen zu subsumieren.

Bietet somit die Matrix einen kategorialen Rahmen, der Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung untermauert, so bleibt der Einführungstext vielfach unbestimmt und gibt Anlass zu Kritik, auch wenn die im Entwurf enthaltenen Formulierungen eines vor allem um interkulturelle und politische Kompetenzen reduzierten Kompetenzbegriffs (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 23) zurückgenommen wurden. Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten bleiben vor allem im Hinblick auf das Verhältnis von Qualifikations- zum Kompetenzbegriff, die Outcomeorientierung und die Einbeziehung der Bildungsdimension. Inwieweit diese Unstimmigkeiten eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hinweisen als auf bestimmte bildungspolitische Ausrichtungen ist bisher nicht zu beurteilen.

Mit der wie auch im EQR intendierten Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen und den zu beachtenden Qualitätskriterien stellt sich mit der Einführung des DQR die grundsätzliche Frage, wie die Anerkennung dieser Kompetenzen vorgenommen werden kann.

2.3 Anerkennungsfragen im Kontext des DQR

Die Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen ist in dem im März 2011 verabschiedeten DQR bisher kaum konkretisiert. Hier heißt es: „Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sollen alle *formalen* Qualifikationen des deutschen Bildungssystems ... einbezogen werden. Darüber hinaus soll die Validierung des non-formalen und des informellen Lernens gefördert werden“ (AK DQR 2011, S. 5). In dem 2009 vorgelegten Entwurf war das Bekenntnis des Arbeitskreises zur Einbeziehung des informellen Lernens noch deutlich klarer und ließ eine zügige Umsetzung vermuten. Dort hieß es im zweiten Satz: „Darüber hinaus sollen die Ergebnisse informellen Lernens berücksichtigt werden“ (AK DQR 2009, S. 4). Das nicht-formale Lernen allerdings fand damals keine Erwähnung.

Im Folgenden sind die wichtigsten, mit der Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen einhergehenden Problemfelder skizziert, die in der weiteren Expertise aufgenommen werden.

(1) Bewertung, Anerkennung und Zuordnung von Qualifikationen

Für die Beurteilung von formal, nicht-formal und informell erworbenen Lernergebnissen stellt sich die Frage nach den Verfahren und den Zwecken der Bewertung. Der DQR selbst hat nicht die Aufgabe, dies zu klären, er erhebt allerdings die Forderung nach bewerteten und über die Deskriptoren zugeordneten Qualifikationen. Um zu derartigen Qualifikationen zu kommen, bedarf es eines Bildungsabschlusses oder validierter Kompetenzen. Der Prozess der Validierung hat in einem unter (3) angesprochenen institutionellen Rahmen zu geschehen. Die Bewertung und Bestätigung von Lernergebnissen werden anhand festgelegter Standards durch eine autorisierte Stelle bescheinigt.

Der Zuordnung geht die Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen voraus. Die in den letzten Jahren erheblich angestiegene Vielfalt der Kompetenz- und Leistungsfeststellungsverfahren wird mit der in Deutschland erst aktuell begonnenen Diskussion über die Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen weiter wachsen.

Eine anerkannte Systematisierung der bislang entwickelten und eingesetzten Kompetenzanalysen liegt bisher nicht vor. Umso wichtiger sind Orientierungen, Übersichten und Bündelungen, nicht zuletzt mit der Intention, anerkannte Verfahren – differenziert nach Bildungs- und Beschäftigungsbereichen – im Rahmen des DQR zur Geltung zu bringen.

(2) Lernergebnis- und Outcomeorientierung

Mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), des DQR und der damit verbundenen Leistungspunktesysteme für die berufliche Bildung wurden in verschiedenen Stellungnahmen die Gefahren einer auf Outcomeorientierung und Marktbedarfe ausgerichteten Bildungspolitik analysiert (vgl. Drexel 2006; Rauner/Grollmann/Spöttl 2006). Es wurde auf die Möglichkeiten der Zersetzung des Berufsprinzips und des dualen Systems der Berufsausbildung hingewiesen, auf die drohende Privatisierung von Bildung, auf die Abkehr von den Zielen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung. Befürchtet wurde, dass mit der Einführung der neuen Steuerungsinstrumente eine Aufsplitterung und Segmentierung der beruflichen Bildung durch Modularisierung erfolgen werde. Nicht zuletzt könnte die Orientierung von NQRs an den Erfordernissen und Zwängen des Marktes zu einer Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem führen.

Die Lernergebnis- und Outcomeorientierung als entscheidendes Kriterium für die Qualifikations- und Kompetenzfeststellung ist unzureichend und problematisch. Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, Sozialisationsprozesse und Lernförderung offensichtlich ebenso unterschätzt wie die Notwendigkeit, die normative Ebene der Bildungsdimension über verbindliche Ziel- und Inputorientierungen zu sichern. Allerdings ist zu konstatieren, dass es für die europäischen Länder mit ihren äußerst unterschiedlich entwickelten Bildungs- und Qualifizierungssystemen schlichtweg nicht möglich ist, bestimmte Inputs und Prozesse europaweit für verbindlich zu erklären. Insofern kann einem gemeinsamen Rahmen, dessen Notwendigkeit nicht zu bestreiten ist, nur der kleinste gemeinsame Nenner zugrunde liegen – und das ist der Outcome.

(3) Institutionelle und organisatorische Entwicklungen

Die Zuordnung von formal erworbenen Qualifikationen und die Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens sind ohne einen institutionellen und organisatorischen Rahmen nicht realisierbar. Allerdings zeichnet sich hierfür kein Königsweg ab. Vielfältige Erfahrungen in europäischen Ländern werden in der Schrift des CEDEFOP (2009) zur „Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ ausgewertet. Danach sind die für die Erfassung und Bewertung des formalen Lernens zuständigen Institutionen für die Validierung des informellen und nicht-formalen Lernens nicht per se geeignet, da ihnen die Expertise in diesen Bereichen fehle und die Interessen und die Traditionslinien zu Widersprüchen führten. Andererseits aber komme dem formalen Bildungswesen im Verbund mit privatwirtschaftlich geführten Unternehmen und Bildungsträgern eine Schlüsselstellung bei der institutionellen und organisatorischen Gestaltung und Absicherung der Validierung zu (vgl. CEDEFOP 2009, S. 42 ff.).

Ein hoher Stellenwert im institutionellen Gefüge der Gestaltung und Absicherung der Validierung wird dem so genannten „Dritten Sektor“ und der Erwachsenenbildung eingeräumt (CEDEFOP, S. 50 ff.). Die Erwachsenenbildung, begrifflich weitgehend identisch mit der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum, umfasst gemeinhin alle Arten des organisierten Lernens von Erwachsenen auf allen Ebenen nach Abschluss ihrer allgemeinen und beruflichen Erstausbildung. Zwar sei dieser Sektor bezüglich Angeboten, Strukturen und Akteuren sehr vielfältig und komplex, hinsichtlich einer Förderung des Erwerbs und der Validierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen jedoch von hoher, bisher unterschätzter Bedeutung.

(4) Systementwicklung und Qualitätssicherung

In einigen europäischen Ländern wird diskutiert, in welche Richtung sich die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme angesichts der Kompetenzorientierung und der gleichwertigen Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens entwickeln könnten. Die Diskussion und wissenschaftliche Auseinandersetzung damit steht in Deutschland am Anfang. Erste Erkenntnisse und Befunde gibt es dort, wo nationale Qualifikationsrahmen, so in Schott-

land, verhältnismäßig früh etabliert und informell sowie nicht-formal erworbene Qualifikationen prinzipiell gleichwertig zu formal erworbenen Qualifikationen in das Bildungssystem einbezogen wurden (vgl. Young 2006; Raffe 2012; CEDEFOP 2009). Orientiert an realen Entwicklungen sind ein systemimmanenter Ansatz und ein kompetenzorientierter Ansatz gegenüberzustellen (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010). Die Ansätze schließen sich nicht aus, sondern können – wie sich in einigen Ländern abzeichnet – auch nebeneinander bestehen.

Die Qualitätssicherung und -entwicklung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Einrichtung von Qualifikationsrahmen, deren Wirksamkeit und die damit verbundenen Systementwicklungen. Das gilt für umfassende Kompetenz- und Leistungsfeststellungsverfahren wie auch für die einzelnen Schritte der Beschreibung von Lernergebnissen und der Beratung der beteiligten Personen und Institutionen. Im EQR sind dementsprechend „Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens“ formuliert (Europäische Union 2008, Anhang III). Für den DQR stehen diese Grundsätze noch aus.

(5) Bedeutung der Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens

Qualifikationsrahmen sind Transparenzinstrumente, über die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen hergestellt werden soll. Der DQR als Vier-Säulen-Modell mit acht Niveaustufen fokussiert eindeutig auf Kompetenzen als gebündelte Lernergebnisse. Damit stellt er ein Bindeglied zwischen unterschiedlichen formalen, nicht-formalen und informellen Lern- und Qualifizierungswegen dar. Als kompetenzorientierter Referenzrahmen ist er für das informelle und das nicht-formale Lernen prinzipiell offen und für die Einbeziehung jeglichen Lernens geeignet.

Mit der Einbeziehung der Ergebnisse des informellen und nicht-formalen Lernens in den DQR und damit in das öffentliche Bildungssystem steht Deutschland am Anfang eines Wandels der Lern- und Anerkennungskultur, die bislang maßgeblich durch das formale Lernen bestimmt wird. Das bisherige Lernkulturverständnis ist auf Theorie und Praxis des organisierten Lehrens und Lernens bezogen. Informelles und nicht-formales Lernen

werden im Bildungssystem weitestgehend ausgeklammert. In Teilen des Beschäftigungssystems, so traditionell im Handwerk und neu in der IT-Branche, wird es zwar betrieblich anerkannt, aber es bleibt einzelbetrieblich isoliert. Dies bedeutet, dass das informelle, sozusagen natürliche und unmittelbar erfahrene Lernen lernkulturell auf breiter Basis und im Bildungssystem kaum eine Rolle spielt.

Es impliziert zugleich, dass mit der systematischen Einbeziehung dieser Lernprozesse ein lernkultureller Wandel eröffnet wird. Wertschätzung und Berücksichtigung dieses Lernens tragen zudem zu einem Wandel der Anerkennungskultur bei, die, wie in den nordischen Ländern zu beobachten, wiederum eine erhöhte Beteiligung am Lernen insgesamt fördert.

3 Benachteiligte Jugendliche in Deutschland

„Jugendliche sind immer so gut auf die Zukunft vorbereitet, wie es ihnen die Gesellschaft gestattet.“
(Hurrelmann 2009, S. 35)

Bei der Lebensphase Jugend handelt es sich nicht mehr um eine Übergangsphase wie bei früheren Generationen, sie hat sich zu einem eigenständigen Lebensabschnitt verlängert, der ein sehr hohes Ausmaß an Lebenskunst und eine ausgeklügelte Strategie der Lebensführung verlangt. Nach den Ergebnissen der 15. Shell-Studie kommt zwar die Mehrheit der Jugendlichen damit gut zurecht, bald vier von zehn Jugendlichen aber haben erhebliche Schwierigkeiten, sie benötigen Unterstützung und Hilfe (vgl. Hurrelmann 2009). Trotz der Wirtschaftskrise und der weiter unsicher gewordenen Berufsverläufe ist der Anteil der Jugendlichen, die zuversichtlich in ihre Zukunft sehen, seit der letzten Erhebung auf knapp 60 % gestiegen (vgl. Shell Deutsche Holding 2010). Dies gilt aber nicht für Jugendliche aus sozial schwachen Haushalten, ihre Zuversicht ist gesunken, nur noch ein Drittel von ihnen ist für ihre eigene Zukunft zuversichtlich. Diese soziale Kluft zwischen den Milieus zeigt sich auch bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem eigenen Leben. Während fast drei Viertel aller Jugendlichen mit ihrem Leben zufrieden sind, äußern sich nur etwa 40 % der Jugendlichen aus unterprivilegierten Verhältnissen positiv. Das Ergebnis zeigt, dass die unterschiedlichen Lebensperspektiven unmittelbare Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Jugendlichen haben.

Hauptursache für die – in der Shell-Studie auch aus Sicht der Jugendlichen – sich ständig vertiefende Kluft zwischen Arm und Reich sieht Butterwegge (2010) in der Globalisierung. Statt zu einer Verallgemeinerung des Wohlstandes zu führen, wirkt der „Globalisierungsprozess im Rahmen der Standortpolitik als ‚soziales Scheidewasser‘, das die Bevölkerung der Bundesrepublik wie die anderer Länder in Gewinner und Verlierer/innen“ spaltet und die Verlierer/innen wiederum in Marginalisierte, beispielsweise Langzeitarbeitslose, und Geringverdiener/innen, beispielsweise prekär Beschäftigte (S. 539).

Im Gegensatz zu der in vielen Entwicklungsländern herrschenden existentiellen Armut handelt es sich

in Deutschland überwiegend um eine relative Armut, die überwiegend in Einkommensarmut begründet liegt und durch einen Mangel an Geld gekennzeichnet ist. Die Folgen sind neben konkreten finanziellen Schwierigkeiten häufig aus der Unterversorgung entstehende Probleme in fast allen Lebensbereichen (vgl. Butterwegge 2010) und Lebenslagen (vgl. Holz 2006). Häufig nicht auf den ersten Blick erkennbar, zeigen sie sich in eingeschränkter materieller Grundversorgung, schlechter Gesundheit, geringer kultureller und sozialer Teilhabe und nicht zuletzt in verminderten Bildungschancen. Zu den Hauptbetroffenen von Armut gehören heute vor allem Alleinerziehende, prekär Beschäftigte, Langzeitarbeitslose, Eltern mit mehreren Kindern und in der Folge ihre Kinder. Entsprechend nimmt auch der Anteil der von Armut bedrohten und betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen stetig zu (vgl. BAG KJS 2012). Kinder und Jugendliche sind überdurchschnittlich häufig von Armut betroffen, weiter erhöht wird das Risiko, wenn sie oder ihre Familien einen Migrationshintergrund haben.

Armut auf mangelnde Bildung zurückzuführen, verschleiert nach Butterwegge die Tatsache, dass die neoliberale Modernisierung zu einer sozialen Polarisierung führt (2010, S. 542). Für ihn ist Armut ein konstitutiver Bestandteil einer kapitalistischen Marktwirtschaft im Zeichen der Globalisierung und er warnt eindringlich davor, Armut zu individualisieren, zu biographisieren und auf Sozialisations- und Kulturdefizite oder Bildungsferne zurückzuführen. In Bildungsdefiziten sieht er höchstens den Auslöser von Armut, nicht aber ihren Verursacher. Bildungsdefizite führen allerdings oft zur Verfestigung von Armut (vgl. Butterwegge 2010, S. 541).

Der Umkehrschluss aber, dass Armut nicht zu Bildungsbenachteiligung führt, ist falsch. Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben erheblich geringere Bildungschancen, sie gehören zu den größten Bildungsverlierern. Bei ihnen kumulieren die Folgen familiärer Einkom-

mensarmut der Eltern, die sich vor allem in fehlender direkter und indirekter Förderung zeigen, und die Folgen von Übergangsschwellen und der Selektion im deutschen Schulsystem. Es ist ein Verdienst der großen Leistungsvergleichsstudien in den letzten Jahren, dass sie diese selektiven Effekte des Schulsystems nachgewiesen haben (vgl. Beltenberg/Brahm 2010). Je früher die Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Ebenen eines hierarchisch gestuften Schulsystems verteilt werden, desto größer ist die Bildungsungleichheit (vgl. Geißler/Weber-Menges 2010). An den Übergangsstellen im Bildungssystem bzw. im Verlauf von Bildungsgängen unterscheidet Ditton zwei Formen der Selektion, „einerseits eine Selektion durch die Institution nach deren Auswahlkriterien und andererseits eine Selbstselektion der Individuen abhängig von deren Präferenzen und ihrer Einschätzung der Aussicht auf Erfolg bei der Wahl einer der Optionen“ (2010, S. 55). Das kann beispielsweise bedeuten, dass Jugendliche, die selbst nur wenig Aussicht auf Erfolg sehen und keinen familiären Rückhalt haben, dazu neigen, sich von sich aus zurückzuziehen und die Herausforderung nicht anzunehmen. Nicht nur die Einschätzung des Erfolgs, auch die Erfahrungen in der Schule erhöhen das Risiko, dass „gering qualifizierte Jugendliche (...) zu Selbstselektionsprozessen bei Bildungsmaßnahmen und im Arbeitsmarkt neigen“ (Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 20).

Das in der Shell-Studie gezeigte Bild der geringen Lebenszufriedenheit und der pessimistischen Zukunftsaussichten benachteiligter Jugendlicher, weist daraufhin, dass sie – entgegen der häufig verbreiteten Ansicht, sie hätten eine unrealistisch überhöhte Selbsteinschätzung – ihre Situation sehr wohl wahrnehmen. Ihre beruflichen Perspektiven sind mit hohen Risiken belastet und ohne eine Ausbildung haben sie nur schlechte Zukunftschancen. Seit den 1970er Jahren hat sich das Risiko, arbeitslos zu werden, etwa verdoppelt, für die Gruppe derjenigen, die ohne Ausbildung bleiben, ist sie sogar um das Vierfache angestiegen (vgl. Straus 2010, S. 113). Während Jugendliche früher auch ohne qualifizierten Schulabschluss und ohne beruflichen Abschluss eine Erwerbsperspektive hatten, sind die Chancen Un- und Angelernter, längerfristig erwerbstätig zu sein, heute deutlich geringer. Vielmehr stehen ihnen mit großer Wahrscheinlichkeit prekäre Arbeitsverhältnisse, wie Minijobs, Zeit- oder Leiharbeit, und immer wieder Zeiten der Arbeitslosigkeit bevor. Zwar sehen sich auch qualifizierte junge Erwachsene unsicheren

Beschäftigungsverhältnissen, temporärer Arbeitslosigkeit und geringfügiger Bezahlung in Praktika oder Volontariaten gegenüber, sie haben aber deutlich höhere Chancen, in weniger prekäre Beschäftigung einzumünden. Zudem sinkt mit der Höhe des Bildungsabschlusses das Risiko, arbeitslos zu werden.

Nicht nur Deutschland, sondern auch die meisten anderen europäischen Länder stehen angesichts dieser zu Ausgrenzung und Desintegration besonders von jungen Menschen führenden Situation vor der Herausforderung, der weiteren Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken. Vor diesem, aber nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des wachsenden Fachkräftebedarfs hat der Rat der Europäischen Union 2009 die EU Jugendstrategie beschlossen, mit der die jugendpolitische Zusammenarbeit gestärkt werden soll und die Mitgliedsstaaten aufgefordert sind, die nationale Jugendpolitik als Ressort- und Querschnittspolitik fortzuschreiben (vgl. Rat der Europäischen Union 2009).

Exkurs 1: EU-Jugendstrategie 2010–2018

Die übergeordneten Ziele der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa sind, mehr Möglichkeiten und mehr Chancengleichheit für alle jungen Menschen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt zu schaffen und das gesellschaftliche Engagement, die soziale Eingliederung und die Solidarität aller jungen Menschen zu fördern.

Zur Erreichung dieser Ziele empfiehlt der Rat ein zweigleisiges Vorgehen, einerseits spezielle Initiativen, die sich an die jungen Menschen selbst richten, und andererseits Initiativen, die eine durchgängige Berücksichtigung von Jugendbelangen bei der Konzipierung, Umsetzung und Bewertung von Strategien und Maßnahmen in anderen Politikbereichen fördern. Es wurde eine Reihe von relevanten Aktionsfeldern identifiziert, u.a. allgemeine und berufliche Bildung, Beschäftigung und Unternehmertum, Gesundheit und Wohlbefinden, Teilhabe und soziale Eingliederung.

Ziel des in diesem Zusammenhang besonders wichtigen Aktionsfeldes ‚Allgemeine und berufliche Bildung‘ ist es, dass junge Menschen gleichberechtigt Zugang zu einer hochwertigen Bildung auf allen Ebenen erhalten und die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens gefördert werden. Das impliziert auch die Förderung des nicht formalen Ler-

nens³, seine Anerkennung und die bessere Verknüpfung mit formaler Bildung. Darüber hinaus sollen die jungen Menschen beim Erwerb eines Schulabschlusses und am Übergang von der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Arbeitsmarkt unterstützt werden. Nicht explizit als Ziel genannt ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung, ein zumindest in Deutschland als besonders wichtig angesehener Übergang mit massiven Folgen für das weitere Erwerbsleben.

Auch in anderen Aktionsfeldern spielt die Förderung von (Bildungs-)Aktivitäten, die sich speziell an junge Menschen richten und die Sensibilisierung für gesellschaftliche Fragestellungen, den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten zur Bewältigung des privaten und beruflichen Alltags oder die aktive Teilhabe zum Gegenstand haben, eine wichtige Rolle.

Ein wesentliches Element der jugendpolitischen Zusammenarbeit in Europa stellt der strukturierte Dialog mit jungen Menschen und Jugendorganisationen dar. Damit sollen junge Menschen an der Umsetzung der EU-Strategie beteiligt werden und ihre Positionen und Forderungen zu den Themen der europäischen Jugendpolitik Gehör finden. Für jeweils eineinhalb Jahre werden Schwerpunktthemen bestimmt, zu denen junge Menschen und politische Entscheidungsträger in den Dialog treten können. Vorbereitet wird die jeweilige Dialogphase durch Befragungen und andere Beteiligungsprozesse (Konsultationen) in den Mitgliedsstaaten.

Exkurs 2: EU-Jugendstrategie in Deutschland

Kern der Umsetzung der EU-Jugendstrategie in Deutschland ist – der föderalen Struktur in der deutschen Jugendpolitik entsprechend – die Bund-Länder-Zusammenarbeit. Eine von Bund und Ländern eingerichtete Arbeitsgruppe ist für die Entwicklung gemeinsamer Positionen und Strategien und die Vorbereitung von Entscheidungen über Ausrichtung und Steuerung der Umsetzung verantwortlich. Ihr Anliegen ist es,

- die Chancen der jungen Menschen zu stärken und ihr Potenzial zu fördern sowie
- jugendpolitisch die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe zu profilieren und damit Sichtbarkeit und Anerkennung zu verleihen (vgl. Jugendhilfeportal 2012).

Zentrale Themen, die in Deutschland auch über den ersten Zyklus hinaus durch die EU-Jugendstrategie befördert werden sollen, sind:

- ‚Partizipation fördern und Demokratie stärken‘
Die wirksame Beteiligung Jugendlicher soll beispielsweise durch die Ansprache neuer Zielgruppen und die Implementierung neuer Formate unterstützt werden.
- ‚Integration fördern und Übergänge gestalten‘
Die Integration benachteiligter junger Menschen in das Regelsystem von Bildung, Ausbildung und Arbeit soll durch das Erschließen neuer Lernfelder, beispielsweise die grenzüberschreitende Mobilität, befördert werden.
- ‚Anerkennung nicht formaler und informeller Bildung‘
Die Sichtbarmachung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens soll beispielsweise durch den Kompetenzerwerb in der Jugendarbeit unterstützt werden.

Neben den jungen Menschen selbst soll auch die Arbeit der Träger der Kinder- und Jugendhilfe und der Kommunen im Übergang Schule – Beruf und in eine autonome Lebensführung aufgewertet und die besondere Rolle der Jugendsozialarbeit in diesem Bereich gestärkt werden.

Deutschland plant, die Jugendarbeit und die Jugendpolitik stärker europäisch auszurichten. Aus diesem Grund wird der grenzüberschreitenden Mobilität von Jugendlichen und Fachkräften, der Stärkung des europäischen Fachkräfteaustausches, des Austausches guter Praxis und der Mitgestaltung der europäischen Jugendpolitik eine besondere Bedeutung beigemessen. Ziel ist es, Erfahrungen und Erkenntnisse aus europäischen Debatten in die deutsche Fachpraxis einzubringen und europäische Prozesse des Peer-Learning zu initiieren.

³ In der europäischen Jugendpolitik wird zwischen formaler und nicht formaler Bildung unterschieden: Als formal wird dabei jegliches organisierte, auch vom Lernenden intendierte Lernen verstanden, das bedeutet auch, dass die Lernenden selbst von einem Zugewinn an Kenntnissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen erwarten. Nicht formales Lernen umfasst hingegen jegliches en passant Lernen, das bedeutet, dass es Lernen im Alltag oder am Arbeitsplatz ebenso umfasst wie Lernen, das bspw. in Freizeiten oder Auslandsaufenthalten erfolgt, das von den Pädagogen und Pädagoginnen zwar intendiert ist, von den Teilnehmenden aber nicht als solches wahrgenommen wird.

Exkurs 3: Eigenständige Jugendpolitik

Auf der Grundlage des Koalitionsvertrages vom 2009 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Mai 2011 ein Konzept für eine Eigenständige Jugendpolitik entwickelt (BMFSFJ 2011). Ziel des Konzepts ist es, das bisherige jugendpolitische Handeln grundlegend zu verändern.

Dabei soll die Phase der Jugend im Mittelpunkt stehen. Betont wird, dass neben der Familienpolitik und dem Ausbau frühkindlicher Angebote die politische Verantwortung für die Lebenslage Jugend gestärkt werden muss. „Eigenständige Jugendpolitik soll gewährleisten, dass das Engagement aller Akteure, die Jugendliche unterstützen und fördern, optimale Ergebnisse für die jungen Menschen in Deutschland erzielt. Jungen Menschen sollen möglichst die gleichen Startchancen auf ein selbstverantwortliches und selbstbestimmtes Leben eröffnet werden und es soll ein Klima der Anerkennung und des Respekts vor den Leistungen und dem Einsatz von Jugendlichen entstehen“ (BMFSFJ 2011, S. 2).

Dazu soll einerseits die politische Debatte auf die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Aufwachsen Jugendlicher und den dafür notwendigen Angeboten und Unterstützungssystemen gelenkt und andererseits die Perspektiven der Jugendlichen selbst systematisch berücksichtigt und partizipativ einbezogen werden. Der politische Dialog ist als langfristiger, über die Legislaturperiode hinausgehender Prozess angelegt. Den Kern bilden zunächst die thematischen Fachforen zu aktuellen Fragestellungen. Bisher stattgefunden haben das Fachforum „Anerkennung außerschulischer Bildung“ im Dezember 2011 und das Fachforum „Teilhabe junger Menschen vor Ort“ im Februar 2012.

Die Eigenständige Jugendpolitik hat sich zum Ziel gesetzt, die Interessen der Jugendlichen aufzugreifen und wahrzunehmen, das bedeutet, dass die vielfältigen Lebens- und Problemlagen Jugendlicher und ihrer Anliegen im Blick behalten werden und ihr Bedarf an Förderung, Teilhabe und Anerkennung sowie an Zeit und Räumen zum Ausgangspunkt der Politik gemacht werden sollen. Ein wichtiger strategischer Eckpunkt in diesem Zusammenhang stellt die Überprüfung der jugendpolitischen Rahmenbedingungen dar.

Beide Prozesse, die EU-Jugendstrategie und die Eigenständige Jugendpolitik, nähern sich aus un-

terschiedlicher Perspektive der Frage nach der zukünftigen Gestaltung der Jugendpolitik in Deutschland (vgl. Siebel/Wick 2012). Beide Strategien sind miteinander verknüpft, und es besteht eine enge Wechselwirkung zwischen ihnen. Aus Sicht der Autoren hat die EU-Jugendstrategie bislang besonders auf die thematischen Schwerpunkte Peer Learning, Mobilität zu Lernzwecken und Anerkennung von Kompetenzen gewirkt.

Die angekündigte Überprüfung der jugendpolitischen Rahmenbedingungen im Rahmen der Eigenständigen Jugendpolitik ist dringend erforderlich, da „widersprüchliche gesetzliche Bestimmungen und ungelöste Schnittstellenprobleme zwischen der Jugendhilfe und der Grundsicherung für Arbeitssuchende (...) wesentlich dazu bei(tragen), Jugendliche an den Rand der Gesellschaft zu drängen“ (Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2011, S. 3). Unterschiedliche Zuständigkeiten und Rechtslogiken erschweren eine an ihren Lebenslagen und Bedarfen orientierte Ausrichtung der Instrumente und verhindern in der Folge eine wirksame Unterstützung dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Butterwegge geht noch weiter, seiner Einschätzung nach fehlt es an materieller oder Verteilungsgerechtigkeit. Stattdessen werde heute in der Regel nur noch Chancengerechtigkeit und damit ein freier Markt für alle gefordert (2010, S. 546 ff.). Für ihn besteht kein Zweifel, dass es spürbarer Verbesserungen im Bildungssystem bedarf. Ohne sie lässt sich Armut in Deutschland nicht erfolgreich bekämpfen, aber ausschließlich durch den Ausbau des Bildungsbereichs lässt sich das Problem seines Erachtens ebenso wenig lösen. Die mit der EU-Jugendstrategie und der Eigenständigen Jugendpolitik verfolgten Ansätze, wie beispielsweise eine gute Familienpolitik, der Ausbau frühkindlicher Bildung und Betreuung, die Überprüfung der jugendpolitischen Rahmenbedingungen, Mobilität zu Lernzwecken und Peer Learning sind danach zwar wichtig, reichen aber für die Aufhebung struktureller Benachteiligung nicht aus. Einen Weg allerdings bietet die Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen.

Zu den grundlegenden Bedürfnissen der Menschen gehören Wertschätzung und Anerkennung. Sie stärken ihr Selbstbild und sind eine wichtige Quelle für die intrinsische Motivation und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Das gilt besonders für die Wertschätzung und Anerkennung der persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompeten-

zen und trifft auf die meisten Menschen zu, unabhängig von gesellschaftlicher Stellung und Bildungsniveau. Für benachteiligte Jugendliche aber liegt darin eine besondere Chance.

Eine Voraussetzung dafür, dass diese persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch umfassende Kompetenzen durch andere, aber auch durch die eigene Person Wertschätzung erfahren, ist sie selbst möglichst genau zu kennen. Viele Menschen aber sind sich ihrer besonderen, häufig außerhalb von formalen Bildungszusammenhängen erworbenen Stärken nicht bewusst. So können sie sie weder für andere sichtbar machen noch gezielt einsetzen und weiterentwickeln. Damit liegen viele Potenziale brach: Potenziale, die individuell eine planvolle und bewusste Gestaltung des eigenen privaten und beruflichen Lebens ermöglichen.

Eine weitere Voraussetzung dafür ist, dass die persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch umfassende Kompetenzen auch im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt Anerkennung finden. Allerdings sind nach wie vor standardisierte Zertifikate und die zugrunde liegenden staatlichen oder staatlich anerkannten Abschlüsse Voraussetzung für den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen. In dem stark durch Angebot und Nachfrage bestimmten Beschäftigungssystem stellen Zertifikate zwar häufig eine Voraussetzung für den Erhalt einer Stelle dar, die Rechte ihrer Inhaber aber werden durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt bestimmt. Insofern verleihen diese Zertifikate „unbedingte Rechte im Bildungssystem und bedingte Rechte auf dem Arbeitsmarkt“ (Geldermann/Seidel/Severing 2009a, S. 17). In Anbetracht des Rückgangs einfacher Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt bleiben diese bedingten Rechte allerdings für Menschen ohne einen beruflichen Abschluss ohne Wirkungen.

Vor diesem Hintergrund ist die in den jugendpolitischen Strategien thematisierte Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen von entscheidender Bedeutung für benachteiligte Jugendliche, aber nicht nur für sie. Für thematische Fachfragen werden im Eckpunktepapier des BMFSFJ die „Anerkennung von Engagement und die Validierung nicht formal erworbener Bildung“ als erstes wichtiges Thema genannt (2011, S. 11). Hervorgehoben werden hier die in der außerschulischen Bildung, in der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und anderen Maßnahmen der Jugendhilfe zu erwerbenden Kompetenzen, die im

gesellschaftlichen Zusammenleben und im beruflichen Kontext eine bedeutende Rolle spielen und die bildungsfernen Jugendlichen ihnen sonst verschlossene Zugänge zu Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen. Explizit soll die nicht-formale Bildung gestärkt und ihre Berücksichtigung im DQR maßgeblich mitgestaltet werden. Auch wenn sich dieser Prozess noch sehr am Anfang befindet, ist es doch eine deutliche Positionierung, die von beiden jugendpolitischen Strategien getragen wird.

Dass das Thema Anerkennung bislang in Deutschland noch immer vorsichtig behandelt wird, zeigt sich schon in der Begriffswahl. Während im Eckpunktepapier zur Entwicklung und den Perspektiven einer Eigenständigen Jugendpolitik von „Anerkennung von Engagement und Validierung nicht formaler Bildung“ gesprochen wird und das entsprechende Fachforum unter dem Titel „Anerkennung außerschulischer Bildung“ lief, wird in der EU-Jugendstrategie explizit die Unterstützung der „Sichtbarmachung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens“ als Ziel genannt. Um die jugendpolitischen Anliegen voranzutreiben, ist es wichtig, dass präzise geklärt wird, um welchen Gegenstand es sich bei der Anerkennung genau handeln soll.

Die in Deutschland häufig bestehenden Bedenken gegen eine Anerkennung betreffen zumeist die Qualität der Verfahren, tarifliche Folgen und die Sorge um das Berufsbildungssystem insgesamt. Rauschenbach hingegen hat die Träger im Blick und befürchtet, dass die Durchführung entsprechender Verfahren „die Kinder- und Jugendarbeit in ausgesprochen schwieriges Fahrwasser bringen (würde), da sie damit notgedrungen bewerten und differenzieren, sprich: bessere von weniger gut gelungenen Bildungsleistungen unterscheiden müsste“ (2011, S. 23). Die Diskussion um die Verfahren der Anerkennung und ihre Qualität ist aber schon deutlich weiter, wie die folgenden Kapitel in dieser Expertise zeigen. Für die Akzeptanz wesentlich ist, dass es sich im Grundsatz um ein Verfahren handelt, das auf unterschiedliche Bildungsbereiche und -niveaus übertragbar und im Bildungssystem verankert ist, und nicht einen Sonderweg für benachteiligte Jugendliche darstellt. Um eine Wertschätzung und Anerkennung zu erreichen und um für die Jugendlichen wirklich die Chancen zu erhöhen, müssen Stigmatisierungseffekte unbedingt vermieden werden.

4 Kompetenzmodelle und formal, informell, nicht-formal erworbene Kompetenzen

Die breite Durchsetzung des Kompetenzbegriffs ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass Kompetenzen sich auf das Subjekt beziehen und dabei gleichwohl betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Sie kommen zudem den Anforderungen lebenslangen Lernens nach und umfassen allgemeine und berufliche Bildung, ohne dabei per se die herkömmliche Dichotomie von beruflicher, allgemeiner und Hochschulbildung beizubehalten. Vor allem sind Kompetenzen und Kompetenzentwicklung immer an Lernen gebunden und damit auch an unterschiedliche lerntheoretische Zugänge und an Lernarten, wie das formale, informelle und nicht-formale Lernen. Gleichwohl haben sich mit der Durchsetzung des Kompetenzbegriffs recht unterschiedliche theoretische und begriffliche Bestimmungen herausgebildet. Für die Anerkennung und Validierung von Kompetenzen sind transparente und vergleichbare Kompetenzentwicklungen und Kompetenzmodelle unerlässlich.

4.1 Zur Diskussion und Theorie von Kompetenzen

In Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben sich die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung heute als zentrale Begriffe etabliert, wobei die Begriffs- und Konzeptverständnisse in der Weiterbildung vielfältiger sind und weiter gefasst werden als in der beruflichen Erstausbildung. Konsens besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung an einen auf Selbststeuerung ausgerichteten, ganzheitlichen Kompetenzbegriff anknüpft und aus der Perspektive des Subjekts und des lebensbegleitenden Lernens definiert wird. Anders gesagt: Kompetenzentwicklung wird vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Ausrichtung bestimmt. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens im Bildungssystem und in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver, in formalen oder informellen Lernumgebungen erfolgender Prozess, der von Individuen in starkem Maße selbst bewusst oder unbewusst gestaltet wird und dabei selbstgesteuertes und reflexives Lernen erfordert (vgl. Gillen 2006; Dehnbostel 2010).

Die Unterscheidung des Kompetenzbegriffs vom Qualifikationsbegriff ist für seine Bestimmung grundlegend. Der Deutsche Bildungsrat bezieht Kompetenz als – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen (1974, S. 65). Qualifikation umfasst demgegenüber Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit, d.h. Qualifikation in diesem Verständnis ist primär aus Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts bestimmt. In Anknüpfung an diese Position sollen unter Kompetenzen Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden werden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf, ohne dass – so die hier vertretene Position – Bildung im Kompetenzbegriff aufgeht.

Die Unterscheidung von beruflicher Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit einerseits und der Handlungsausübung andererseits ist in Analogie zur Begriffsdifferenzierung in der Linguistik zu sehen, in der der Kompetenzbegriff analytisch von dem der Performanz unterschieden wird. In dieser Differenzierung, die auf Chomsky zurückgeht, wird Kompetenz als Fähigkeit charakterisiert, über situationsangemessene, konditionalisierte Sprachmuster zu verfügen. Sie drückt sich darin aus, gemessen an den grammatischen und lexikalischen Regeln korrekte Äußerungen tätigen zu können. Diese Kompetenz ist jedoch von dem tatsächlichen Sprachgebrauch, der Performanz, zu unterscheiden (vgl. Chomsky 1972, S. 13 f.). Performanz ist die Art und Weise, wie der Kompetenz durch die Anwendung von Sprache Ausdruck verliehen wird, indem korrekte und die Fülle der Sprach-Kompetenz ausschöpfende Aussagen generiert werden. Diese sprachlichen Äußerungen können sowohl eine Erweiterung wie auch eine Reduktion der Kompetenzpotenziale darstellen. Dabei kann die Erweiterung als Kopplung der zur Verfügung stehenden Sprachmuster mit individuellen und sozialen Dis-

positionen im Prozess des unmittelbaren Sprachgebrauchs verstanden werden. Zwischen Kompetenz und Performanz besteht die Differenz von Vermögen über sprachliche Fähigkeiten und ihrer erfolgreichen Anwendung und Umsetzung. Überträgt man diese Unterscheidung auf die betriebliche Bildungsarbeit, so ist Handlungsausübung bzw. -performanz das wahrnehmbare berufliche Handeln, dem die Handlungsfähigkeit zugrunde liegt. Auch hier kann die Handlungsperformanz sowohl eine Erweiterung wie auch eine Reduktion der in der Handlungsfähigkeit liegenden Kompetenzen darstellen. Zudem werden mit der Performanz als Handlungsausübung neue Kompetenzen bzw. eine erweiterte Handlungsfähigkeit ermöglicht (vgl. Molzberger 2002, S. 60 f.).

In der Berufsbildung führt die Kompetenzentwicklung zum Auf- oder Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, in der sich verschiedene Kompetenzdimensionen vereinen. Bereits der Deutsche Bildungsrat verweist auf unterschiedliche Kompetenzbereiche, indem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der Bildungsrat der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Zielorientierungen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, „daß der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewußt wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig faßt und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe und Bestrebungen der Kultusministerkonferenz (KMK), das Konzept der Handlungsorientierung in der berufsschulischen Ausbildung zu fördern, wurde der Kompetenzbegriff zunehmend in Überlegungen zur Curriculumentwicklung und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen aufgenommen und weiterentwickelt. Entsprechend sind auch die mit dem Lernfeldkonzept in der Berufsschule verfolgten Ziele auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen mün-

dig und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz unterteilt sich in einer im Jahre 2000 vorgenommenen Definition der KMK in die Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2000, S. 8 f.). Bemerkenswert ist, dass hier anstelle der auf Bildung zielenden Humankompetenz die für Unternehmen gebräuchliche Personalkompetenz gesetzt wird. Allerdings ist – wie im folgenden Zwischenkapitel belegt – diese Veränderung des KMK-Kompetenzkonzepts wieder revidiert.

Wenn die umfassende berufliche Handlungskompetenz als Leitziel und Leitkonzept der beruflichen Bildung definiert wird, so ist dies mit dem Anspruch verbunden, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen und damit verstärkt das Subjekt in den Blick zu nehmen. Damit ist noch nichts über das Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie gesagt, in dem die betriebliche Bildungsarbeit und eine dort stattfindende berufliche Kompetenzentwicklung stehen (vgl. Dehnbostel 2009). Kritische Stimmen sehen das „Kompetenz-Konzept“ generell „im Kontext einer ökonomisierten Bildung“ und attestieren ihm ein „ökonomistisches Bildungsverständnis“ (vgl. Krautz 2009, S. 96), bildungspolitisch ziele das Konzept der Kompetenzentwicklung „primär auf eine Entwertung von öffentlichen (Berufs-)Bildungsabschlüssen in der Gesellschaft und vor allem im Betrieb“ (Drexel 2009, S. 109). Die weitere Auseinandersetzung darüber wird wesentlich die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Begründungen von Kompetenzen zum Gegenstand haben und die Frage der Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie beantworten müssen. Als Beispiel für die unterschiedliche Ausrichtung von Kompetenzkonzepten aufgrund ihrer wissenschaftstheoretischen Fundierung sei auf das Selbstorganisationsmodell von Kompetenzen nach Erpenbeck verwiesen, das auf der Grundlage seiner synergetisch-selbstorganizationalen Theoriefundierung die Handlungskompetenz spezifisch definiert (vgl. u.a. Heyse/Erpenbeck 1997).

In der Allgemeinbildung besteht ein Kompetenzverständnis, das Kompetenzen als kognitive Leistungsdispositionen bezogen auf bestimmte Fach- und Wissensgebiete oder Domänen beschreibt: „Kompetenzen sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur in Auseinandersetzung mit substantiellen Fachinhalten erworben werden können. Konkretisiert werden Kompetenzen durch Aufgaben, zu

deren Lösung diese Kompetenzen benötigt werden. Gleichzeitig können solche kompetenzorientierten Aufgaben dazu dienen zu überprüfen, inwieweit Schüler über diese Kompetenzen verfügen“ (KMK 2009). Mit der Konzentration auf „fachliche Kompetenzen“ ist das Kompetenzverständnis im allgemeinbildenden Bereich enger gefasst als im berufsbildenden, der die berufliche Handlungsfähigkeit und damit auch sozial-kommunikative oder auch motivationale Aspekte als Voraussetzung für selbstständiges und verantwortliches Handeln beinhaltet.

Allerdings ist die KMK-Bestimmung kompetenztheoretisch betrachtet nicht als ein fachlich-kognitiv verengtes Verständnis zu verstehen. Wie in dem von der KMK in Auftrag gegebenen so genannten Klieme-Gutachten deutlich wird, bezieht sich die Kompetenz auf eine Situation, die erst noch eintreten wird bzw. auf die fiktiv Bezug genommen wird. Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme u.a. 2003, S. 21). Bei diesem auf Weinert zurückgehenden Kompetenzbegriff geht es um einen kognitionstheoretischen Ansatz zur Lösung komplexer Probleme, die kognitive und motivationale, ethische oder soziale Voraussetzungen erfordern.

In der Stellungnahme des Autorenteam Müskens, Gierke und Hanft (2009, S. 108) zum DQR aus Sicht der Hochschulen kommt zum Ausdruck, dass die Hochschulbildung in ihrem gesellschaftspolitischen Anspruch über den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz und einen kognitionstheoretisch begründeten Kompetenzansatz hinausgeht, da im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse bei der Erarbeitung wissenschaftlich fundierter Urteile die Forderung nach „Berücksichtigung gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und ethischer Erkenntnisse“ (KMK 2005, Matrix S. 2 f.) erhoben wird. Entsprechend enthält der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse auch die Lernergebnis-Kategorien „Wissensverbreiterung und -vertiefung“ (Wissen und Verstehen) und „Wissenserschließung“ (Können), untergliedert in instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenzen. Weitere zentrale Lernziele der Hochschulbildung sind das kritische

Denken und das kritische Bewusstsein für Wissensfragen (KMK 2005, S. 3 ff.).

4.2 Kompetenzmodelle in der Berufsbildung

Wie für die berufliche Ausbildung, die Allgemeinbildung und für die Hochschulbildung erläutert, liegen den einzelnen Bildungsbereichen unterschiedliche Kompetenzverständnisse zugrunde. Aber auch innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche werden unterschiedliche Kompetenzbegriffe verwandt, so unterscheiden sich z. B. die Begriffe im Bereich der beruflichen Ausbildung für die drei Teilbereiche duales System, Schulberufssystem und so genanntes Übergangssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. VIII). Der Kompetenzbegriff des DQR ist den Kompetenzbegriffen der Bildungsbereiche übergeordnet und muss mit ihnen kompatibel sein. Er ist folgendermaßen definiert: „Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 4). Ebenso hat auch der EQR in seinen Begriffsbestimmungen von Qualifikationen, Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenz die einzelnen nationalen Bestimmungen zu übergreifen, um deren Kompatibilität und Zuordnung zu gewährleisten und seiner Funktion als Metarahmen und Übersetzungsinstrument gerecht zu werden.

Unterhalb dieser allgemeinen Bestimmungen im Europäischen und im Deutschen Qualifikationsrahmen greifen die differenzierteren Kompetenzbestimmungen in den einzelnen Bildungsbereichen und in sektoralen oder domänenspezifischen Qualifikationsrahmen, wie denen für Soziale Arbeit (QR SArb) und für Chemie (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 36 ff.). In diesen Bereichen sind Kompetenzmodelle mit klaren Definitionen und Differenzierungen von Kompetenzen unerlässlich, um zu erfassen und zu bestimmen, was validiert und anerkannt werden soll. Die Gewichtung und Bewertung von Einzelkompetenzen und von Kompetenzinhalten resultiert aus dem jeweiligen Kompetenzmodell. Eine arbeitsgebundene Anpassungsqualifizierung, eine Qualifizierung in Übergangsmaßnahmen zwischen Schule und Ausbildung

sowie eine Qualifizierung in einem dualen Studiengang können erst auf einer solchen Basis über einschlägige Verfahren und Validierungen erfasst, bewertet und verglichen werden.

Kompetenzmodelle zählen zu den in Kapitel 2 thematisierten neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepten im Bildungswesen und in der Arbeitswelt. Wie der Name schon sagt, modellieren sie Kompetenzen, und zwar unter der allgemeinen Zielsetzung, diese beobachtbar, erfassbar, transparent, gültig und bewertbar oder messbar zu machen. Bezogen auf die Personalentwicklung von Unternehmen kommt Sonntag zu der allgemeinen Definition: „Unter einem Kompetenzmodell wird eine spezifische Kombination von Kompetenzen verstanden, die für die erfolgreiche Ausübung einer konkreten Arbeitstätigkeit erforderlich ist“ (Sonntag 2007, S. 270). Kompetenzmodelle erfassen die Mitarbeiterkompetenzen und Anforderungen der Arbeit und stellen für die Personalentwicklung eine wichtige Grundlage für die Auswahl, Beurteilung und Förderung des Personals dar. Das Deutsche Institut für Normung legt folgende drei Dimensionen eines Kompetenzmodells für die Personalentwicklung fest: die Struktur, in der die „Beziehung von Kompetenzen und Handlungen“ definiert ist (1.); das Niveau mit „verschiedenen Ausprägungen von Kompetenz“ (2.); die Erfassung mit einer „Definition der Instrumente für die Messung von Handlungen bezüglich Aufgaben/Situationen“ (DIN Deutsches Institut für Normung e.V. 2009, S. 14). Diese ausführlich erläuterten Dimensionen dienen dem Aufbau und der Entwicklung unternehmensspezifischer Kompetenzmodelle in der Personalentwicklung.

Eine unterschiedliche Funktion und Orientierung erfahren „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“, wie der Titel einer Veröffentlichung von Klieme und Leutner (2006) zur Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) lautet. Hier wird der Messung von Kompetenzen unter Bezug auf internationale Vergleichsuntersuchungen, wie PISA, TIMMS und IGLU, eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zugeschrieben. Die Messungen sollen auch Veränderungen im Lern- und Entwicklungsprozess abbilden und „bedürfen dazu der Verankerung in empirisch geprüften kognitionspsychologischen bzw. fachdidaktischen *Kompe-*

tenzmodellen, die Struktur, Graduierung und Entwicklungsverläufe der Kompetenzen abbilden. Die Kompetenzmessung muss sich darüber hinaus auf *psychometrische Modelle* stützen, die gewissermaßen zwischen Messoperation und Kompetenzmodell vermitteln, d.h. begründen, wie ein Messergebnis (z. B. Anzahl und Art der gelösten Aufgaben) im Sinne des Kompetenzmodells zu interpretieren ist“ (Klieme/Leutner 2006, S. 877). Bei der Konzeptualisierung von Kompetenzmodellen geht es in dem Programm darum, dem kontextualisierten Charakter von Kompetenzen gerecht zu werden und sowohl personen- als auch situationspezifische Komponenten zu berücksichtigen. Die Konstruktion theoretisch begründeter und auf die Entwicklung von psychometrischen Modellen und Messverfahren zielender Kompetenzmodelle dominiert seither die wissenschaftliche Diskussion. Die Kompetenzmessung geht dabei in ihrem Modellierungsmodell im Unterschied zu dem oben skizzierten Kompetenzmodell der betrieblichen Personalentwicklung von den Merkmalen der Person und den Anforderungen der Situation aus, die in der Kompetenzmodellierung unter entsprechen Fragestellungen vereint werden. In Abgrenzung von kategorial und ordnungspolitisch begründeten Kompetenzstrukturmodellen handelt es sich um Kompetenzentwicklungsmodelle, die im Rahmen einer „technologiebasierten Kompetenzdiagnostik“ entwickelt werden (Hartig/Klieme 2007):

Inwieweit diese Programmatik für Validierungs- und Anerkennungsverfahren in der beruflichen Ausbildung und in Betrieben anwendbar ist, sei dahingestellt. Zwar ist die Berufsbildung an der Programmatik mit Projekten in der Berufsausbildung beteiligt (vgl. u.a. Seeber/Nickolaus 2010; Rauner 2010), prinzipielle Fragen nach der Messbarkeit von beruflichen Sozialisationsprozessen, nach dem für die berufliche Kompetenzentwicklung so wichtigem informellen Kompetenzerwerb und nach den Wirkungen diagnostischer Verfahren auf die Steuerung von Ausbildungsprozessen und das Bildungsmanagement werden kaum gestellt. Demgegenüber sind in Berufsbildung Modellansätze entwickelt worden, die als vorrangige Kompetenzstrukturmodelle in der Berufsbildungspraxis zunächst eine Systematik von Kompetenzbereichen und Kompetenzen herstellen, auf deren Grundlage Validierungen und Bewertungen erfolgen können.

Die angesprochene Entwicklung des Kompetenzbegriffs ist seit den 1980er Jahren am intensivsten im Bereich der Berufsausbildung von der KMK

vorangetrieben worden. Die in diesem Zusammenhang vorgenommenen Definitionen und Differenzierungen des Kompetenzbegriffs können als definitorische Grundzüge eines Kompetenzmodells angesehen werden, das zumindest für die berufliche Handlungskompetenz als wegweisend anzusehen ist. Danach wird unter beruflicher Handlungskompetenz „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen“ verstanden, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung 2007, S. 10). Der zuvor durch Personalkompetenz ersetzte Begriff der Humankompetenz wurde in den folgenden KMK-Bestimmungen wieder aufgenommen: „Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.“

- **Fachkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
 - **Humankompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.
 - **Sozialkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“ (ebd., S. 11).
- Weiter führt die KMK aus: „Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz“, die folgendermaßen definiert werden:
- **„Methodenkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).
 - **Kommunikative Kompetenz** meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.
 - **Lernkompetenz** ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (ebd.).

Die folgende Grafik zeigt diese Definition der beruflichen Handlungskompetenz im Überblick

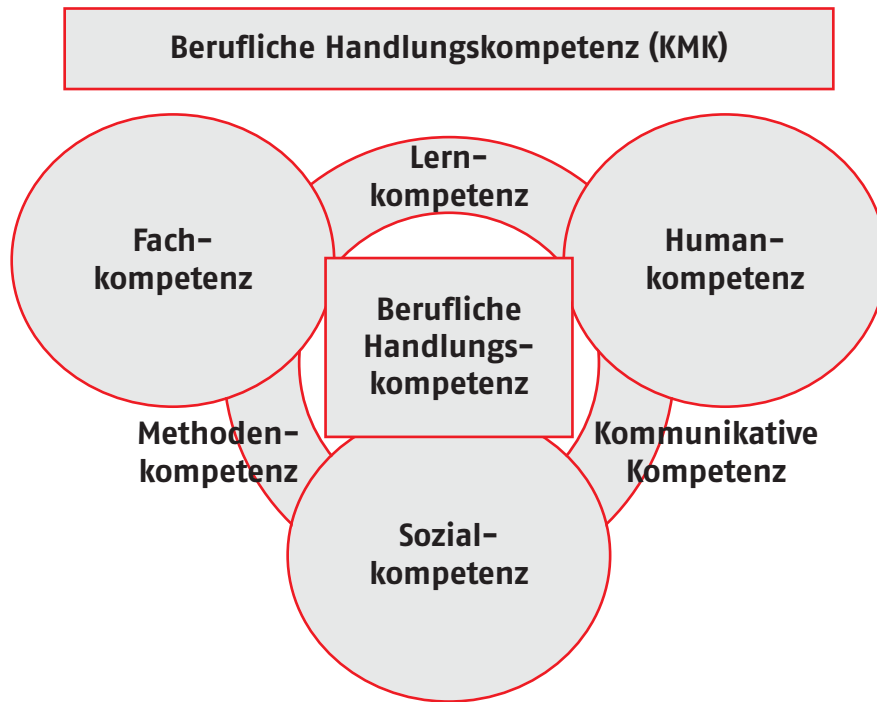


Abbildung 3: Berufliche Handlungskompetenz (KMK) (vgl. Prüferportal 2007)

Unter Einbeziehung dieser Definitionen, aber in einer abweichenden Systematik der Kompetenzbereiche wurde in einem Forschungsprojekt des BIBB ein Kompetenzmodell entwickelt, dass der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen dienen soll (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2009a und 2009b). In dem nachfolgend grafisch dargestellten Kompetenzmodell „werden auf Grundlage der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse ‚Handlungs-

felder‘ geschnitten und für jedes Handlungsfeld die erforderlichen Kompetenzen unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimensionen beschrieben“ (Hensge/Lorig/Schreiber 2009a, S. 18). Das Modell wurde in verschiedenen Ausbildungsberufen des dualen Systems im kaufmännisch-verwaltenden, gewerblich-technischen und personenbezogenen Dienstleistungsbereich erprobt.

		Berufliche Handlungskompetenz			
		Kompetenzdimensionen (Subjektbezug)			
		Fachliche Kompetenz	Methodische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Personale Kompetenz
Arbeits- und Geschäftsprozesse (Kontextbezug)	Handlungsfeld 1				
	Handlungsfeld 2				
	Handlungsfeld 3				
	Handlungsfeld 4				

Abbildung 4: Kompetenzmodell nach Hensge u.a. (2009b, S. 12; vgl. auch Hensge u.a. 2009a, S. 20)

In dem Forschungsprojekt sind zentrale Kompetenzmodelle in der Berufsbildung zur Erfassung und Systematisierung von Handlungskompetenz analysiert und diskutiert worden, so das auf Selbstorganisationsdispositionen aufbauende Kode-Modell nach Erpenbeck, die von einem kognitiven Kompetenzverständnis ausgehende Kompetenzmatrix nach Achtenhagen/Baethge für ein Berufsbildungs-PISA, das an die Kompetenzdefinition der KMK anknüpfende Kompetenzmodell nach Bader/Müller, das Kompetenzgefüge von Dilger/Sloane sowie das Expertise-Modell nach Dreyfus/Dreyfus (vgl. Hensge u.a. 2008, S. 7 ff.). Das Expertise-Modell mit den fünf Stufen der Entwicklung vom Novizen bis zum Experten ist ein Kompetenzentwicklungsmodell in Abgrenzung zu den vorherigen Kompetenzstrukturmodellen, in denen es

vorrangig um die Differenzierung, Erfassung und Bewertung von unterschiedlichen Dimensionen von Kompetenzen geht.

Das Kompetenzmodell nach Bader/Müller rekurriert auf die referierten kompetenztheoretischen Bestimmungen der KMK. In seiner Systematik und Struktur der Kompetenzbereiche bietet es den Ansatz eines übergreifenden Kompetenzmodells für die berufliche Bildung, das zudem mit den Kompetenzdefinitionen des DQR kompatibel ist. Eine wichtige inhaltliche Fundierung des Modells besteht darin, dass der vorne skizzierte erziehungswissenschaftlich fundierte Kompetenzbegriff zugrunde liegt und nicht der in der empirischen Bildungsforschung und psychometrischen Kompetenzmessungen vorherrschende psychologische Kompetenzbegriff.

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Methoden-Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • methodische Analysen • strategisches Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden der Selbstreflexion • eigene Kompetenzentwicklung planen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamstrukturen analysieren • soz. Beziehungen gestalten
Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen beschaffen • Zusammenhänge herauszuarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Lerninteressen entwickeln • eigene Lernprozessen gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernprozesse in Gruppen verstehen; gestalten • Lerndefizite erkennen und Hilfestellung anbieten
kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen fachl. Begriffe • Verstehen + Interpretieren von Gestik; Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene und anderer Interessen in Einklang bringen • Fremdsprache anwenden unter Einbeziehung des Verstehens fremder Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation verstehen • Entscheidungen i. d. Gruppe treffen (Gesprächsregeln vereinbaren; Konsens- und Konfliktfähigkeit entwickeln)

Abbildung 5: Kompetenzmodell nach Bader/Müller (vgl. Hensge u.a. 2008, S. 11)

Dieses Kompetenzmodell bezieht sich vorrangig auf das für Berufsschulen geltende curriculare Lernfeldkonzept. Als Kompetenzmodell für die berufliche Handlungskompetenz und die Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit ist es um Niveaustufen und Kontextualisierungen im Hinblick auf beruflich-betriebliche Arbeitsanforderungen, -situationen und -prozesse zu erweitern und auf entsprechende Handlungs- und Arbeitsfelder zu beziehen. Vor allem sind aber die im Folgenden erläuterten informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen in die Systematik der Kompetenzbereiche aufzunehmen.

4.3 Formal, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen

Lern- und kompetenztheoretisch lassen sich grundsätzlich die Lernarten des formalen und des informellen Lernens unterscheiden. Die dritte Kategorie, das nicht-formale Lernen, ist eine eher ordnungspolitisch bestimmte Kategorie, die lerntheoretisch dem formalen Lernen zuzuzählen ist. Über diese drei zu unterscheidenden Lernarten werden formal, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen erworben.

Das nicht organisierte und nicht geplante informelle Lernen in der Arbeit ist seit jeher ein Charakteristikum der beruflichen Bildung. Allerdings verlor das informelle Lernen mit der Entwicklung des organisierten Berufsbildungssystems im Vergleich zum geplanten, formalen Lernen bis in die 1980er Jahre hinein an Bedeutung. Die zunehmende Arbeitsteilung und Automation reduzierten die Lernmöglichkeiten und Lernchancen in der Arbeit immer mehr. Zugleich ließen die Zunahme anspruchsvoller Arbeitstätigkeiten und die Ansprüche einer hoch entwickelten Berufsausbildung das formale Lernen immer notwendiger erscheinen. Mit dem Aufkommen der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft und der Einführung neuer Arbeits- und Organisationskonzepte setzte die Renaissance des Lernens in der Arbeit ein und damit verbunden eine Wiederentdeckung des informellen Lernens.

Es gibt ein weites Spektrum unterschiedlicher Beschreibungen und Verständnisse des formalen, des informellen und des nicht-formalen Lernens. Die im Folgenden formulierten Definitionen geben ein breit akzeptiertes Begriffsverständnis wieder.

Danach ist das formale Lernen auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus. Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind,
- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht.

Beim informellen Lernen stellt sich im Gegensatz zum formalen Lernen in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als solche gerichtet. Das informelle Lernen wird begrifflich unterschiedlich gefasst, und zwar sowohl national als auch international (vgl. Overwien 2002, S. 14 ff.; Künzel 2004, S. 93 ff.). Der Begriff wurde zwar bereits in der Bildungsreform um 1970 konzeptionell berücksichtigt, geriet danach aber wieder aus dem Blickfeld (vgl. Molzberger 2007, insbes. S. 29 ff.) und wurde erst in der Diskussion zur Kompetenzentwicklung in den 1990er Jahren wieder aufgenommen. Definitorisch ist unter informellem Lernen nach dem hier vertretenen Verständnis ein Lernen über Erfahrungen zu verstehen. Es

- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen in der Arbeit oder in Handlungen hervorgeht,
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet.

Das informelle Lernen wird auch als „beiläufiges“ oder „inzidentelles Lernen“ bezeichnet, wobei die zumeist disziplinspezifischen Begriffsbestimmungen auch mit unterschiedlichen Orientierungen verbunden sind. Die folgende tabellarische Übersicht zeigt eine Gegenüberstellung der Merkmale des informellen und des formalen Lernens:

Formales Lernen	Informelles Lernen
<ul style="list-style-type: none"> • organisiert und strukturiert • Lernorte in Bildungszentren, Schulen • Vermittlung curricular vorgegebener, auf ein Ergebnis angelegter Lerninhalte • Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertes wissenschaftliches Wissen • pädagogisch-professionelle Begleitung der Lernprozesse • nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • unsystematisch, zufällig • Lernen in Arbeits- und Lebenswelten • beiläufiges Lernen, Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt • Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des in Handlungen Erfahrenen • ggf. Moderation von Reflexionsprozessen • gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz

Abbildung 6: Merkmale des formalen und informellen Lernens (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010)

Der Bedeutungszuwachs informellen Lernens erklärt sich auch aus den engen Grenzen organisierter Lernprozesse, vor allem aber aus seiner Relevanz für die Kompetenzentwicklung und das reale Arbeits- und Berufswissen von Fachkräften. „Informelles Lernen ist ein subjektiver Aneignungsprozess in sozialer und situativer Kontextierung“ (Molzberger 2007, S. 86), dessen Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeits- und Handlungsprozessen auch deutliche Nachteile mit sich bringt. Welche Erfahrungen in der Arbeit gemacht werden, welche sinnlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse stattfinden, hängt wesentlich von den Arbeitsaufträgen und -gegenständen, der Ablauf- und Aufbauorganisation, den Sozialbeziehungen und der Unternehmenskultur ab. Informelles Lernen findet mehr oder weniger zufällig statt, es bleibt in der Regel betrieblich einseitig, wenn es nicht über vernetzte Lernstrukturen in einen Lern- und Bildungszusammenhang gestellt wird. Informelles Lernen ohne berufspädagogische Arrangements, Organisation und Zielorientierung läuft Gefahr, situativ zu verbleiben und dann den Anforderungen einer umfassenden Kompetenzentwicklung nicht gerecht zu werden.

Insbesondere in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um die Validierung und Anerkennung von in der Arbeit erworbenen Kompetenzen ist als dritter Begriff der des nicht-formalen Lernens bzw. des nicht-formalen Kompetenzerwerbs aufgekommen. Nicht-formales Lernen

- ist wie das formale Lernen ein organisiertes und geplantes Lernen, es ist aber nicht Teil des öffentlich-rechtlichen Bildungssystems und entsprechend nicht anerkannt,

- findet in Abgrenzung zum formalen Lernen zumeist außerhalb der Einrichtungen des öffentlichen Bildungssystems in der Arbeits- und Lebenswelt statt.

Diesem Verständnis folgend, zählen auch solche Maßnahmen zum nicht-formalen Lernen, in denen Bewertungen durchgeführt und spezielle, nicht mit einer Berechtigung im Bildungssystem einhergehende Zertifikate erlangt werden können. Dies trifft auf den Europäischen Computerführerschein zu, auf Sprachenzertifikate, Zertifikate der Volkshochschulen, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch auf regelmäßig zu erneuernde Zertifikate, wie beispielsweise für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer.

Die in der deutschen Diskussion verwendeten Bestimmungen des formalen, informellen und nicht-formalen Lernens stimmen mit den europäisch vorgenommenen Definitionen weitgehend überein. Auf europäischer Ebene hat die Bedeutung des Lernens außerhalb des anerkannten öffentlichen Bildungssystems spätestens seit der Verabschiedung „gemeinsamer Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen“ durch den Europäischen Rat im Mai 2004 (vgl. Rat der Europäischen Union 2004) offiziell Anerkennung gefunden (vgl. Böhlinger 2009, S. 169 ff.; CEDEFOP 2009, S. 12 f.). Mit den gemeinsamen europäischen Grundsätzen hat der Rat der Bildungsminister einheitliche Begriffsdefinitionen für eine übergreifende Verständigung eingeführt. Das CEDEFOP führt seitdem die Vereinheitlichung zentraler Fachausdrücke fort, was sich

in einem Glossar mit über hundert Termini aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung niederschlägt (vgl. CEDEFOP 2008). Dieses Glossar berücksichtigt auch neuere Arbeiten der OECD zum Thema Qualifikationen und Anerkennung nicht-formalen Lernens und verwendet die Definitionen im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen. Im CEDEFOP-Glossar werden formales, nicht-formales und informelles Lernen folgendermaßen definiert:

- Als „formales Lernen“ (formal learning) gilt jenes „Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (zum Beispiel in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2008, S. 86).
- „Nicht formales Lernen“ (non-formal learning) bezeichnet hingegen „Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes ‚Lernelement‘ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt“ (ebd., S. 134). Angemerkt wird, dass die Ergebnisse des nicht formalen Lernens validiert und zertifiziert werden können und dass diese Form des Lernens auch als „halb strukturiertes Lernen“ bezeichnet wird (vgl. ebd.).
- Als „informelles Lernen“ (informal learning) wird jenes „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet“ (ebd., S. 93) bestimmt. „Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“ (ebd.). Auch führen die Ergebnisse des informellen Lernens normalerweise nicht zur Zertifizierung, jedoch können sie im Rahmen der Anerkennung zuvor erworbener Kenntnisse aus anderen Lernprogrammen validiert und zertifiziert werden. „Informelles Lernen wird auch als Erfahrungslernen bezeichnet“ (ebd.).

Die Europäische Kommission (2012) weist darauf hin, dass „die Anerkennung aller Formen des Lernens zu den Prioritäten der EU-Maßnahmen für

die allgemeine und berufliche Bildung“ zählt. In partieller Abweichung von den zitierten Formulierungen des CEDEFOP, vor allem bzgl. des nicht-formalen Lernens, verwendet die Europäische Kommission in der deutschen Übersetzung folgende Definitionen, weist aber explizit darauf hin, dass „sich die Definition und das Verständnis der Begriffe ‚formales‘, ‚nicht formales‘ und ‚informelles Lernen‘ innerhalb der Mitgliedstaaten unterscheiden“ können (ebd.):

- „Formales Lernen findet üblicherweise an Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf. Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet und führt zur Zertifizierung.
- Nicht formales Lernen findet nicht an einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Es ist jedoch intentional aus Sicht der Lernenden und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf.
- Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist nicht strukturiert und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. Es ist in den meisten Fällen nicht intentional aus Sicht der Lernenden.“

Mit der Einbeziehung der Ergebnisse des informellen und nicht-formalen Lernens in den DQR und damit in das öffentliche Bildungssystem steht Deutschland am Anfang eines Wandels der Lern- und Anerkennungskultur. Das bisherige Lernkulturverständnis ist auf Theorie und Praxis des organisierten Lehrens und Lernens bezogen, die informelle, sozusagen natürliche und unmittelbar erfahrene Kompetenzentwicklung spielt im Bildungssystem kaum eine Rolle, auch das immer stärker wahrgenommene nicht-formale Lernen wird im Bildungssystem weitestgehend ausgeklammert. In Teilen des Beschäftigungssystems wird es zwar betrieblich anerkannt, aber es bleibt einzelbetrieblich isoliert. Mit der systematischen Einbeziehung informeller und nicht-formaler Lernprozesse über Kompetenzfeststellungen und Validierungen wird ein lernkultureller Wandel eröffnet. Wertschätzung und Berücksichtigung dieses Lernens tragen zudem zu einem Wandel der Anerkennungskultur von Kompetenzen bei, die, wie in den nordischen Ländern zu beobachten, wiederum eine erhöhte Beteiligung am Lernen und der Kompetenzentwicklung insgesamt fördert.

5 Kompetenzanalysen und Validierung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen

Mit der wachsenden Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und dem Wandel von Arbeit und Qualifizierung gewinnen Kompetenzanalysen und Verfahren zur Leistungsfeststellung zunehmend an Bedeutung. Sie gehören zu den neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepten im Bildungswesen und dienen u.a. dazu, erworbene Kompetenzen anzuerkennen und auf Bildungsgänge anzurechnen sowie dem DQR und anderen Qualifikationsrahmen zuordnen zu können. Während Kompetenzanalysen in formalen Kontexten sich auf curricular festgelegte Lernziele, Lerninhalte und Bildungsstandards beziehen, erfordert die Analyse informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen ein anderes und zugleich differenzierteres Vorgehen. Beim informellen Lernen fehlen vorgegebene strukturierte Lerninhalte, deren Erreichen geprüft und bewertet werden können. Stattdessen sind die Ergebnisse des informellen Lern- und Kompetenzerwerbs über Validierungen zu erfassen und zu bewerten.

5.1 Kompetenzanalysen unter besonderer Berücksichtigung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen

Die Bewertung und Analyse von Qualifikationen und Kompetenzen gehört zu den grundlegenden Aufgaben im Bildungssystem und ist auch im Beschäftigungssystem nichts vollkommen Neues. Jede Leistungsbeurteilung, jede Prüfung und jedes Personalbeurteilungsgespräch nimmt eine Bewertung vor. Neu ist, dass die heutigen Berufsbiografien nicht mehr linear verlaufen, dass formale Zeugnisse immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person geben, dass anstelle von personenungebundenen Qualifikationen personenungebundene Kompetenzen einschließlich der jeweiligen Sozial- und Humankompetenzen bewertet werden müssen. Zudem rückt mit dem lebensbegleitenden Lernen immer stärker in den Blick, dass Beschäftigte während ihrer Arbeitstätigkeit und im Alltagsleben zusätzliche Kompetenzen erwerben, die sowohl für ihre Beschäftigungsfähigkeit als auch für das jeweilige Unternehmen von Bedeutung sind und mit herkömmlichen Methoden nicht erfasst werden.

Um Kompetenzen analysieren und bewerten zu können, wurden – international und national – vielfältige Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung entwickelt, beispielsweise das anforderungsorientierte „Integrierte Potenzial-Assessment“, das entwicklungsorientierte Profil-PASS-System, Kompetenzanalysen im Programm QUEM, technologiebasierte Kompetenzdiagnostik sowie die seit den 1980er Jahren bestehenden Systeme der „National Vocational Qualification“ (NVQ) in England und der „Bilans de Compétences“ in Frankreich (vgl. Ant 2004, S. 171 ff.; Gillen 2006, S. 107 ff.; Neß 2009). Das von Erpenbeck/Rosenstiel (2007) herausgegebene Handbuch belegt die Vielzahl deutscher und ausländischer Kompetenzmessverfahren und -instrumente und das breite Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen.

Die Analyse von Kompetenzen umfasst ihre Identifizierung, Dokumentation und Bewertung. Die Einschätzung und Beurteilung von Kompetenzen lässt sich sowohl als vermeintlich objektives Messverfahren wie auch als subjektives Kompetenzverstehen gestalten. Diese Begriffsbestimmungen korrespondieren mit denen der vom BMBF initiierten Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“: Erfassung bedeutet hier das Identifizieren und Dokumentieren von Kompetenzen aus zurückliegenden und aktuellen Kompetenzentwicklungsprozessen. Bewertung dagegen ist die anschließende „Beurteilung der Ausprägung [...] in Form von Selbst- und/oder Fremdeinschätzung“ (BMBF 2004, S. 70). In Übereinstimmung hiermit lässt sich die Analyse von Kompetenzen als Verfahren und Instrumente definieren, mit deren Hilfe Kompetenzen identifiziert, dokumentiert, analysiert und bewertet werden. Je Verfahrensschritt handelt es sich dann um Kompetenzfeststellung, Kompetenzbilanz, Kompetenzbeurteilung, Kompetenzmessung, Kompetenzbewertung oder Kompetenzzertifizierung. Kompetenzanalysen kommen sowohl in der Arbeits- als auch in der Lebenswelt, sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Bildung zum Einsatz. Prinzipiell ermöglichen sie eine Dokumentation, einen Vergleich und eine wechselseitige Anerkennung von Kompetenzen, die in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsbereichen erworben werden. Wichtig ist hier, dass Kompetenzen unabhängig von

dem Kontext ihres Erwerbs, sei er informell, nicht-formal oder formal, Berücksichtigung finden. Das enthebt die Verfahren allerdings nicht, spezielle methodische Vorgehensweisen für die Identifizierung von in nicht-formalen und für in informellen Kontexten erworbene Kompetenzen anzubieten.

Durch die Analyse und Messung von Kompetenzen soll eine entwicklungs- und subjektbezogene Bewertung des Individuums erfolgen und mit Bildungsmaßnahmen oder einer Bildungsplanung verbunden werden. In der Arbeitswelt bieten tariflich abgeschlossene Qualifizierungsverträge einen Erfolg versprechenden Ansatz. Arbeitnehmer erwerben in der Arbeits- und Lebenswelt erhebliche Kompetenzen, die im Rahmen lebensbegleitenden Lernens für ihre Berufsentwicklung und ihren beruflichen Bildungsweg von grundsätzlicher Bedeutung sind, herkömmlich nur partiell oder gar nicht erfasst werden und deshalb oft nicht zum Einsatz kommen. Das betrifft besonders das informelle Lernen im Prozess der Arbeit, dem in der Erwachsenenbildung mit den Konzepten des Erfahrungslernens und des exemplarischen Lernens bereits seit langem Rechnung getragen wird (vgl. Holzapfel 2006; Negt 1975).

Die in den letzten Jahren erheblich angestiegene Vielfalt der Kompetenzanalyseverfahren wird mit der in Deutschland erst aktuell begonnenen Diskussion über die Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen weiter wachsen. Eine anerkannte Systematisierung der bislang entwickelten und eingesetzten Kompetenzanalysen liegt bisher nicht vor. Umso wichtiger sind Orientierungen, Übersichten und Bündelungen, nicht zuletzt mit der Intention, anerkannte Verfahren – differenziert nach Bildungs- und Beschäftigungsbereichen – im Rahmen der Personalentwicklung und neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte wie Qualifikationsrahmen, Kreditpunktesysteme und Qualitätssicherungssysteme zur Geltung zu bringen.

Das breite Spektrum von Kompetenzanalysen und anderen Lernleistungen umfasst sowohl formative als auch summative Verfahren, es reicht von biographischen Portfolioverfahren über die Beobachtung von Handlungen bis hin zu Feedback-Fragebogen, von Selbst- und Fremdeinschätzungen über Beurteilungsverfahren bis hin zur psychometrisch basierten Leistungsfeststellung. Systematisch betrachtet, lässt sich Kompetenzfeststellung in die Schritte Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung unterteilen, in der Praxis allerdings spielt

diese Differenzierung nur in wenigen Verfahren eine tragende Rolle. Welches Verfahren zum Einsatz kommt, hängt von der Zielsetzung und dem Kontext ab, in dem sie erfolgt und in dem ihre Ergebnisse genutzt werden sollen. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze von Kompetenzanalysen unterscheiden: Einerseits kann der Fokus auf konkrete Anforderungen gelegt werden, andererseits auf das Individuum und seine Entwicklung (vgl. Gillen 2006, S. 112 ff.; Dehnbostel 2010, S. 111 ff.).

Entwicklungsorientierte Ansätze zielen auf die Feststellung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und sind auf den Entwicklungsprozess des Individuums bezogen. Im Fokus stehen die individuellen Ressourcen und besonderen Stärken, der darin angelegte Reflexionsprozess stellt selbst einen Lernprozess dar. Entwicklungsorientierte Verfahren intendieren die lebensbegleitende Kompetenzentwicklung und blicken auf den gesamten Entwicklungsprozess sowohl vor als auch nach der Kompetenzermittlung und lassen sich in diesem Sinne als formativ bezeichnen. In der Regel sind sie als Portfolios angelegt, denen – verfolgt man die Entwicklungen anderer europäischer Länder – zukünftig im Zusammenhang mit der Anerkennung und Anrechnung von auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen eine besondere Bedeutung zukommen wird. Zunehmend spielen diese Ansätze auch im betrieblichen Bildungsmanagement und bei der Personalentwicklung in Unternehmen eine Rolle.

Ausgangspunkt anforderungsorientierter Ansätze stellen für den Arbeitsmarkt relevante Kompetenzen, spezifische Wissensbestände, Einstellungen, Curricula oder Aus- und Weiterbildungsordnungen sowie aktuelle oder zukünftige Arbeitsaufgaben dar. Die Analyse der Kompetenzen erfolgt anhand von definierten Standards in Relation zu diesen im Vorhinein formulierten Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnissen oder Aufgaben. Darüber hinausgehende Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen kommen bei diesem Ansatz nicht zum Tragen. Anforderungsorientierte Verfahren finden sich beispielsweise in betrieblichen Kontexten, im Rahmen von beruflichen Anerkennungsverfahren, aber auch bei mit Kompetenzbeschreibungen arbeitenden qualitativen und quantitativen Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Sinne von Leistungsvergleichen.

Während Verfahren, die entwicklungsorientierten Ansätzen folgen, häufig mit einer Selbstbewertung

einhergehen, die anhand vorgegebener Items oder Niveaustufen, aber auch durch eine qualifizierte Beschreibung des eigenen Handelns und Verhaltens erfolgt, handelt es sich bei Verfahren, die anforderungsorientierten Ansätzen folgen, häufig um eine reine Fremdbewertung in Form von Tests, durch Beobachtung oder als persönliche Einschätzung. Darüber hinaus ist in beiden Ansätzen auch eine Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung anzutreffen. Im Sinne von Intersubjektivität wird diese in Kooperation und Dialog mit der zu bewertenden Person vorgenommen, beispielsweise in Assessmentverfahren, in Personalentwicklungsgesprächen, tariflich abgeschlossenen Qualifizierungsgesprächen oder der Orientierungs- und Anerkennungsberatung.

Nicht nur die Zielsetzung, auch das Einsatzfeld und der Kontext, in dem die Kompetenzanalysen erfol-

gen, bestimmen die Wahl des jeweiligen Ansatzes und die Ausgestaltung des Verfahrens. So bedarf es für die berufliche oder persönliche Orientierung und die Unterstützung beruflich-betrieblicher Entwicklungen eines intensiven Blickes auf das Individuum, seine Entwicklung und seine spezifischen Kompetenzen. Zur Erlangung eines beruflichen Aus- oder Fortbildungsabschlusses hingegen, zur Verbesserung von Arbeitsabläufen oder bei Anerkennung beruflicher Erfahrungen stehen die Arbeit und die jeweiligen Anforderungen im Fokus.

In der Praxis bewegen sich die Kompetenzanalysen in einem Spannungsfeld zwischen Arbeit und Individuum, zwischen Anforderungs- und Entwicklungsorientierung. Die folgenden idealtypischen Merkmale dienen der Veranschaulichung und zeigen die beiden Pole, zwischen denen sich die vielfältigen Verfahren bewegen.

	← Arbeit	Individuum →
	Anforderungsorientierte Verfahren	Entwicklungsorientierte Verfahren
Zentrale Zielsetzung	Einschätzung von Wissensbeständen und Kompetenzen des Individuums, zur → Verbesserung der Arbeitsprozesse, → Erlangung von Qualifikationen, → vergleichenden quantitativen Kompetenzmessung	Standortbestimmung des Individuums durch Reflexion und Selbstexploration, zur → beruflichen und/oder persönlichen Orientierung → Verbesserung beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegswege
Einsatzfelder	Betrieb, Aus- und Weiterbildung, empirische Bildungsforschung, Anerkennung beruflicher Erfahrungen	Aus- und Weiterbildung, beruflich-betriebliche Entwicklungswege, Bildungs- und Anerkennungsberatung
Verfahrensmethodik	Anhand festgelegter Standards vergleichende Kompetenzmessung und -beobachtung, Fremdeinschätzung, dialogische Verfahren	Portfolioverfahren mit Selbsteinschätzung, dialogische Verfahren
Ergebnis des Verfahrens	Beschreibung und Einordnung von Wissens- und Kompetenzbeständen, die zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben, zur Erlangung einer Qualifikation oder zur vergleichenden Kompetenzmessung notwendig sind	Einschätzung der individuellen Kompetenzbestände im Hinblick auf berufliche und/oder persönliche Weiterentwicklung und Weiterbildung

Abbildung 7: Idealtypische Merkmale von Kompetenzanalysen zwischen Arbeit und Individuum (Dehnbostel/Seidel 2011, S. 8)

Die Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens in Kompetenzanalysen stellt dabei eine besondere Herausforderung dar und bedarf spezifischer auf jeweiligen Lernkontext abgestimmter Methoden. Während die Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens in einigen anderen europäischen Ländern mit einer Berechtigung und damit einer realen Anrechnung auf Bildungs- und Berufsverläufe verbunden ist⁴, bewegen sich die Entwicklungen in Deutschland bisher überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.

5.2 Grundsätze und Prozesse der Validierung in Europa

Für die Bewertung von informell und nicht-formal erworbenen Lernergebnissen bzw. Kompetenzen hat sich der Begriff der Validierung herausgebildet. Die in 26 europäischen Staaten gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen sind in der Veröffentlichung „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ zusammengefasst (CEDEFOP 2009) und können als europäisches Validierungskonzept bezeichnet werden (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 20 ff.). Wie im Kapitel 1 dieser Expertise bereits angesprochen, ist das Interesse Europas an einer Förderung nationaler Bestrebungen zur Einführung von Validierungssystemen für informelles und nicht-formales Lernen vor allem politisch-ökonomisch motiviert: Vergleichbarkeit und Transparenz der nationalen Systeme auf europäischer Ebene sind von großer Bedeutung, wenn ein jeweiliger allgemeiner Nutzen aus Validierungen nicht auf begrenzte Bereiche wie Länder, Regionen und Branchen beschränkt bleibt, sondern europaweite Wirkung entfaltet. Eine dadurch geförderte Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern innerhalb Europas ist für Unternehmen und Arbeitgeber aus Personalentwicklungsgründen wichtig. Ihnen steht so ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung, aus dem sie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen können.

Wegbereitend für die Validierungsleitlinien von 2009 sind die europäischen Grundsätze zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens von 2004 (vgl. Europäische Kommission 2004). Diese Validierungsgrundsätze geben keine methodischen oder institutionellen Lösungen für die Entwicklung und Einführung von Validierungssystemen vor, sondern sind als Leitlinien gedacht und umreißen eine Reihe grundlegender, für eine nachhaltige Kultur von Vertrauen, Unparteilichkeit und Glaubwürdigkeit erforderlicher Anforderungen. Die Grundsätze gruppieren sich in die folgenden sechs Hauptthemen:

- Ziel und Zweck der Validierung
 - Allgemeines Ziel der Validierung ist es, das gesamte Spektrum der Qualifikationen und Kompetenzen sichtbar zu machen und zu bewerten, und zwar unabhängig davon, in welchen Zusammenhängen sie erworben wurden.
- Rechte des Einzelnen
 - Die Validierung muss zuallererst den Erfordernissen des einzelnen Bürgers entsprechen.
 - Sie basiert grundsätzlich auf Freiwilligkeit.
 - Sofern sie in privaten und öffentlichen Organisationen vorgenommen wird, sollte sie gestützt auf den sozialen Dialog erfolgen.
 - Für Personen mit besonderen Erfordernissen sollten spezielle Vorkehrungen getroffen werden, um einen gleichen (und gerechten) Zugang zur Validierung sicherzustellen.
 - Die Ergebnisse der Validierung müssen Eigentum der Person sein, die sich der Validierung unterzogen hat.
- Institutionelle Pflichten
 - Die Validierung sollte durch Informations-, Orientierungs- und Beratungsangebote flankiert werden.
- Vertrauen und Verlässlichkeit
 - Der Validierungsprozess muss allen beteiligten Seiten die Gewissheit geben, dass die fraglichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vorhanden sind.
 - Die Validierungsprogramme sind so zu gestalten, dass die Nutzenden (Einzelperson oder Einrichtung) in der Lage sind, den gesamten Prozess zu verfolgen und zu beurteilen.

⁴ Beispielhaft ist auf die sehr unterschiedlichen Wege einer realen Anerkennung in den Ländern Schweiz, Finnland und dem Vereinigten Königreich zu verweisen, vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, Anhang A2.2, A2.3, A.2.4. In der Schweiz ist die Möglichkeit, über den Weg des informellen Lernens zu Berufszertifikaten zu kommen, im neuen Berufsbildungsgesetz von 2004 im Art. 9.2 verankert worden.

Riemer 2010, Anhang A2.2, A2.3, A.2.4. In der Schweiz ist die Möglichkeit, über den Weg des informellen Lernens zu Berufszertifikaten zu kommen, im neuen Berufsbildungsgesetz von 2004 im Art. 9.2 verankert.

- Die zu erfüllenden Anforderungen sind präzise zu beschreiben, um größtmögliche Verlässlichkeit zu erreichen.
- Die Kriterien, die zur Bewertung und Gewichtung herangezogen werden, müssen so klar und nachvollziehbar wie möglich sein.
- Unparteilichkeit
 - Die Bewertenden sollten darauf verzichten, unvereinbare Funktionen in einer Weise zu kombinieren, die Vertrauenswürdigkeit und Unparteilichkeit beeinträchtigen.
 - Die Bewertenden müssen die für ihren Tätigkeitsbereich erforderlichen beruflichen Kompetenzen vorweisen und eine systematische Aus- und Weiterbildung erhalten.
- Glaubwürdigkeit und Legitimität
 - An der Entwicklung, Einführung und Finanzierung eines Validierungsmechanismus sind alle relevanten Interessengruppen zu beteiligen.

Diesen Grundsätzen folgend wird in den europäischen Leitlinien für die Validierung von 2009 die Einzelperson im Mittelpunkt des Validierungsprozesses gesehen. Betont wird, dass eine Validierung ihres Lernens grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen solle. Der Sicht des Individuums ist ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. CEDEFOP 2009, S. 57 ff.), in dem es um mögliche subjektive Gründe für eine Validierung des eigenen Lernens, um die in diesem Zusammenhang vom Einzelnen zu treffenden Entscheidungen sowie um seine Beratung und Orientierung geht. Obgleich der freiwilligen Entscheidungsmöglichkeit ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, empfehlen die Leitlinien, dem Einzelnen mit Hilfe von „geeigneten Kommunikationsstrategien“ den persönlichen Nutzen einer Validierung seines nicht-formalen und informellen Lernens nahezubringen und seine Motivation zur Teilnahme am Validierungsprozess zu fördern. Auch prozessbegleitend solle er bei seinen Entscheidungsfindungen durch adäquate Information, Beratung und Orientierung weiter unterstützt werden.

In Übereinstimmung mit den europäischen Validierungsgrundsätzen von 2004 wird in den Leitlinien weiterhin gefordert, dass jedem der Anspruch auf gleichen Zugang und auf gleiche und faire Behandlung eingeräumt werden solle. Es wird allerdings nicht darauf eingegangen, was dies bedeutet, wenn die Voraussetzungen derjenigen, die eine Validierung ihres informellen und nicht-formalen Lernens anstreben, sich als ungleich erweisen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 30 ff.). Als weiterer Grundsatz wird formuliert, dass die Privat-

sphäre und die Rechte des Individuums im Rahmen eines Validierungsverfahrens gewahrt werden müssten, wobei es auf europäischer und nationaler Ebene durch Rechtsvorschriften zum Datenschutz vor dem Missbrauch persönlicher Informationen geschützt sei. Informationen, die im Zuge von Validierungsverfahren erhoben werden, dürfen nicht ohne Zustimmung der Betroffenen für andere Zwecke, zum Beispiel Umstrukturierungen der Belegschaft in Unternehmen oder Lohnfestlegungen, verwendet werden.

In diesem Zusammenhang sind auch die möglichen Interessenkonflikte (vgl. CEDEFOP 2009, S. 42 ff.) zu sehen, die insbesondere in privatwirtschaftlich organisierten Validierungsverfahren auftreten könnten. Wenngleich das Eigeninteresse von Unternehmen, sich an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiter zu beteiligen, mit den persönlichen Interessen der Beschäftigten grundsätzlich vereinbar zu sein scheint – durch größtmögliche Transparenz des Prozesses und Partizipation etwa von Arbeitnehmervertretern –, so besteht dennoch das Risiko, dass die Beschäftigteninteressen im Kontext von unternehmensinternen Validierungen nicht ausreichend beachtet werden. Bei Kandidaten kann unter Umständen der Eindruck entstehen, dass die Validierung der eigenen Kompetenzen sich ihrer Kontrolle entzieht oder aber dass – anders als bei öffentlichen Validierungsverfahren – eine Anfechtung der Ergebnisse nicht ermöglicht wird. Grundsätzlich wird sich ein Engagement von Unternehmen in der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zunächst immer danach richten, ob und inwiefern es für das Unternehmen Vorteile verspricht. In der Regel wird es sich nach dem kurz- und mittelfristigen Personalbedarf bestimmen und im Kontext von arbeitsmethodischen Modernisierungen und Anpassungsqualifizierungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vollziehen.

Als zentrale Prozessschritte der Validierung informell erworbener Kompetenzen lassen sich zunächst die Erfassung bzw. Ermittlung einerseits und die Bewertung andererseits unterscheiden. Im europäischen Kontext spricht man von formativer Validierung, wenn es um die Erfassung bzw. Ermittlung von Kompetenzen geht und von summativer Validierung, wenn es um die Bewertung geht, wobei diese „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendete(n) Standards“ erfordert (vgl. CEDEFOP 2009, S. 8).

In den Leitlinien zur Validierung wird betont, dass im Unterschied zum formalen Lernen das nicht-formale und informelle Lernen, das täglich und fast überall stattfindet, wo Menschen leben und arbeiten, von vielen nationalen Qualifikationssystemen nicht anerkannt werde (CEDEFOP 2009, S. 32 ff.). In diesem Zusammenhang werden die formative und summative Validierung präzisiert. Grundsätzlich seien zwei Konzepte von Bewertungsprozessen zu unterscheiden, die zur Validierung führen können:

- Formative Bewertungsansätze, die nicht auf die formale Zertifizierung von Lernergebnissen abzielen, sondern Feedback zum Lernprozess oder zur Lernlaufbahn geben, indem sie Stärken und Schwächen aufzeigen und Anhaltspunkte dafür liefern, was auf individueller oder Organisationsebene verbessert werden kann.
- Summative Bewertungsansätze, die ausdrücklich der Formalisierung und Zertifizierung von Lernergebnissen dienen und in Bezug zum Aufgabenbereich von Einrichtungen und Gremien stehen, die zur Vergabe von Qualifikationen befugt sind.

Beide Konzepte würden im Rahmen der Validierung von Lernen in formalen, nicht-formalen und informellen Lernumfeldern eine Rolle spielen. Bei der zur Zertifizierung führenden Validierung komme es jedoch auf die summative Bewertung an, bei der nationale Standards zu berücksichtigen seien und die von den Stellen, die nationale Qualifikationen vergeben, durchgeführt werden könne. Der Einsatz summativer Verfahren für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen müsse daher genau auf die nationalen Qualifikationssysteme abgestimmt oder in diese eingebunden sein.

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt, dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne (vgl. CEDEFOP 2009, S. 42 ff.). Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grundsätzlich seien Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen für die Validierung besonders wichtig, weil sie zur Vergleichbarkeit der Standards in den informellen und den formalen Systemen beitragen würden. Diese herausragende Stellung des formalen Systems könne jedoch die Entwicklung von Bewertungsverfah-

ren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern. Inwieweit Validierungsprozesse tatsächlich an die Bedürfnisse der Kandidaten und Kandidatinnen angepasst werden können, sei vermutlich von der jeweiligen Art der Institution abhängig, die eine Validierung anbiete.

Für eine erfolgreiche, d.h. Vertrauen, Transparenz und Qualität schaffende Einführung von Validierungssystemen müssen den Leitlinien zufolge die Institutionen und Verfahren geklärt und die jeweiligen Aufgaben zugeordnet werden. In den Leitlinien sind im Einzelnen folgende Aufgaben genannt:

- „formale Entwicklung von Strategien;
- unterstützende Verwaltungsverfahren für die Entgegennahme von Anträgen auf Validierung, die Durchführung der Bewertungen, die Aufzeichnung der Ergebnisse, die Information der Lernenden über das Ergebnis und die Durchführung von Einspruchsverfahren;
- Verfahren, die potenzielle Kandidaten zur Teilnahme an einer Validierung veranlassen. Hierzu zählen Marketingstrategien, die Nutzen und Kosten erläutern, über Antragsverfahren für die Validierung informieren, Ansprechpartner für weitere Auskünfte und für die Unterstützung bei der Erstellung eines Antrags nennen sowie Informationen über Fristen, Einspruchsverfahren und Gebühren liefern;
- Bereitstellung von Informationen, Beratung und Orientierung im Zuge der Dokumentation von Nachweisen, Fachgebieten, Modulen, Kompetenzen, Kursen und Qualifikationen, bei denen eine Validierung hilfreich sein kann, um den Zugang zu weiterführender Bildung und die Anrechnung von Lernen zu ermöglichen;
- Bereitstellung von Beratungsleistungen zum Bewertungsprozess für die Lernenden und insbesondere dazu, welche Arten von Nachweisen zulässig sind, in welcher Form sie eingereicht werden können, und gegebenenfalls Leitlinien dazu, was als ausreichender und valider Nachweis anzusehen ist;
- Vorkehrungen für die Durchführung der Bewertung sowie Bereitstellung von Informationen und Erläuterungen zu den Lern- und Kompetenzergebnissen, die Gegenstand der Validierung sind, sowie zu den Zuständigkeiten und Rechenschaftspflichten der verschiedenen Beteiligten;
- Sicherstellung der Qualifikation und Kompetenz der Bewerter, Berater und gegebenenfalls anderer Akteure;
- Sicherstellung, dass eine formale Beurteilung der Validierung des Bewertungsergebnisses erfolgt;

- Vorkehrungen für die Durchführung der Zertifizierung des Ergebnisses;
- Festlegung (Regulierung) der Verfahren für die Qualitätssicherung der Validierungsstrategien, Prozesse und Bewertungen“ (CEDEFOP 2010, S. 55).

Innerhalb eines institutionellen Systems könnten diese Aufgaben verschiedenen Stellen zugewiesen und daher unterschiedlich kombiniert werden. In den meisten Ländern seien Validierungssysteme bisher offenbar auf die Bedürfnisse bestimmter Gruppen wie Migranten und Migrantinnen, Menschen mit Behinderungen, Erwerbslose und gering Qualifizierte abgestimmt. Dies berge allerdings die Gefahr, dass die Validierung hierdurch aus den regulären Qualifizierungsstrategien herausgelöst wird und je nach dem zur Zertifizierung führenden Weg „erstklassige“ und „zweitklassige“ Zertifikate geschaffen werden.

5.3 Kompetenzbasiertes Validierungsmodell

In der europäischen Diskussion setzen sich zunehmend fünf Verfahrensschritte zur Identifizierung und Beurteilung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen durch (vgl. u.a. CEDEFOP

2009, BBT 2009). Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Schritte, die zumindest dann ein Kompetenzmodell voraussetzen, wenn die Validierung mit dem Ziel einer Anerkennung oder Anrechnung durchgeführt wird:

- (1) Information und Beratung (information, advice and guidance)
- (2) Ermittlung und Bilanzierung (identification)
- (3) Bewertung und Beurteilung (assessment)
- (4) Validierung (validation)
- (5) Zertifizierung (certification).

In der folgenden Abbildung sind diese Stufen in ihrer Abfolge dargestellt:

Kern des Verfahrens sind die Schritte (2) bis (4), die Ermittlung, Bewertung und Validierung. Im Glossar des CEDEFOP werden diese Schritte folgendermaßen definiert: Die Ermittlung (identification) von nicht-formalem und informellem Lernen (2) 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)

Bewertung von Lernergebnissen (assessment of learning outcomes) (3) bedeutet „... Beurteilung

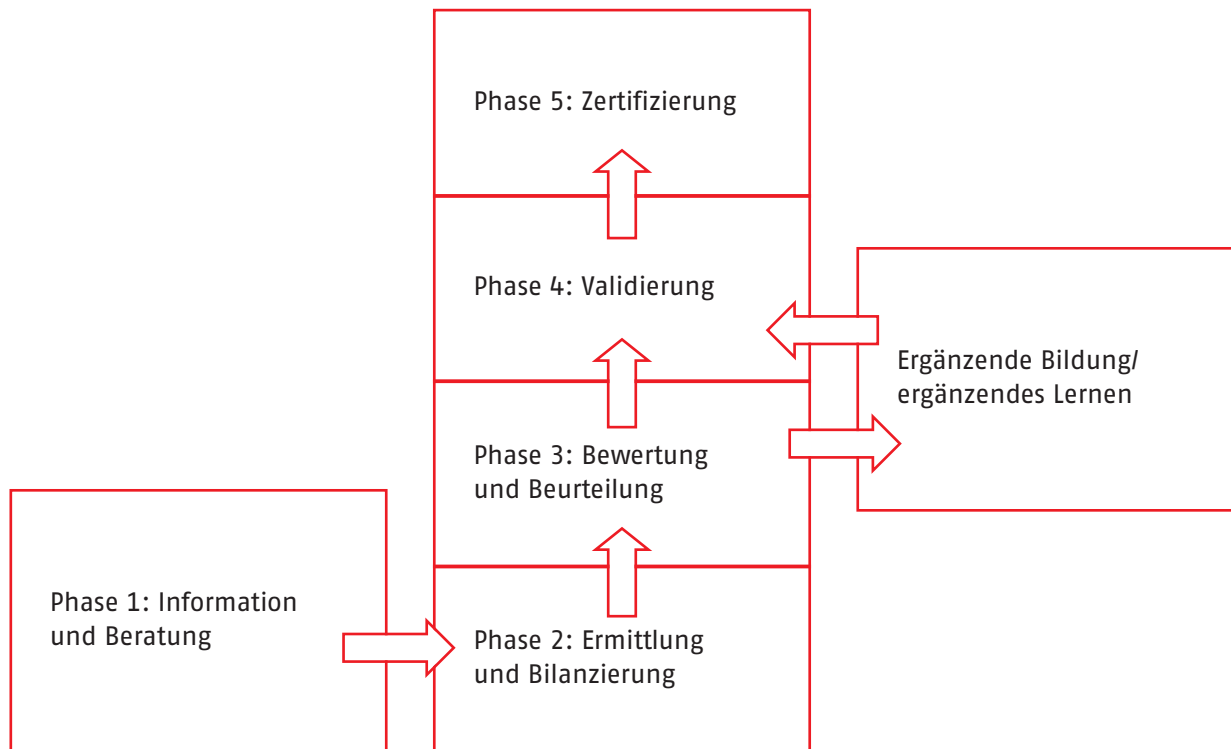


Abbildung 8: Phasen im Prozess der Validierung (vgl. BBT 2010, CEDEFOP 2009)

von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen). Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung.“ Dabei werden zwei Formen der Bewertung unterschieden, die formative als „... wechselseitiger Reflexionsprozess zwischen Lehrkraft/Bewerter und Lernendem zur Förderung des Lernens“ und die summative als „... Prozess der Bewertung (bzw. Beurteilung) der spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eines Lernenden zu einem gegebenen Zeitpunkt.“ (CEDEFOP 2009, Glossar)

Die Validierung (validation) (4) von nicht-formalem und informellem Lernen „... beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen.“ (CEDEFOP 2009, S. 17) Der Terminus „Validierung von Lernergebnissen“ (validation of learning outcomes) wird definiert 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)

Als Zertifizierung von Lernergebnissen (certification of learning outcomes) (5) 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)

Die Differenzierung des Bewertungsprozesses bis zur Ausgabe eines Zertifikats in die Schritte (3) bis (5) ist eine analytische Trennung, die für die Entwicklung eines Validierungsprozesses relevant ist. In Deutschland zumindest entspricht diese Trennung nicht der Praxis, bislang liegen hier Bewertung, Bestätigung und Zertifizierung zumeist in einer Hand.

Der Prozess der Validierung kann zu einem Bildungsabschluss und damit zu einem anerkannten Zertifikat führen, er kann sich aber auch auf Teile eines Bildungsgangs beziehen oder zur Anrechnung

von Lernergebnissen genutzt werden. Kern des Verfahrens sind die mittleren drei Schritte, häufig ergänzt um Phasen gezielten Weiterlernens. Je nach Zielstellung kann die Ermittlung entweder zunächst auf eine entwicklungsorientierte ergebnisoffene Kompetenzfeststellung oder aber gleich auf die Feststellung berufsrelevanter Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen mit Bezug zum angestrebten Beruf, einem Berufsfeld oder einer Tätigkeit zielen und damit anforderungsorientiert erfolgen.

In Übertragung und Weiterentwicklung dieses europäischen Modells auf die berufliche Bildung in Deutschland ist an die im vorherigen Kapitel thematisierten Kompetenzmodelle anzuknüpfen. Jenseits eines technologiebasierten und kompetenzmesstechnisch ausgerichteten Verfahrens geht es um die Realisierung eines kompetenzbasierten Validierungsmodells, das beispielsweise das Kompetenzmodell von Bader/Müller (vgl. Kap. 4.2) aufnimmt und weiterentwickelt. Das hieße, dass die Validierung durch ein Kompetenzmodell hinterlegt wird, in dem in einer Matrixdarstellung auf der Abszissenachse die Inhaltsbereiche Fachkompetenz, Humankompetenz/Personalkompetenz und Sozialkompetenz fixiert sind und auf der Ordinatenachse Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz.

Besteht der Anspruch der Anerkennung oder Anrechnung, dann ist zwingend ein Kompetenzmodell zugrunde zu legen. Die seit den Zeiten des Deutschen Bildungsrats und über die KMK kontinuierlich und systematisch entwickelte Kompetenzdiskussion bietet dazu eine im europäischen und internationalen Vergleich hoch elaborierte Grundlage eines Kompetenzmodells, das in Theorie und Praxis entwickelt ist.

Der bisher skizzierte Validierungsprozess kommt besonders dann zum Tragen, wenn das berufliche Ziel oder Teilziel klar ist und eine Anerkennung intendiert ist. Bei Menschen aber, die sich am Beginn dieses Prozesses und auf der Suche nach einem passenden Beruf befinden, sollte der anforderungsorientierten Feststellung und Bewertung eine ergebnisoffene entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung vorgeschaltet werden (vgl. Pielorz/Seidel 2012, S. 329 ff.). Für diese methodische Erweiterung in der zweiten Phase des Validierungsverfahrens ist die Zugrundelegung eines Kompetenzmodells nicht zwingend, gleichwohl aber ist die Kompatibilität mit den Kompetenzmodellen anzustreben, die Anerkennungsverfahren ermöglichen.

6 Kompetenzfeststellung und Anerkennung informellen Lernens am Beispiel zweier Verfahren – iPASS und ProfilPASS

Mit dem Bedeutungszuwachs des lebenslangen Lernens haben auch, wie dargestellt, seine Erfassung und Anerkennung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Inwieweit aber eignen sich die bestehenden Verfahren der Kompetenzfeststellung tatsächlich für den Einsatz in Verfahren, die zu einer formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen führen? Inwieweit lassen sie sich für eine Erhöhung von Transparenz und Durchlässigkeit nutzen? Welcher weiteren Entwicklungen bedarf es, um auch Jugendlichen an der Schwelle zu Ausbildung und Beruf eine Anerkennung ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zuteilwerden zu lassen und für ihr weiteres Leben nutzbar zu machen? Zur Beantwortung dieser Fragen werden nachfolgend zwei Verfahren der individuellen Kompetenzfeststellung mit unterschiedlichen Ansätzen näher in den Blick genommen, das Integrierte Potenzial-Assessment iPASS und das ProfilPASS-System. Wie die meisten Verfahren bewegen sich auch diese Ansätze im Spannungsfeld zwischen Arbeit und Individuum, zwischen Anforderungs- und Entwicklungsorientierung, Handlungs- und Biographieorientierung. Nachfolgend werden die Verfahren, ihre Spezifika und Zielsetzungen vorgestellt und anschließend im Hinblick auf die Einbeziehung informellen Lernens, ihre Eignung für den Einsatz in einem Validierungsprozess als Voraussetzung für eine Anerkennung im Bildungssystem und ihre Anschlussfähigkeit an den Deutschen Qualifikationsrahmen erörtert.

6.1 Integriertes Potenzial-Assessment – iPASS

Das Integrierte Potenzial-Assessment (iPASS) wurde vom Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. mit dem Ziel entwickelt, die beruflichen Potenziale aller Jugendlichen frühzeitig zu erkennen, und ihre berufliche Orientierung und Berufswahlentscheidung im Übergang Schule Beruf nahe an der Arbeitswelt und umfassend zu unterstützen. Dazu „verknüpft [das

Verfahren] die Kompetenzfeststellung mit der Funktion, Jugendlichen in systematischer Weise Kenntnisse über Berufsfelder zu vermitteln und leistet einen Beitrag zur regionalen Fachkräftesicherung“ (de Boer/Herzog/Wagner 2007, S. 37). Das Integrierte Potenzial-Assessment ist als Prozess angelegt, der Jugendliche darin unterstützt, eigene Stärken zu erkennen, zu reflektieren und zu entfalten. Förderung der Jugendlichen und Begleitung des individuellen Entscheidungsprozesses sind weitere wesentliche Charakteristika des Verfahrens. Als eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Prozesses wird das verantwortliche Zusammenwirken von Schulen, Jugendsozialarbeit und Unternehmen angesehen, das mit dem Verfahren initiiert und gestützt werden soll.

Die Rahmenkonzeption für das „Integrierte Potenzial-Assessment im Übergang Schule Beruf“ (AWO Bundesverband 2007) stellt eine Erweiterung der Rahmenkonzeption „Potenzial-Assessment“ aus dem Jahr 2002 dar (AWO Bundesverband 2002) und wird – um die Wirksamkeit, Qualität und Nachhaltigkeit des Verfahrens sicherzustellen – immer wieder weiterentwickelt (Stumpf/Bolte/Böhme 2008; de Boer/Stumpf/Wagner 2009).

Als prozess- und handlungsorientiertes Diagnoseverfahren basiert das Potenzial-Assessment auf der Beobachtung von Assessment-Aufträgen, die Beobachtung wird anschließend reflektiert und in einem Gutachten zusammengefasst. In den Assessment-Aufträgen oder Übungen werden in der Arbeitswelt typische Anforderungen simuliert, die für das Erwerbsleben relevante überfachliche und berufsspezifische fachliche Kompetenzen betreffen. Wichtig dabei ist, dass die Aufgaben realistisch sind und ihr Schwierigkeitsgrad den Möglichkeiten der jeweiligen Zielgruppe entspricht. Beobachtet und schriftlich festgehalten werden sollen nur tatsächlich wahrnehmbare Handlungen, die in ihrem Ablauf möglichst genau dokumentiert und anschließend nach einem standardisierten Verfahren⁵ beurteilt werden sollen. Die nach jedem Auftrag durchzu-

⁵ Die Beurteilung erfolgt beispielsweise nach dem BAKQER-Verfahren mit den Schritten Beobachtung, Aufzeichnung, Klassifizierung, Qualifizierung, Evaluation, Report (AWO Bundesverband 2002, S. 10).

führenden Einzelgespräche dienen dem Austausch mit den Teilnehmenden und dem Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung. Erfahrungsgemäß führt der hierdurch eingeleitete Reflexionsprozess bei den Teilnehmenden zu deutlichen Lerneffekten. Ebenfalls nach jedem Auftrag wird ein Kurzgutachten erstellt, für das die Beobachtungsprotokolle die Grundlage bieten und das auch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden enthält. Das differenzierte Abschlussgutachten enthält die zusammengeführten Ergebnisse und bildet die Grundlage für die individuelle Berufswegplanung.

Da das Integrierte Potenzial-Assessment sich an dem regionalen Bedarf orientieren soll, ist eine Voraussetzung für die Entwicklung und Beschreibung der Aufgaben, dass betriebliche Anforderungen, Anforderungen des regionalen Arbeitsmarktes sowie allgemeine berufliche Anforderungen und Schlüs-

selkompetenzen definiert sind (vgl. AWO Bundesverband 2007, S. 10 ff.). Zur Entwicklung der Aufgaben ist ein fünfstufiges Verfahren vorgesehen, das u.a. eine Recherche zum regionalen Arbeitsmarktprofil und zu regionalen Entwicklungspotenzialen, die Ermittlung betrieblicher Anforderungen im Dialog mit Unternehmen der Region und die Bestimmung beruflicher Kernkompetenzen beinhaltet.

Berufliche Kernkompetenzen werden nach dem Konzept des Integrierten Potenzial-Assessments durch Anforderungen definiert, „die zur Bewältigung ausgewählter einfacher betrieblicher Aufgaben notwendig sind und grundlegende Anforderungen zugeordneter Berufsfelder umfassen. Die Kernkompetenzen müssen handlungsnah beschrieben (operationalisiert) werden, so dass deutlich wird, welche Anforderungen die jeweilige Aufgabe stellt“ (AWO Bundesverband 2007, S. 12).

Arbeitsaufgabe	Kernkompetenzen	Anforderungsmerkmale
A1	K1	- M1
		- M2
		- M3
	K2	- M2
		- M4
	K3	- M1
		- M3
		- M5
		- M6
	usw.	-

Abbildung 9: Systematik des Konzepts beruflicher Handlungskompetenz (AWO Bundesverband 2007, S. 13)

Zur Herstellung von Transparenz wird empfohlen, das Integrierte Potenzial-Assessment einer Region in einer „Aufgaben-Anforderungsmatrix“ zu dokumentieren.

BERUFSFELD ...					
Aufgaben berufliche Kernkompetenzen	A1	A2	A3	A4	usw.
K1	X	X		X	
K2		X	X	X	
K3			X	X	
K4	X	X			
usw.					

Abbildung 10: Aufgaben-Anforderungsmatrix (AWO Bundesverband 2007, S. 14)

Um den subjektiven Einfluss auf die Beurteilung so gering wie möglich zu halten und ein möglichst hohes Maß an Zuverlässigkeit zu erreichen, sieht das Rahmenkonzept 2007 für die Beurteilung folgende Prinzipien vor (vgl. AWO Bundesverband 2007, S. 14 f.):

- Die Beurteilung erfolgt bezogen auf zuvor definierte berufliche Anforderungen.
- Die Phase der Bewertung folgt erst im Anschluss an die Phase der Beobachtung bzw. Datengewinnung.
- Mehrere Personen beurteilen unabhängig voneinander das berufliche Potenzial Jugendlicher in unterschiedlichen Situationen (Mehrfachbeurteilung).
- Dieselben Anforderungen werden in unterschiedlichen Situationen beurteilt.

Eine Besonderheit des Integrierten Potenzial-Assessments ist seine regionale Einbindung. Vor dem Hintergrund, dass berufliche Integration der Kooperation aller relevanten Akteure vor Ort bedarf, sieht seine Konzeption die Bündelung von Knowhow und Ressourcen von staatlichen Institutionen, Wirtschaft und außerschulischen Bildungsträgern/Trägern der Jugendsozialarbeit in lokalen Verantwortungsgemeinschaften vor. Ein „Mindeststandard für die erfolgreiche Anwendung des Integrierten Potenzial-Assessments ist die aktive Beteiligung von Wirtschaftsförderung und Unternehmen bei der Definition aktueller und zukünftiger regionaler Anforderungen“ (AWO Bundesverband 2007, S. 9).

Dieser hohe Anspruch bedeutet für die Träger vor Ort, die das Integrierte Potenzial-Assessment einführen möchten, dass sie über gute Kenntnisse des regionalen Arbeitsmarkts verfügen oder diese erwerben müssen, zur Ermittlung konkreter betrieblicher Anforderungen Gespräche oder Interviews mit Betrieben, aber ggf. auch mit den Sozialpartnern, zuständigen Stellen und der Wirtschaftsförderung führen müssen. Dieser für die Träger vor Ort vergleichsweise hohe Aufwand vor der Einführung des Verfahrens kann sich für sie in neuen Kooperationen, einem weiterhin tragfähigen Netzwerk oder in einer Vorreiterrolle bei der Kompetenzfeststellung an der Schwelle zu Ausbildung und Beruf auszahlen. Darüber hinaus sensibilisiert die systematische Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen pädagogische Fachkräfte für das, was auf die Jugendlichen in der Übergangsphase zukommt.

Eine besondere Herausforderung in diesem Verfahren, aber auch in anderen handlungsorientierten Verfahren, in denen die konkreten Aufgaben und die zu bewertenden einzelnen Handlungsschritte und -weisen nicht ausgearbeitet vorliegen, liegt in der Gestaltung der Aufgabenstellungen. Schon um den Grad der Erfüllung von definierten einzelnen Anforderungen beobachten und beurteilen zu können, bedarf es spezifischer, auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittener Aufgaben. Sollen aber daraus Kompetenzen abgeleitet werden, wie im Integrierten Potenzial-Assessment vorgesehen ist das Vorhaben noch weitaus anspruchsvoller.

Die Entwicklung von Aufgaben in handlungsorientierten Verfahren bedarf systematischer Anforderungsanalysen und einer wissenschaftlichen Fundierung. In den Methodenstandards wird darauf hingewiesen, dass die Anwender „bedenken und begründen (sollen), welche Aufgabenstellungen zur Beurteilung beruflicher Potenziale geeignet sind“ und die Aufgaben definierten beruflichen Anforderungen und dem jeweiligen Zielgruppenniveau entsprechen müssen (AWO Bundesverband 2007, S. 10). Erfahrungsgemäß aber besteht die Gefahr, dass die Träger nicht über ausreichendes Wissen und Erfahrungen verfügen und daher mit der Aufgabenbeschreibung bzw. der Konstruktion der Übungen überfordert sind, zumal auch Betriebe eher Anforderungen benennen können als geforderte Kompetenzen, wie die Erfahrungen eines Pilotprojektes zeigen (vgl. Seusing/Bosche in Vorbereitung). Finnland, ein Land mit langjährigen Erfahrungen mit der Beobachtung und Bewertung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen auf der Basis von simulierten Handlungssituationen, sah sich dem Problem gegenüber, dass die damit beauftragten Bildungsträger sich nur schwer in der Lage sahen, die Aufgaben zu entwickeln. Aus diesem Grund wurde eine Datenbank mit Aufgaben entwickelt, auf die die Bildungsträger seither zurückgreifen können (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009b, S. 201 ff.).

Methodisch stellt sich die Frage, ob einzelne Anforderungen den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Aufgabenstellungen darstellen und Kompetenzen daraus abgeleitet werden können oder aber ob die Anforderungen nicht von vornherein in ein Kompetenzmodell eingeordnet und auf dieser Grundlage kompetenzbasierte Aufgabenstellungen beschrieben werden sollten. Handlungsorientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung erheben den Anspruch, „aktuell vorhandene Kompetenzen anhand definierter Anforderungen einzuschätzen“ (de Boer/Stumpf/Wagner 2009, S. 423). Tatsächlich aber scheinen diese Verfahren bei Jugendlichen eher auf die Ermittlung einzelner Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften zu zielen. Ihnen liegt häufig kein Kompetenzmodell bzw. ein Kompetenzstrukturmodell zugrunde. Ohne ein Kompetenzmodell aber fehlt dem Erwerb

und der anforderungsorientierten Ermittlung von Kompetenzen die Fundierung.

Das Integrierte Potenzial-Assessment fokussiert auf die Ermittlung von beruflichen Kernkompetenzen. In dem Glossar des Rahmenkonzepts sind diese „definiert durch die Handlungsfähigkeit und die Bereitschaft (Motivation), einfache typische betriebliche Aufgaben sowie grundlegende Anforderungen in einem Berufsfeld erfolgreich zu bewältigen“ (AWO Bundesverband 2007, S. 23). Diese Definition ist auf die Zielgruppe derjenigen angepasst, die sich in der beruflichen Orientierung befinden, und harmonisiert mit der in der Förderung Benachteiligter verwendeten Definition beruflicher Handlungsfähigkeit⁶. Für die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit an Verfahren der Anerkennung stellt sich allerdings die Frage, ob die zugrunde gelegte Definition sich nicht an einer mit einem Kompetenzmodell, beispielsweise dem KMK-Modell, kompatiblen Definition orientieren oder sie gar nutzen sollte.

Da die Entwicklung der beruflichen Identität ein längerfristiger Prozess ist, sollte dieser nach dem Rahmenkonzept des Integrierten Potenzial-Assessments möglichst frühzeitig initiiert werden. Es stellt sich allerdings die Frage, ob der Abgleich des individuellen Kompetenzprofils mit bestehenden berufs- oder berufsfeldbezogenen Anforderungen sehr junge Menschen in der 7. Klasse beispielsweise nicht eher überfordert als fördert. Die Erfüllung von Aufgaben aus der betrieblichen Praxis ist ein sinnvoller Ansatz, der zu einem späteren Zeitpunkt zum Einsatz kommen sollte, beispielsweise als dreistufiges Verfahren, wie in der Entwicklungsstrategie für ein nachhaltig wirksames Potenzial-Assessment vorgeschlagen (de Boer/Stumpf/Wagner 2009, S. 424). Dies hätte darüber hinaus den Vorteil, dass es auch im Rahmen einer auf formale Anerkennung zielenden Validierung zum Einsatz kommen könnte. In Kombination mit einem regelmäßigen Kontakt zu Betrieben, der es potenziellen Auszubildenden ermöglicht, die Jugendlichen frühzeitig mit ihren Stärken kennenzulernen, wie er in Praxisklassen erprobt wird, sind nicht nur realistische Berufswünsche, sondern auch bedingt durch die betriebliche Anbindung erfolgreichere Übergänge in Ausbildung zu erwarten (vgl. Solga;/Baas/Kohlrausch 2012)

⁶ „Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten, sowohl in Arbeitssituationen als auch für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Es ist das Ziel der Berufsbildung, die berufliche Handlungskompetenz/-fähigkeit entstehen zu lassen, anzupassen, zu erhalten oder zu erweitern.“ (<http://www.good-practice.de/2914.php>)

„Wir glauben nur, was wir sehen – leider sehen wir nur, was wir glauben wollen“ (Atteslander 1975, S. 138). Um der Selektivität bei der Wahrnehmung vorzubeugen und eine fundierte Grundlage für die Beurteilung zu legen, werden beim Integrierten Potenzial-Assessment die Jugendlichen von mehreren Personen in unterschiedlichen Situationen systematisch beobachtet. Im Gegensatz zur Befragung, die Hinweise auf Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Gefühle oder Verhaltenserwartungen geben kann, gibt die Beobachtung Aufschluss über das wirkliche Verhalten. Sie erlaubt aber keine Aussagen über dem Verhalten zugrundeliegende Einstellungen und Motivationen. Beobachtet wird das aktive Handeln, die dabei sichtbaren Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten – dabei ist es unwichtig, wie und wo sie erworben wurden. Ein qualitatives persönliches Feedback ist fester Bestandteil des Integrierten Potenzial-Assessments und Voraussetzung dafür, dass eine daran anschließende Förderung zum Erfolg führt.

Das Integrierte Potenzial-Assessment ist ein komplexes Verfahren, das sich von den in Unternehmen angewandten Assessmentverfahren grundsätzlich unterscheidet, sowohl hinsichtlich der Zielrichtung als auch hinsichtlich des Verfahrens selbst. Während Unternehmen Assessments zur Auswahl geeigneter Bewerber nutzen, zielt das Integrierte Potenzial-Assessment darauf, für junge Menschen eine fundierte Grundlage für berufliche Entscheidungen zu legen. In den Unternehmen steht das Verfahren für sich, wird punktuell eingesetzt und stellt eine Momentaufnahme dar, an die eher selten angeknüpft wird, durch das Integrierte Potenzial-Assessment hingegen soll ein umfassender Prozess mit Phasen der Förderung eingeleitet und begleitet werden.

In seinem methodischen Vorgehen enthält das Integrierte Potenzial-Assessment Ansätze eines summarischen Validierungsverfahrens, dem aber der Anschluss und eine Anerkennung fehlen, so dass auch eine Anrechnung nicht möglich ist. Eine grundlegende Voraussetzung für eine Entwicklung hin zu einem Validierungsverfahren, das eine Anerkennung erwarten lässt, wäre ein zugrundeliegendes Kompetenzstrukturmodell (vgl. Kap. 4). Darauf aufbauend wäre es vorteilhaft, ein sich an Ausbildungsordnungen oder Lehrplänen orientierendes Kompetenzmodell zu entwickeln, Dabei sollte an die bestehenden Vorarbeiten angeknüpft und sie in Übereinstimmung mit anerkannten Modellen gebracht werden. Weitere wichtige Elemente eines

gesicherten Validierungsverfahrens sind die Qualität der Beobachtung und der Beurteilung, eine Akkreditierung der Träger und eine im Verfahren kontinuierlich angelegte Evaluierung, die auch die Weiterentwicklung des Verfahrens genutzt wird.

Angesichts des derzeitigen Diskussionsstands um die Einordnung von Qualifikationen und die wenig entwickelte Möglichkeit, auch informelles Lernen unmittelbar einzubeziehen, ist davon auszugehen, dass auch eine Zuordnung in den DQR sich an den Inhalten der Ausbildungsordnungen, Lernbausteine oder Lehrpläne orientierender Kompetenzbündel bedarf, deren Ermittlung und Bewertung in einem gesicherten, von den relevanten Akteuren akzeptierten Verfahren erfolgt.

Ein Kompetenzmodell auf Basis von kodifizierten Ausbildungsinhalten käme der fundierten Entwicklung der Aufgabenstellungen zugute und ließe die Erstellung eines Aufgabenpools zu. Der spezifisch regionale Bezug könnte durch eine auf die regionalen Bedingungen zugeschnittene Auswahl der Aufgaben erhalten bleiben. Dazu sind Kooperation und Vernetzung vor Ort und die Bündelung von Knowhow und Ressourcen der relevanten Akteure nötig.

Ein solches, sich auf erste berufliche Kompetenzen beschränkende und den Bedarf der betrieblichen Praxis berücksichtigende Validierungsverfahren mit dem Integrierten Potenzial-Assessment in der Phase der beruflichen Orientierung sollte ein Element eines umfassenden Berufsorientierungskonzepts aus Diagnose und Förderung darstellen. Eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung bietet bereits jetzt die Entwicklungsstrategie für ein nachhaltig wirksames Potenzial-Assessment der AWO, die eine frühzeitig einsetzende Förderung mit zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzender Kompetenzfeststellung und eine kontinuierliche Begleitung vorsieht (vgl. de Boer/Stumpf/Wagner 2009).

6.2 ProfilPASS-System

Ausgangspunkt für das ProfilPASS-System war eine Machbarkeitsstudie zur wissenschaftlich begründeten Bewertung der Möglichkeiten der Einführung eines Weiterbildungspasses in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen (BMBF 2004). Neben der begrifflichen Klärung wurden in diesem Rahmen die zum damaligen

Zeitpunkt aktuelle deutsche Passlandschaft sowie betriebliche und außerbetriebliche Ansätze im Hinblick auf die Berücksichtigung informellen Lernens analysiert und Ansätze in anderen europäischen Ländern bewertet.

Vor dem Hintergrund dieser Analysen wurde die Entwicklung eines Instrumentes empfohlen, das die Nutzenden während ihres gesamten Lebens begleitet und immer wieder, besonders in Phasen von (Neu-)Orientierung oder eines persönlichen oder beruflichen Umbruchs zur Hand genommen werden kann. Aus diesem Grund ist der ProfilPASS biografisch-systematisch und ergebnisoffen angelegt und wendet sich an alle Zielgruppen. Grundlegende Bestandteile des ProfilPASS-Systems sind die Instrumente ProfilPASS, ProfilPASS für junge Menschen und eProfilPASS sowie die qualifizierte Beratung. Es ist u.a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Seidel 2010, S. 17 ff.):

- der *bildungsbereichsübergreifende Ansatz*, das bedeutet, dass alle Lernformen, informell, nicht-formal und formal, und alle Lernorte gleichermaßen einbezogen sind und damit ein umfassendes, ganzheitliches Profil individueller Stärken entsteht.
- der *zielgruppenübergreifende Ansatz*, der alle Lernenden im Fokus hat. Er zielt darauf, Stigmatisierungseffekte zu vermeiden und die Nutzenden zudem nicht mit immer wieder neuen, sich im Kern wiederholenden Verfahren zu belasten. Im Sinne des lebenslangen Lernens soll auf Vorheriges aufgebaut, dieses aufgegriffen und erweitert werden.
- die *professionelle Beratung*, der ein Beratungskonzept mit Beratungsverständnis, theoretischen Grundannahmen und didaktischen Prinzipien zugrunde liegt. Sie unterstützt und begleitet den Selbstreflexionsprozess, die Bilanzierung, die Zielfindung und -formulierung.
- der *entwicklungsorientierte Ansatz* und damit einhergehend das biografisch-systematische Vorgehen. Hiermit ist die Ermittlung der im Lebensverlauf und damit im gesamten Entwicklungsprozess eines Individuums erworbenen Kompetenzen intendiert. Das bedeutet auch, dass der ProfilPASS für alle biografischen Stationen offen ist. Im Sinne der lebensbegleitenden Kompetenzentwicklung ist der Prozess zu keinem Zeitpunkt endgültig abgeschlossen, die Dokumentation kann jederzeit wieder aufgenommen werden.
- die Aktivierung und das Erlernen von *Selbstreflexion* zielen darauf, die kritische Reflexion und Mündigkeit, die Eigenverantwortung, Selbststeuerung und realistische Selbsteinschätzung zu stärken.
- die *Ergebnisoffenheit* des Verfahrens, die ermöglicht, dass sowohl fachliche als auch überfachliche Fähigkeiten und Kompetenzen in ihrer ganz persönlichen Ausprägung zum Ausdruck kommen. Das Prinzip der Ergebnisoffenheit steht im Gegensatz zu geschlossenen Verfahren, die in der Regel Kompetenzlisten beinhalten und damit auf einer begrenzten Anzahl von im Vorhinein formulierten Anforderungen basieren.
- die *Freiwilligkeit* der Bearbeitung des ProfilPASS als wesentliche Grundlage für den Selbstreflexionsprozess und zur Vermeidung von außerhalb der Person liegenden Verwertungsinteressen.
- die *alleinige Verfügbarkeit* über die erarbeiteten Inhalte, die möglichen Missbrauch vermeiden und sicherstellen soll, dass eine Offenlegung der Inhalte nur mit Zustimmung der/des Nutzenden erfolgt.
- die *Offenheit für Selbst- und Fremdevaluation*. Im Fokus steht die Selbstexploration der Nutzenden in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Darüber hinaus wird ihnen aber auch nahe gelegt, mit anderen darüber in einen Dialog zu treten und sich, wenn möglich, zusätzliche Nachweise bisheriger Aktivitäten ausstellen zu lassen.
- die *Qualitätssicherung*, zu der die Grundqualifizierung und Re-Zertifizierung der Beratenden und Multiplikatoren ebenso beiträgt wie das dem ProfilPASS zugrunde liegende Konzept und die Verfahren selbst.

Anders als der Projekttitle „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ vermuten ließe, ist der ProfilPASS unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt. Die Teilnehmenden erhalten zwar einen Nachweis, in dem ihnen bestätigt wird, dass sie die angegebenen Kompetenzen auf dem Wege der Selbstexploration ermittelt haben, eine Bestätigung aber, dass sie tatsächlich über diese Kompetenzen verfügen, oder gar eine Anerkennung ist damit nicht verbunden. Ein im Rahmen der Machbarkeitsstudie erstelltes Rechtsgutachten (Füssel 2003) führte dazu, dass von dem damals auch bildungspolitisch gewollten, ambitionierten Vorhaben abgewichen wurde.

Im Gegensatz zum Integrierten Potenzial-Assessment ist der ProfilPASS ein „greifbares“ Instrument, ein als Ordner oder elektronisch verfügbares Portfolio, das auch denen, die sich nicht in einer Bera-

tungssituation befinden, zugänglich ist. Empfohlen wird aber, den Prozess von professioneller Beratung begleitet durchzuführen. Die Beratenden werden dafür speziell geschult, ihnen obliegt dann die zielgruppengerechte Ausgestaltung der Gruppen- oder Einzelberatung. Die ProfilPASS-Beratung ist ein Kommunikations-, Interaktions- und Reflexionsprozess, der Hilfe zur Selbsthilfe bietet. Ziel ist es, dass die Ratsuchenden in ihrer eigenen Entwicklung unterstützt werden, sie neue Perspektiven erkennen, sich selbst verstehen und dadurch in die Lage versetzt werden, neue Handlungsoptionen für sich zu sehen, diese wahrzunehmen und verstärkt Verantwortung für sich zu übernehmen (vgl. Harp 2010, S. 51 ff.).

Im Mittelpunkt des Verfahrens stehen die Reflexion des eigenen Tuns und die Erfassung von Tätigkeiten, aus denen die jeweils eingesetzten Fähigkeiten und Kompetenzen abgeleitet werden. Dieses Vorgehen bei der Ermittlung und Identifikation dient dazu, besonders informell erworbene Kompetenzen bewusst zu machen, die Nutzenden für die unterschiedlichen Lernwege zu sensibilisieren, das individuelle Handeln zu reflektieren, ihre besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen anderen gegenüber in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren und die Erkenntnisse für die weitere Lebens- und Berufsplanung nutzbar zu machen.

Der ProfilPASS *für junge Menschen* richtet sich an junge Menschen ab 13 Jahre, enthält eine Vielzahl von Übungen zur Heranführung an die Selbstreflexion und eine auf diese Zielgruppe angepasste Form der Ermittlung von persönlichen Stärken, die methodisch der des ProfilPASS folgt. Er soll die Jugendlichen in ihrer persönlichen Entwicklung begleiten und sie bei der Identifizierung und Darstellung ihres Entwicklungsprozesses unterstützen. Damit dient auch er der Ermutigung und Stärkung des Selbstbewusstseins, der Aktivierung, Motivierung und erhöhter Verantwortungs- und Veränderungsbereitschaft.

Der ProfilPASS *für junge Menschen* wird zunehmend im Rahmen von qualifizierter Berufsorientierung eingesetzt, die auf eine gezielte Berufswahl der Jugendlichen, ihren Einstieg ins Erwerbsleben und gesellschaftliche Teilhabe zielt. Qualifizierte Berufsorientierung bedeutet dabei:

- dass die jungen Menschen frühzeitig lernen, sich mit ihren Stärken, Interessen und Neigungen realistisch auseinanderzusetzen und

- dass die Jugendlichen die Anforderungen der Berufe und der Arbeitswelt kennen und vor diesem Hintergrund und im Bewusstsein ihrer persönlichen Stärken und Neigungen ihren Weg planen und verfolgen.

Die ressourcenorientierte Beratung von jungen Menschen in Settings mit entwicklungsorientierten Verfahren erfordert ein großes methodisches Repertoire, gute Kenntnis der Zielgruppe und vor allem eine professionelle Beraterische Haltung, die weder durch Voreingenommenheit noch die Vorwegnahme oder Beeinflussung von Ergebnissen des Prozesses gekennzeichnet sein darf, sondern ausschließlich auf Begleiten, Unterstützen und Anregen gerichtet sein sollte. Dies impliziert, dass Beratende ihre Rolle reflektieren und sich mit der Perspektive der Beratenen beschäftigen müssen. Im Sinne des konstruktivistischen Prinzips des Anschlusslernens ist Beratung dann erfolgreich, wenn es der beratenden Person gelingt, Strukturen zu bilden, die für sie Sicherheiten für Anschlusshandeln schaffen (Fuchs/Mahler 2000). Diese professionelle Haltung lässt sich nicht einmal aneignen, sondern verlangt von den Beratenden selbst einen immer wiederkehrenden Reflexionsprozess. Da die Qualität der Beratung eine immens wichtige Rolle für das Gelingen des Selbstexplorationsprozesses spielt, aber wie die Erfahrung zeigt, nicht immer gegeben ist, wird versucht, über verpflichtende Weiterbildungen und Fallreflexionen Einfluss darauf zu nehmen.

Der verstärkte Einsatz des ProfilPASS *für junge Menschen* an Schulen bestätigt die Bedeutung von Maßnahmen der Qualitätssicherung in der Beratung. Hier besteht eine besondere Herausforderung, wenn Lehrkräfte selbst die Beratung durchführen, besonders dann, wenn es sich um ihre eigenen Klassen handelt und sie die Schüler kennen. Der Wandel des Blicks auf die Schülerinnen und Schüler, ungeachtet bekannter Defizite ausschließlich auf Ressourcen zu sehen, gelingt nicht allen Lehrkräften gleichermaßen. Aber auch die Schülerinnen und Schüler verharren eher in vertrauten Rollen, ein Verhalten, das den Prozess ungemein erschwert, wenn nicht verhindert.

Als biographisches und ergebnisoffenes Instrument fokussiert der ProfilPASS auf die Ermittlung sämtlicher Fähigkeiten und Kompetenzen eines Menschen. Der im ProfilPASS-System genutzte Kompetenzbegriff bewegt sich im Spannungsfeld von theoretischer Fundierung und einer pragmatischen, für die Beratenden handhabbaren und für die Nut-

zenden verständlichen Begriffsbestimmung. Zur Operationalisierung der sehr verschiedenartig ausgeprägten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Kompetenzen wird im ProfilPASS-System zwischen Fähigkeiten und Kompetenzen unterschieden. Bei dieser Unterscheidung spielt es eine Rolle, ob die jeweilige Fähigkeit in andere Kontexte transferierbar ist und sie auch aktuell zum Zeitpunkt der Kompetenzermittlung zur Verfügung steht. Ist dies der Fall, handelt es sich um eine Kompetenz. Transferierbarkeit und Aktualität repräsentieren die Kriterien, anhand derer der Grad der Handlungsfähigkeit in dem jeweiligen Kontext und die Eigenverantwortung zur Geltung kommt. Damit weicht dieses Kompetenzverständnis von denen in der allgemeinen und der beruflichen Bildung verwendeten ab. Bestimmt aus der entwicklungsorientierten Perspektive des Subjekts lehnt es sich an Gillen (2003) an, die unter Kompetenzen Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte versteht, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen.

Dem entwicklungsorientierten Ansatz entsprechend, bei dem das Individuum im Fokus steht, ist der ProfilPASS als Selbstbewertungsinstrument angelegt, das offen für Fremdbewertungen ist. Die Selbstbewertung der ermittelten Fähigkeiten stellt dabei einen eigenen Lernprozess dar, in dem die Nutzen- den ihr Handeln und ihre Fähigkeiten zu reflektieren lernen, sich ihrer gewahr und ermutigt werden, eine realistische Einschätzung abzugeben. In Zeiten aber, in denen die Messung von Kompetenzen an im Vorhinein definierten Anforderungen häufig als der einzige Weg angesehen wird, zu reliablen und validen Ergebnissen zu kommen, ist die Reichweite von Selbsteinschätzungen nur sehr begrenzt. Im Rahmen von Bewerbungsverfahren und der beruflichen oder persönlichen Orientierung allerdings kommt der auf einer Auseinandersetzung mit sich selbst beruhenden Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen schon heute eine besondere Bedeutung zu.

Eine weitere Herausforderung, die ganz besonders junge Menschen betrifft, stellt die Schnittstelle zwischen Kompetenzfeststellung und weiterer beruflicher Orientierung dar. Der Prozess der Kompetenzermittlung findet in der Regel in speziellen Settings außerhalb des Regelunterrichts und öfter sogar fern ab von Schule statt – ein für die Qualität des Prozesses wichtiges Element, das den anderen Blick auf das eigene Ich unterstützt. Das alltägliche schuli-

sche Geschehen, in dem Berufsorientierung zwar Pflicht, aber nur einen kleinen inhaltlichen Ausschnitt darstellt, erschwert es, dass die individuellen Ergebnisse der Kompetenzfeststellung aufgegriffen, reflektiert und für die weitere Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Damit dies umfassend und flächendeckend gelänge, wären eine stärkere Ressourcenorientierung und ein individualisierter Ansatz der Kompetenzentwicklung in Schule oder eine kontinuierliche Begleitung von außen in der Phase der Berufsorientierung nötig. Dies wurde zwar bereits bildungspolitisch erkannt und mit der Einführung der Berufseinstiegsbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu lösen versucht, allerdings ist dieser Ansatz sowohl in qualitativer als auch in zeitlicher Hinsicht nicht ausreichend.

In seinem methodischen Vorgehen ist das ProfilPASS-System nicht auf eine Anerkennung der auf diese Weise ermittelten Kompetenzen angelegt, Ziel ist vielmehr, das breite Spektrum der im Laufe des Lebens auf unterschiedlichen Wegen erlangten Fähigkeiten und Kompetenzen zu identifizieren, sie bewusst und für die weitere Entwicklung nutzbar zu machen. Das gilt auch für junge Menschen, die zwar auf deutlich weniger Jahre zurückblicken können, die aber bei genauer Betrachtung in ihrem familiären Umfeld oft schon früh verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen, in ihrer Freizeit häufig mit anderen zusammen sind und hier bestimmte Rollen übernehmen oder ihre Interessen auf die ihnen eigene Art verfolgen. Die dabei erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen können eine gute Grundlage für die weitere Entwicklung sein. Wie dargestellt, ist für die Ermittlung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene zwar die Einführung eines Kompetenzstrukturmodells nicht zwingend, allerdings böte es die Chance, die Anschlussfähigkeit an anforderungsorientierte Verfahren und den Prozess der Validierung zu verbessern.

Mit der Einführung eines Kompetenzstrukturmodells würde auch ein erster Grundstein für ein umfassendes und harmonisiertes Berufsorientierungskonzept gelegt, das über den Ansatz der qualifizierten Berufsorientierung hinausgeht und aus mehreren Bausteinen und kontinuierlicher Begleitung besteht. Dies würde maßgeblich auch zur Lösung der dargestellten Schnittstellenproblematik beitragen.

Auch für das ProfilPASS-System gilt, dass angesichts des derzeitigen Diskussionsstands um die Einordnung von Qualifikationen und der wenig ent-

wickelten Möglichkeit, auch informelles Lernen einzubeziehen, davon auszugehen ist, dass eine Zuordnung in den DQR eines fundiertes, allseits akzeptiertes Verfahrens der Ermittlung, Bewertung und Zertifizierung erfordert. Allerdings bietet der ProfilPASS die Möglichkeit einer Erprobung der Verbindung von umfassender Kompetenzfeststellung und den DQR-Deskriptoren.

6.3 Abschließende Betrachtungen

Die Analyse der beiden unterschiedlichen Verfahren der Kompetenzfeststellung, Integriertes Potenzial-Assessment und ProfilPASS, zeigt, dass beide Ansätze einen für die Jugendlichen sinnvollen Ansatz darstellen und ihre Berechtigung haben. Nicht nur das, sie sind besonders für junge Menschen in der Phase der Berufsorientierung von großer Bedeutung:

Der entwicklungsorientierte biographische Ansatz des ProfilPASS *für junge Menschen* unterstützt sie dabei, ihre bisherigen Lernerfahrungen, ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen und auch ihre spezifischen Eigenschaften zu reflektieren und für ihre besonderen Stärken passende Begriffe zu finden und sie zu kommunizieren. Auch Jugendliche, die sonst wenig positives Feedback erhalten, erfahren, dass sie über Stärken verfügen, an die sie anknüpfen können. Die Ergebnisoffenheit des Verfahrens stellt sicher, dass die ermittelten Stärken keine Klischees darstellen, sondern tatsächlich dem individuellen Grad der Ausprägung entsprechen, ein Ergebnis, das mit in anderen Verfahren häufig anzutreffenden Kompetenzlisten nicht erreicht werden kann.

Der anforderungsorientierte handlungsorientierte Ansatz des Integrierten Potenzial-Assessments unterstützt die jungen Menschen dabei, Schlüsselkompetenzen und erste in der Arbeitswelt relevante berufsfachliche Kompetenzen bei sich zu erkennen und weiterzuentwickeln. In den Aufgaben mit arbeitsweltlichem Bezug erfahren sie sich selbst und zeigen Verhaltensweisen und Kompetenzen, die von anderen beobachtet und ihnen in einem persönlichen Feedback zurückgespiegelt werden. Dadurch, dass sie in dieses Feedback auch ihre eigenen Einschätzungen einbringen, wird gewährleistet, dass die Ergebnisse von ihnen reflektiert und für die weitere Entwicklung genutzt werden. Derartige Lerneffekte treten in Verfahren ohne Anstoß zur Selbstreflexion nicht auf.

Als Verfahren, bei dem die Entdeckung und Identifizierung sämtlicher, zum Teil bisher unbekannter Kompetenzen im Vordergrund steht, werden im ProfilPASS die einzelnen Lernformen und -wege in den Blick genommen, der Fokus liegt dabei auf dem informellen Lernen. Ausgangspunkt für die Ermittlung des informellen Lernens stellt das eigene Tun und Handeln im beruflichen und privaten Alltag dar. Dabei findet keine Beobachtung statt – wie in als handlungsorientiert bezeichneten Verfahren –, sondern das Individuum selbst reflektiert und beschreibt detailliert mit Unterstützung der Beratung das eigene Handeln und legt damit die Grundlage für die Ableitung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. Als anforderungsorientiertes Verfahren richtet das Integrierte Potenzial-Assessment seinen Blick unmittelbar auf die Ergebnisse von Lernprozessen, seien sie auf formalem, nicht-formalem oder informellem Weg erworben. Betrachtet werden dabei die zur Erfüllung einer Aufgabe im Vorhinein als notwendig definierten Kompetenzen.

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. Beide methodischen Ansätze für die Bewertung, die begleitete Reflexion des eigenen Handelns mit dem ProfilPASS *für junge Menschen* und die Beobachtung in simulierten Handlungssituationen im Integrierten Potenzial-Assessment sind geeignet, auch der Besonderheit des informellen Lernens gerecht zu werden.

Sollen die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung Anerkennung erfahren, ist der Abgleich der Lernergebnisse mit Anforderungen, wie im Integrierten Potenzial-Assessment angelegt, unerlässlich. Wie dargestellt, ist ein zugrundeliegendes Kompetenzstrukturmodell wesentliche Voraussetzung für ein mit einer Anerkennung einhergehendes Validierungsverfahren. Es empfiehlt sich, dabei an breit Entwickeltes und Akzeptiertes anzuknüpfen, so beispielsweise das KMK-Kompetenzstrukturmodell, und es als Grundlage für die Entwicklung von Standards zu nutzen. Die Konkretisierung könnte dabei in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baader/Müller erfolgen und sich an den Rahmenlehrplänen der Ausbildungsordnungen orientieren. Die Aufgaben-Anforderungsmatrix bildet bereits hierfür eine gute Grundlage und sollte in Übereinstimmung mit dem gewählten Kompetenzmodell gebracht werden.

Das ProfilPASS-System erhebt den Anspruch, sämtliche – auch kontextbezogene und häufig beiläufig erworbene – individuellen Lernergebnisse zu identifizieren. Das bedeutet auch, dass ein breites Spektrum an Lernergebnissen, von einzelnen Fertigkeiten, überfachlichen Fähigkeiten, Kenntnissen bis hin zu umfassenden Kompetenzen oder Kompetenzbündeln, die von unterschiedlicher Tiefe, Breite und Reichweite sein können. Vor diesem Hintergrund zielt er nicht unmittelbar auf eine Anerkennung dieser unterschiedlichen Lernergebnisse. Um die Anschlussfähigkeit an andere Kompetenzfeststellungs- und an Validierungsverfahren herzustellen, empfiehlt es sich auch für das ProfilPASS-System, ein Kompetenzstrukturmodell zugrunde zu legen und dabei beispielsweise auf das KMK-Modell aufzusetzen. Um die Kompatibilität mit dem DQR herzustellen und die Praktikabilität der Deskriptoren zu überprüfen, bietet sich darüber hinaus eine Erprobung an.

Entscheidend für die Qualität der Verfahren ist die Qualität der Beobachtung, der Beurteilung, der

Beratung und der weiteren Begleitung. Durch die bereits für die Verfahren bestehenden Schulungskonzepte werden die Grundlagen dafür gelegt. Diese sollten weiterentwickelt und um Kompetenzprofile und Standards ergänzt werden. Zudem sollten je nach Verfahren die messtheoretischen bzw. inhaltsanalytischen Gütekriterien zur Anwendung kommen. Um die Wirkungen der Verfahren zu ermitteln und vor dem Hintergrund der Ergebnisse die Verfahren wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln, sollten die Ansätze regelmäßig evaluiert und Längsschnittstudien bei den Jugendlichen durchgeführt werden

Für einen auf die Zielgruppe der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zugeschnittenen nachhaltigen Prozess der beruflichen Orientierung bedarf es darüber hinaus struktureller Rahmenbedingungen, die nicht durch Zeit- und Kostendruck gekennzeichnet sind, sondern eine langfristige und beständige Begleitung eingebettet in regionale Kooperationen erlauben.

7 Fazit und Empfehlungen

Die berufliche und persönliche Orientierung in dieser komplexen, durch vielfältigen Wandel gekennzeichneten Gesellschaft fällt vielen Menschen schwer, das gilt für Erwachsene wie auch für Jugendliche, die sich an der Schwelle zu Ausbildung und Beruf befinden. Ganz besonders davon betroffen aber sind junge Menschen, deren Lebenssituation durch Armut, einen fehlenden schulischen Abschluss, Schulden oder andere Probleme gekennzeichnet sind. Es bestehen zwar sowohl sozial- als auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ansätze, sozialer Benachteiligung und Desintegration junger Menschen entgegenzuwirken, in der Praxis aber erweisen sie sich häufig als Flickwerk, da unterschiedliche Zuständigkeiten eine an ihren Lebenslagen und Bedarfen orientierte Ausrichtung der Instrumente und in der Folge eine wirksame Unterstützung dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen verhindern.

Mit der Einführung des DQR ist eine Debatte darüber entbrannt, wie auf unterschiedlichen Wegen erworbene Kompetenzen Berücksichtigung und Anerkennung finden können und die weitere Ausgrenzung besonders förderbedürftiger Jugendlicher und damit eine Verfestigung ihrer Desintegration verhindert werden kann. Angesichts des wachsenden Fachkräftebedarfs ist die Debatte auch aus arbeitsmarktpolitischer Sicht virulent. Der Anspruch des DQR, Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen für alle, auch für von Arbeitslosigkeit und unsichereren Arbeitsverhältnissen betroffenen Menschen, zu fördern und zu verbessern, impliziert auch, dass die Eingliederungschancen von besonders förderbedürftigen jungen Menschen erhöht werden müssen. Vor diesem Hintergrund gilt es, Wege und Lösungen zu finden, die dazu beitragen, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit zu stärken und in der Phase ihrer beruflichen Orientierung maßgeblich zu unterstützen.

Für eine nachhaltige berufliche Orientierung, d.h. eine Orientierung, die zur Integration in eine individuell passende Ausbildung in einem für absehbare Zeit nachgefragten Beruf führt, bedarf es eines ganz-

heitlichen Konzepts. Dieses Konzept sollte frühzeitig beginnen und idealtypisch aus verschiedenen ineinandergreifenden Elementen bestehen. Diese sollten eine entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung, individuelle Kompetenzförderung, die Validierung erster beruflicher Kompetenzen, eine längerfristige betriebliche Anbindung und begleitende Förderung sowie kontinuierlicher Begleitung während des gesamten Entwicklungsprozesses beinhalten.

Die Validierung von auf nicht-formalen und informellen Wegen erworbenen ersten beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen ist besonders für die Zielgruppe der aus unterschiedlichen Gründen benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen von Bedeutung. Sowohl in den Angeboten der Jugendsozialarbeit und den weiteren Maßnahmen des Übergangsgeschehens als auch in ihrem privaten Alltag erwerben sie vielfältige, für ihre berufliche Integration relevante fachliche und überfachliche Kompetenzen, für die bislang ein zur Anerkennung führendes Verfahren fehlt. Für sie bieten die Anerkennung ihrer nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen und in der Folge die Zuordnung in den DQR eine wichtige Voraussetzung, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz und ihren Einstieg ins Erwerbsleben zu erleichtern.

In der folgenden Abbildung sind die einzelnen, in Kapitel 5 ausführlich erläuterten Phasen des Validierungsprozesses um ein für die Orientierung wesentliches Element erweitert dargestellt. Für junge Menschen, für die der berufliche Weg noch völlig offen ist und die einer grundsätzlichen Orientierung bedürfen, sollte in der Phase der Bilanzierung zunächst eine entwicklungsorientierte und ergebnisoffene Kompetenzfeststellung vorgeschaltet werden, die auf die Ermittlung sämtlicher in unterschiedlichen Kontexten erworbener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zielt (Phase 2a). Die anschließende sich an konkreten Anforderungen eines Berufes oder Berufsfeldes orientierende Kompetenzfeststellung (Phase 2b) ist Voraussetzung für die nächsten Schritte im Validierungsprozess.

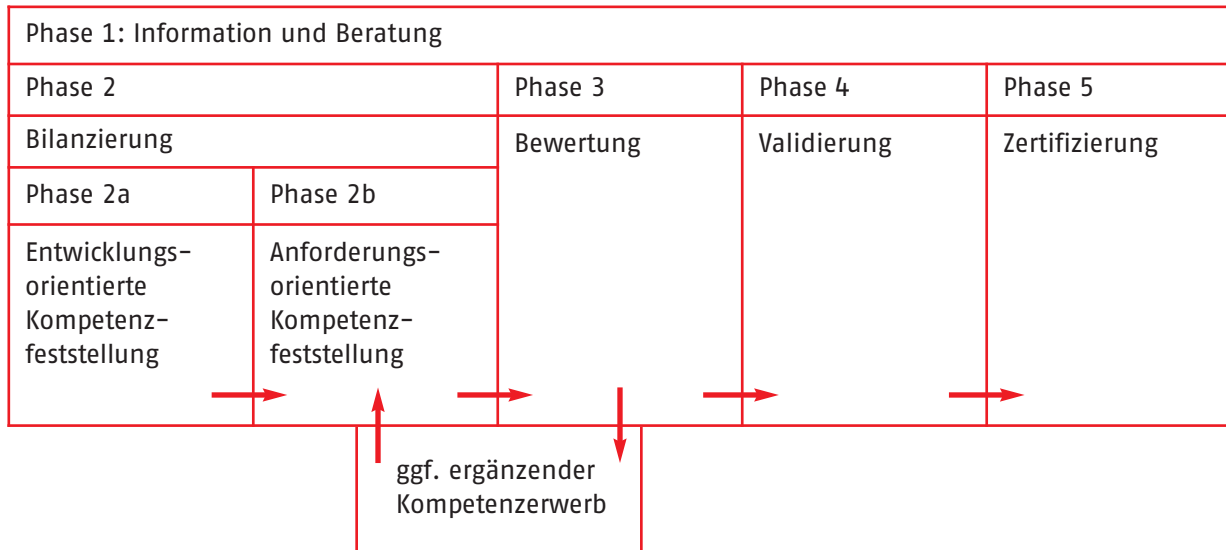


Abbildung 11: Idealtypischer Prozess der Validierung

Auf dem Weg hin zu einer Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen, zeichnen sich die folgenden praktisch-konzeptionellen Empfehlungen ab.

(1) KMK-Kompetenzstrukturmodell als Leitbild

Voraussetzung für die Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen ist ein Kompetenzstrukturmodell. Um die Kompatibilität mit der berufsschulischen und betrieblichen beruflichen Bildung sicherzustellen und die Jugendlichen nicht mit für ihren weiteren Weg irrelevanten Verfahren zu belasten, empfiehlt es sich, an in der beruflichen Bildung etablierten Standards anzuknüpfen und keine neuen Instrumente und theoretischen Konstrukte einzubauen. Dies gilt für das einer Validierung zugrunde zu legende Kompetenzstrukturmodell und für die Definition von Kompetenzen ebenso wie für die zur Bewertung anstehenden Inhalte.

Es empfiehlt sich, das in der Tradition der Bildungsreform der 1970er Jahre stehende Kompetenzstrukturmodell der KMK-Modell zugrunde zu legen, da es sich über Jahre bewährt hat, auch in der außerschulischen Berufsbildung weit verbreitet und für nicht-formales und informelles Lernen offen ist. Als konstitutives Element enthält es die Humankompetenz und vereint berufliche und wirtschaftliche Anforderungen.

Auch für die Definition beruflicher Handlungskompetenz der KMK gilt, dass sie bewährt und weit ver-

breitet ist. Darüber hinaus ist sie mit der im DQR verwendeten kompatibel.

Die zur Bewertung anstehenden Inhalte sind die Anforderungen, die als Aufgabenstellungen – angepasst an die jeweilige Zielgruppe – formuliert werden müssen. Hier bietet es sich an, auf die bestehenden Ausbildungsordnungen als Orientierungsrahmen zurückzugreifen.

(2) Anerkennung über eine kompetenzbasierte Validierung

Kern des Prozesses der Validierung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen sind die Ermittlung, die Bewertung und die Bestätigung durch eine dazu berechnete, anerkannte Stelle, die Validierung im eigentlichen Wortsinn. Je nach Zielstellung und individuellen Voraussetzungen kann die Ermittlung zunächst ergebnisoffen durchgeführt werden (Phase 2a). Eine summative Bewertung (Phase 2b) aber bedarf der Ermittlung fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen mit Bezug zu definierten Anforderungen. Diese sollten sich, wie unter (1) erläutert, an etablierten Standards orientieren.

Die kompetenzbasierte Validierung bietet die Chance, Kompetenzen unabhängig von dem Weg ihres Erwerbs, also auch nicht-formal oder informell erworbene, zur Anerkennung zu bringen. Beruflich relevante Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen werden nicht nur im Berufsleben erworben,

auch das soziale Umfeld und private Interessen, Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, Freiwilligendienste und Auslandserfahrung sind wichtige Lernfelder zur Erlangung von beruflich relevanten Kompetenzen.

Validierung bedarf qualifizierter Beratung im Vorfeld und möglicher Weise auch während des Prozesses. Bei der Ermittlung und Erfassung im Validierungsprozess bietet es sich an, auf bewährte Verfahren aufzubauen und sie weiterzuentwickeln, beispielsweise Portfolios, Kompetenzfeststellungsverfahren oder Lerntagebücher. Die Beurteilung sollte an Gütekriterien orientiert der Art des Kompetenzerwerbs entsprechen. Um die Qualität der Validierung sicherzustellen, besonders bei der Ermittlung und der Beurteilung, ist eine spezielle Qualifizierung des Personals erforderlich.

(3) Institutionelle und organisatorische Entwicklungen

Für die Einführung von Validierungsverfahren und im Weiteren die Zuordnung von Kompetenzen in den DQR ist eine Absicherung über institutionelle und organisatorische Entwicklungen unerlässlich. Organisationen und Verbände sollten ihre Vorstellungen und Interessen hierzu einbringen, zumal eine in Fachkreisen oder öffentlich geführte Bildungsplanung für diesbezügliche Entwicklungen bisher nicht besteht. In Deutschland stehen analoge Planungen zu den von der CEDEFOP und anderen Ländern vorgeschlagenen oder bereits praktizierten Organisationsmodellen unmittelbar an. Dabei kann es nicht darum gehen, neue Organisationen zu schaffen, sondern möglichst bestehende unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums zu nutzen.

Das im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführte organisationale Gefüge der Akkreditierung und akkreditierter Bildungsträger und Organisationen könnte Beispielcharakter haben. In Analogie zu Akkreditierungsstellen wären zuständige Stellen besondere Einrichtungen, denen grundlegend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, Anerkennungen, Zuordnungen zum DQR und Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und, wie in Deutschland neuerdings geschaffen, intermediäre Organisationen sein, an denen Bund, Länder und Wirtschaft zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es muss sich allerdings um Einrichtungen handeln, die

selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und die öffentlich legitimiert sind, allgemein gültige Standards für Lernergebnisbündel, Qualifikationen und auch Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen, die Akkreditierung von Trägern durchzuführen und im Einvernehmen mit ihnen Zuordnungen zum DQR vorzunehmen.

Die Durchführung der Validierung sollte von ihnen akkreditierten Bildungsträgern übertragen werden, die auch – in Anlehnung an die in der Weiterbildung gängige Praxis – einzelne Bildungsgänge akkreditieren lassen können. Auch hier ist die Vergabe eines Gütesiegels denkbar.

Hinzuweisen ist darauf, dass der institutionelle und organisatorische Rahmen für die Validierung und die Zuordnung von Kompetenzen nicht in dem Qualifikationsrahmen selbst fixiert werden kann. Auch wenn der DQR die Reformziele von mehr Transparenz und Durchlässigkeit sowie der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung in beschriebener Weise aufnimmt, so kann das dafür notwendige institutionelle Gefüge ebenso wenig im oder über den DQR geregelt werden wie die Anerkennung und Zuordnung der Kompetenzen. Der DQR ist nicht das Instrument, das diese Regelungen beschreibt und organisatorisch absichert. Er kann aber die Grundlagen dafür entscheidend verbessern, indem die Einordnung von formal, informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen über Lernergebnisse ermöglicht, Beispiele validierter Wege der Durchlässigkeit aufgezeigt sowie institutionelle, organisatorische und qualitätssichernde Voraussetzungen genannt und gefordert werden.

(4) Zuordnung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR

Der DQR soll zur Brückenbildung zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen dienen und die Sichtbarmachung von durch Erfahrungen erlangten Lernergebnissen unterstützen. Bisher allerdings konzentriert sich der DQR auf formal erworbene Abschlüsse in der beruflichen und hochschulischen Bildung.

Für benachteiligte Jugendliche liegt in dem Anspruch informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen anzuerkennen und in den DQR einzuordnen eine besondere Chance, da ihnen häufig entsprechende formale schulische oder berufliche Abschlüsse fehlen. Über die Zusammenführung ein-

zelner Kompetenzbündel, die dem DQR zuzuordnen sind, werden Anerkennungen und Wege in die Ausbildung und ins Erwerbsleben erleichtert.

Die Zuordnung bedarf eines transparenten und qualitätsgesicherten Verfahrens. Sie sollte, wie dargestellt, von den jeweils damit beauftragten Stellen unter Beteiligung der für die Validierung akkreditierten Träger vorgenommen werden. Dabei gilt es, die für die Validierung relevanten Standards, wie Kompetenzstrukturmodell, Orientierung an kompetenzbasierten Ausbildungsgängen, Qualität der Ermittlung und Bewertung, zu berücksichtigen. Ein analoges Verfahren gilt auch für die weitere Zuordnung in den EQR.

(5) Qualitätssicherung und -entwicklung

Im Rahmen der Einführung Nationaler Qualifikationsrahmen und der damit verbundenen neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepte kommt der Qualitätssicherung und -entwicklung eine zentrale Rolle zu. Im Kontext der DQR-Erarbeitung ist die Qualitätssicherung und -entwicklung bisher nicht hinreichend thematisiert, ihre Sicherung aber ist eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz von Feststellung und Validierung von Lernleistungen sowie die Zuordnung zum DQR. Das gilt für umfassende Verfahren wie auch für die einzelnen Schritte, die Kompetenzfeststellung, die Beschreibung von Lernergebnissen, die Bewertung, die gleichwertige Niveau-Einordnung, die Beratung und die beteiligten Personen und Institutionen. Das bedeutet, für die jeweiligen Felder Standards zu formulieren und für ihre Einhaltung ein internes und ein externes System der Qualitätssicherung zu installieren.

In der Schweiz wird die Qualität des Entwicklungsprozesses über den Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen sichergestellt, der Vorgehen und Zuständigkeiten festlegt. Darüber hinaus gibt es zusätzliche Dokumente zur besseren Handhabung, wie Checklisten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, Erläuterungen zur Erarbeitung von Qualifikationsprofilen und Bestehensregeln sowie Hinweise zur Anerkennung von kantonalen Verfahren und zur Genehmigung von Validierungsinstrumenten. Die Qualitätssicherung des Verfahrens selbst erfolgt über das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln für den jeweiligen Beruf. Übergeordnet zuständig für die Qualitätssicherung ist der Bund, dem die Steuerung der beruflichen Bildung obliegt. In dieser Funktion hat der Bund für die Ausbildung

der Expertinnen und Experten, die zur Beurteilung in anderen Qualifikationsverfahren hinzugezogen werden, ein Konzept entwickelt, das sich mit den Möglichkeiten und Grenzen bisheriger Prüfverfahren auseinandersetzt und die methodischen Unterschiede herausarbeitet. Das Konzept sieht eine Expertenschulung für die anderen Qualifikationsverfahren vor, die prototypisch auf die verschiedenen Berufsfelder übertragen werden kann.

(6) Modellprojekte zur Entwicklung und Anwendung von Validierungs- und Zuordnungsverfahren

Da es sich bei der DQR-Erarbeitung und -Implementation um unmittelbar praxisbezogene Entwicklungen handelt, kommt der pilot- und modellhaften Entwicklung von Kompetenzfeststellungs-, Validierungs- und Zuordnungsverfahren ein hoher Stellenwert zu. In der Durchführung von Modellversuchen verfügt Deutschland seit Jahrzehnten in allen Bereichen des Bildungswesens über gewachsene Erfahrungen, Erkenntnisse und wissenschaftliche Standards, die verstärkt in den weiteren DQR-Entwicklungsprozess einzubringen sind.

Auf den DQR und EQR bezogene pilot- und modellhafte Entwicklungen und Erprobungen sind in den letzten Jahren von Großbetrieben, Bildungsträgern und berufsbildenden Schulen vereinzelt durchgeführt worden. Für die nun unmittelbar bevorstehenden Niveauzuordnungen von Qualifikationen und Ausbildungsgängen sollten solcherart Vorhaben verstärkt werden, auch im Hinblick auf die vorzunehmende Evaluation und sicherlich auch Revision von zuvor getroffenen Zuordnungen. Verfahren für die Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit sollten dabei einen Schwerpunkt bilden.

Insbesondere die nicht durch staatliche oder sozialpartnerschaftliche Institutionen in der DQR-Erarbeitung vertretenen Organisationen und Verbände mit Bildungseinrichtungen sollten für ihre Bildungsgänge und Abschlüsse Validierungs- und Zuordnungsverfahren pilothaft entwickeln, erproben und die Ergebnisse und Zwischenergebnisse mit Nachdruck in die offizielle DQR-Einführung einbringen. Geschieht dieses nicht, so ist zu befürchten, dass die von diesen sozialen Gruppen vertretenen Adressaten, Bildungsgänge und Zertifikate im DQR-EQR-Prozess vernachlässigt oder unter ihrem Wert ein- und zugeordnet werden.

Glossar

Dieses Glossar enthält zentrale Fachbegriffe der vorliegenden Expertise und damit Schlüsselbegriffe der Diskussion um die Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Die aufgeführten Stichwörter sind z. T. dem Glossar des DQR (vgl. AK DQR 2011, S. 8ff.) und den „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ entnommen (vgl. CEDEFOP 2009, Anhang).

Berufliche Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln. Unter einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist die Einheit von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Humankompetenz zu verstehen. Die Methodenkompetenz, die Lernkompetenz und die Kommunikative Kompetenz sind Teil dieser drei übergeordneten Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu.

Fachkompetenz

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Fertigkeiten

Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im EQR werden Fertigkeiten im DQR als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.

Formales Lernen

Formales Lernen

- findet in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen statt,
- ist vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert,
- ist an ausgewiesenen Lerninhalten gebunden und die Lernergebnisse sind überprüfbar,
- wird in der Regel von einer professionell vorgebildeten Person begleitet, die in eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden tritt.

Humankompetenz

Humankompetenz – auch Personalkompetenz – bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Informelles Lernen

Informelles Lernen

- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen in der Arbeit oder in Handlungen hervorgeht,
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet.

Kompetenzen

Unter Kompetenzen sind Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung

zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf, ohne dass Bildung im Kompetenzbegriff aufgeht.

Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung wird vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Absicht bestimmt. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird und in starkem Maße selbstgesteuertes Lernen erfordert.

Kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

Kompetenzmodell

Ein Kompetenzmodell systematisiert und operationalisiert das Kompetenzverständnis und ist berufsübergreifend angelegt. Es bildet den Rahmen für die berufsspezifische Ausdifferenzierung der anzueignenden Kompetenzen. Während im Kompetenzstrukturmodell die Systematik und Differenzierung der Kompetenzen im Vordergrund steht, geht es im Kompetenzentwicklungsmodell vorrangig um die Kompetenzentwicklung.

Lebenslanges Lernen

Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen und/oder Qualifikationen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgerschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.

Lernergebnisse

Lernergebnisse (learning outcomes) bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse.

Lernkompetenz

Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden.

Nicht-formales Lernen

Nicht formales Lernen

- ist wie das formale Lernen ein organisiertes und geplantes Lernen, es ist aber nicht Teil des öffentlich-rechtlichen Bildungssystems und entsprechend nicht anerkannt,
- findet in Abgrenzung zum formalen Lernen zumeist außerhalb der Einrichtungen des öffentlichen Bildungssystems in der Arbeits- und Lebenswelt statt.

Qualifikation

Qualifikation bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.

Qualifikationsrahmen

Instrument für die Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen (z. B. auf nationaler oder sektoraler Ebene) anhand einer Reihe von Kriterien (d.h. mit Hilfe von Deskriptoren), die für die festgelegten Niveaus von Lernergebnissen anwendbar sind.

Reflexivität

Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Validierung von Lernergebnissen

Die Validierung von Lernergebnissen ist 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.

Wissen

Wissen im DQR bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu „Kenntnisse“ verwendet.

Zertifizierung von Lernergebnissen

Die Zertifizierung von Lernergebnissen bezeichnet einen Prozess, durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder Titels.

Literatur

- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>
- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, Februar 2009
- Allais, Stephanie (2010): The impact and implementation of NQFs: Report of a study in 16 countries. Geneva
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf.
- Amos, S. Karin (2008): Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 65–90
- Ant, Marc (2004): Die Auswirkung von Kompetenzanalysen auf das Selbstwertgefühl. Bielefeld
- Atteslander, Peter (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- AWO Bundesverband (Hrsg.) (2002): Potenzial-Assessment. AWO Qualität in Jugendsozialarbeit und Beschäftigungsförderung. Rahmenkonzeption, Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bonn
- AWO Bundesverband (Hrsg.) (2007): Integriertes Potenzial-Assessment im Übergang Schule Beruf. AWO Rahmenkonzeption, Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bonn
- BAG KJS (2012):
<http://www.jugendarmut.info/initiative>
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2010): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung, Bern
- Bellenberg, Gabriele/Brahm, Grit im (2010): Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 517–535
- Bjørnåvold, Jens/Pevec Grm Slava (2010): Development of National Qualifications Frameworks (NQFs) in Europe: CEDEFOP overview–June 2010. In: EQF Newsletter, July 2010.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/news2_en.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts, Frankfurt
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2011): Eine Allianz für Jugend. Eckpunktepapier: Entwicklung und Perspektiven einer Eigenständigen Jugendpolitik, Berlin
<http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/eigenstaendige-jugendpolitik.html>
- de Boer, Berndt/Herzog, Angelika/Wagner, Klaus (2007): Das Integrierte Potenzial-Assessment. Eine nachhaltige Strategie der Berufsorientierung und Fachkräftesicherung. Berufsbildung 61 (103/104) S. 37–40
- de Boer, Berndt/ Stumpf, Siegfried /Wagner, Klaus (2009): Das Integrierte Potenzial-Assessment. Vorschlag für ein nachhaltig wirksames Diagnose und Förderkonzept im Übergangmanagement Schule–Beruf, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 60 (6) S. 421–429
- Bohlinger, Sandra (2009): Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens.
 In: Bildungsforschung, 6 (1) S. 159–185
- Butterwegge, Christoph (2010): Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 537–555
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg
- CEDEFOP (2008): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms, Luxembourg
- Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M.

- Dehnbostel, Peter (2009): Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung als Konvergenz von Bildung und Ökonomie? In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S. 207–219
- Dehnbostel, Peter (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler
- Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a.M.
- Dehnbostel, Peter/ Seidel, Sabine (2011): Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), (5) S. 6–9
- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover
<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- Die Deutsche Schule (2009), Schwerpunktthema Governance im Bildungswesen, 101 (3), 2009
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2009): Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Aus- und Weiterbildung – Kompetenzmodellierung in der Personalentwicklung. Berlin
- Ditton, Hartmut (2010): Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 53–71
- Drexel, Ingrid (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 13–33
- Drexel, Ingrid (2009): Neue Konzepte des Lernens im und für den Betrieb – Berufsbildungsforschung und bildungspolitische Wende. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S. 102–119
- Dunkel, Torsten/Le Mouillour, Isabelle (2008): Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Bausatz für die Bildung in Europa. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 218–239
- Erpenbeck, John/v. Rosenstiel, Lutz (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen, Brüssel, SEK (2000) 1832
- Europäische Kommission (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses, Brüssel
- Europäische Kommission (2008): Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die erste Evaluierung der Europass Initiative, KOM (2008) 427
- Europäische Kommission (2011): Validierung nicht formalen und informellen Lernens.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_de.htm
- Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000 Lissabon, Schlussfolgerungen des Vorsitzes
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- Europäischer Rat (2005): Schlussfolgerungen des Europäischen Rates. Brüssel, 22. und 23. März 2005 (7619/05)
- Europäische Union (2008): Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. EDUC 178, SOC 399, CODEC 1134 Brüssel
- Fuchs, Peter/Mahler, Enrico (2000): Form und Funktion von Beratung. In: Soziale Systeme 6 (2)
- Füssel, Hans-Peter (2003): Weiterbildungspässe – Überlegungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einer Einführung. Gutachten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie. Anlagenband der Machbarkeitsstudie „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bremen

- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2010): Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungswesens. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden, S. 557–584
- Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart (2009a): *Bildungspolitische Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung*, Bielefeld, S. 11–30
- Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart (2009b): *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*, Bielefeld
- Gillen, Julia (2003): *Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung – eine Bestandaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive*, Hamburg
- Gillen, Julia (2006): *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*, Bielefeld
- Harp, Sigrid (2010): *Die ProfilPASS-Beratung*. In: Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (Hrsg.): *Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*, Bielefeld, S. 51–103
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BMBF, Bildungsforschung, Band 20*, Bonn
- Hensge, Kathrin u. a. (2008): *Forschungsprojekt 4.3.201, Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht*, Bonn
- Hensge, Kathrin/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2009a): *Kompetenzorientierung in der Berufsbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 38 (3) S. 18–22
- Hensge, Kathrin/Lorig, Barbara/Schreiber, Daniel (2009b): *Forschungsprojekt 4.3.201, Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht*. Bonn
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld
- Holz, Gerda (2006): *Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland*. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (26) 3–11
- Holzappel, Günther (2006): *Erfahrungsbezogene Didaktik*. In: *Loseblattsammlung GdW-Ph 64*
- Hurrelmann, Klaus (2009): *Jugendliche 2008. Sind sie auf die Zukunft vorbereitet?* In: *Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte: Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis*, München, S. 35–52
- Jugendhilfeportal (2012): <http://www.jugendhilfeportal.de/fokus/eu-jugendstrategie/grundlagen-zur-eu-jugendstrategie/>
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6) S. 876–903
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstands im den einzelnen Kompetenzbereichen für den Mittleren Schulabschluss*. Stand 22. April
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012): *Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung*. Pressemitteilung vom 31. Januar 2012
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. SEK (2005) 957. Brüssel
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): *Arbeitsunterlage der kommissionsdienststellen. Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung*, SEK (2006) 1431, Brüssel

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). KOM (2008) 180 endgültig. Brüssel
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2011): Positionspapier. Ausgrenzung junger Menschen verhindern – neue Wege in der Förderung gehen und Jugendsozialarbeit stärken, Berlin
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum, Nr. 13/2009, S. 87–100
- Künzel, Klaus (2004): Verborgene, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 93–122
- Kussau, Jürgen/Brüsemeyer, Thomas (Hrsg.) (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden
- Molzberger, Gabriele (2002): Informelles Lernen in der Arbeit – wie erforscht man das Alltägliche? Versuch einer Klärung und Annäherung über betriebliche Fallstudien. In: Dehnbostel, Peter/Gonon, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die betriebliche Weiterbildung. Bielefeld, S. 59–70
- Molzberger, Gabriele (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden
- Müskens, Wolfgang (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell, Hochschule und Weiterbildung (1) S. 23–30
- Müskens, Wolfgang/Gierke, Willi/Hanft, Anke (2009). Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen. In: Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt. S. 103–129
- NA beim BIBB (Nationale Agentur für Europa) (2012): <http://www.europass-info.de/>
- Negt, Oskar (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt a.M./Köln
- Neß, Harry (2009): Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung. Initiativen und Instanzen. Anforderungen an Anerkennungen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Kontexten. Ein Überblick. BBJ CONSULT INFO, 23 (1), Berlin
- Overwien, Bernd (2002): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster u. a., S. 13–36
- Pielorz, Mona/Seidel, Sabine (2012): Der kombinierte Einsatz von entwicklungs- und anforderungsorientierten Verfahren der Kompetenzfeststellung am Beispiel des ProfIPASS. In: Erpenbeck, John (Hrsg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativer und quantitativer Kompetenzerfassung, Münster, S. 303–333
- Prüferportal (2007): Ziele und Leitbilder in der beruflichen Ausbildung. <http://www.prueferportal.org/html/755.php>
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 11–33
- Raffe, David (2012): National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Veröffentlichung in Vorbereitung
- Rat der Europäischen Union (2004): Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen (EDUC 118 SOC 253, 18. Mai 2004). Brüssel
- Rat der Europäischen Union (2009): Entschließung des Rates vom 7. November 2009 über einen erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010 – 2018). Amtsblatt der Europäischen Union C 311/01 vom 19.12.2009

- Rauner, Felix (2010): KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektrotechnik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 39 (1) S. 22–26
- Rauner, Felix/Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 321–331
- Rauschenbach, Thomas (2011): Zentrale Kompetenzen und Kriterien der Anerkennung nicht formaler Bildung. In: BMFSFJ (Hrsg.): Fachforum Anerkennung außerschulischer Bildung 13. Dezember 2011, Dokumentation, S. 16–25
- Seeber S; Nickolaus, R. (2010): Kompetenz, Kompetenzmodell und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: Nickolaus, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 247–257
- Seidel, Sabine (2010): Das ProfilPASS-System. In: Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung, Bielefeld, S. 15–49
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe www.kultusministerkonferenz.de/doc/publ/handreich.pdf (08.06.2008)
- Sekretariat Der Kultusministerkonferenz. Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn
- Sellin, Burkart (2008): Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 4–21
- Seusing, Beate/Bosche, Brigitte (2012): Der ProfilPASS in der Personalentwicklung. Veröffentlichung in Vorbereitung
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell-Studie, Frankfurt a.M.
- Siebel, Claudius/Wick, Hans-Georg (2012): Zum Verhältnis von Eigenständiger Jugendpolitik und EU-Jugendstrategie in Deutschland, Veröffentlichung in Vorbereitung
- Solga, Heike/Baas, Meike/Kohlrausch, Bettina (2012): Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss? WZ Brief Bildung (19) Februar 2012
- Sonntag, Karlheinz (2007): Kompetenzmodelle in Human Resource (HR-) Management. In: Schäfer, Ellen u. a. (Hrsg.): Arbeitsleben! Arbeitsanalyse – Arbeitsgestaltung – Kompetenzentwicklung. Kassel, S. 264–279
- Straus, Florian (2011): Handlungsbefähigung als Konzept zur Stärkung junger Menschen. In: Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorfs (Hrsg.): Fertig sein mit 18? Dokumentation 8 der SPI-Schriftenreihe, München, S. 110–130
- Stumpf, Siegfried/Bolte, Ernst-August/Böhme, Jürgen (2008): Expertise zur nachhaltigen regionalen Implementierung eines potenzialorientierten Assessment-Verfahrens im Übergang von Schule zu Beruf, hrsg. vom AWO Bundesverband, Schriftenreihe für Theorie und Praxis, Berlin
- Young, M. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.) (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 81–93

Teil 2

Ermittlung und Anerkennung von Kompetenzen benachteiligter junger Menschen – Das CH-Q Kompetenzmanagement System in der Schweiz und seine Anwendung

Expertise
im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., Berlin

**Anita Calonder Gerster
Anna Guler
Heinz Amstad**

Zürich/Biel

Inhalt

Expertise – Auftrag	71
1 Kompetenzentwicklung – Kompetenzanerkennung, Prozesse und Verfahren in der Schweiz	72
2 Das CH-Q Kompetenzmanagement System	75
3 Die Steuerung von Kompetenzen in den Griff bekommen – eine Chance für benachteiligte junge Menschen – Zwei Beispiele aus der Praxis	
3.1 Hintergrund	79
3.2 Berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen Angebot zur Begleitung Arbeitsloser, Stiftung Chance Zürich	81
3.3 Wie Beurteilen und Fördern der Benachteiligung junger Menschen vorbeugt – CH-Q Kompetenzmanagement im Brückenangebot Zug	85
Literatur	92
Anhang	94
Selbstmanagement von Kompetenzen – Ausgewählte Lernelemente	

Ermittlung und Anerkennung von Kompetenzen benachteiligter junger Menschen – Das CH-Q Kompetenzmanagement System in der Schweiz

Anita Calonder Gerster

Expertise – Auftrag

„Mit der Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ergeben sich neue Chancen der beruflichen (Re-)Integration von Jugendlichen, die im Bildungssystem gescheitert sind oder zu scheitern drohen. Dabei wird davon ausgegangen, dass für die Bildungs- bzw. Berufskarriere verwertbare Kompetenzen auch non-formal und informell erworben werden. Für benachteiligte Jugendliche ermöglicht dies eine bessere Nutzung aller Formen des Lernens und ihrer dabei erworbenen Kompetenzen. Um diese Potenziale zu erschließen müssen die Kompetenzen zunächst ermittelt und anschließend über ein geregeltes Verfahren anerkannt werden“.

Diese schriftlich zusammengefassten Überlegungen der Arbeiterwohlfahrt des Bundesverbandes e.V. (AWO Bundesverband e.V.) vom September 2011 definierten den großen Rahmen in welchem die vorliegende Expertise zu situieren ist. Dass das skizzierte Vorgehen „auch als Teil der Umsetzung der EU-Jugendstrategie verstanden werden kann, da hiermit insbesondere auch die Förderung zentraler Schlüsselkompetenzen (Reflexivität und Partizipationsfähigkeit) junger Menschen verbunden ist“ sowie „der drohende bzw. zum Teil bereits vorhandene Fachkräftemangel“ erachtet der AWO Bundes-

verband e.V. als weitere Argumente für eine derartige Entwicklung.

Der Überzeugung des AWO Bundesverbandes e.V. folgend, dass die für die Bildungs- bzw. Berufskarriere verwertbaren Kompetenzen grundsätzlich auch non-formal und informell erworben werden können, erfährt dieses Anliegen in der vorgegebenen Themenstellung eine Vertiefung.

Die Expertise skizziert im ersten Teil den bildungspolitischen Hintergrund für kompetenzorientierte Prozesse und Verfahren in der Schweiz. Der Fokus liegt in der Reform der Berufsbildung, d.h. ist auf die Sekundärstufe und den Adressatenkreis Jugendlicher/junger Erwachsener gerichtet. Der zweite Teil erläutert das CH-Q Kompetenzmanagement System unter dem Aspekt des formellen/nicht-formalen/informellen Lernens. Im dritten Teil vermitteln zwei Beispiele, wie benachteiligte Jugendliche die Steuerung Ihrer Kompetenzen in der Griff bekommen: Eines gibt Einblick in die praxisbezogene Anwendung des CH-Q Kompetenzmanagements im Sozialbereich, das andere in ein erprobtes Vorgehen der Prävention im Rahmen eines schulischen Angebots zwischen der Sekundarstufe I und II (Brückenangebot).

1 Kompetenzentwicklung – Kompetenzanerkennung Prozesse und Verfahren in der Schweiz

Wegbereiter

Das Anliegen, die Prozesse der Kompetenzentwicklung/Kompetenzermittlung mit den Verfahren der Kompetenzanerkennung zu verflechten um „den Erfahrungen einen Wert zu verleihen“, kannte in der Schweiz frühzeitig einen breit getragenen gesellschaftlichen Konsens. Maßnahmen und Umsetzungsschritte von Organisationen im Bereich der Kompetenzentwicklung/Kompetenzermittlung, sowie frühe Reformen in der Berufsbildung (Schweizerischer Bundesrat 1996, 1989. Stamm J. 1993. Calonder Gerster A. 1990, 2008) waren für diese Zielerreichung maßgebend. Sie ebnete schließlich den Weg für die konsequente formelle Anerkennung von Kompetenzen, die 2002 Eingang ins Bundesgesetz über die Berufsbildung fand und die von 2005 bis 2009 zum Gegenstand des nationalen Projekts Validierung von Bildungsleistungen wurde. Am letzteren beteiligten sich neben den Gremien aus Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (Sozialpartner) auch die Bottom-up Akteure von damals – darunter auch die Gesellschaft CH-Q (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT 2007. Gutschow K. 2010).

Bundesgesetz über die Berufsbildung

Mit dem 2004 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetz BBG sind sämtliche Berufe außerhalb der Hochschulen einem einheitlichen System unterstellt und damit untereinander vergleichbar. Seit 2004 müssen alle geltenden Reglemente „über die Ausbildung und Lehr Abschlussprüfung“ angepasst oder ersetzt werden. Ergebnis der Berufsreform sind eine Verordnung über die berufliche Grundbildung und ein entsprechender Bildungsplan. Für den Großteil der rund 200 Berufe ist dieser Prozess heute abgeschlossen. Bis spätestens 2015 sollen alle Reformarbeiten beendet sein. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie hat eine Zwischenbilanz publiziert. Sie enthält eine Liste der in Kraft getretenen Verordnungen über die berufliche Grundbildung 2005–2012 sowie eine Übersicht über die laufende Erarbeitung neuer Verordnungen (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT 2012).

Das Gesetz BBG von 2002/2004 regelt erstmals die Anrechnung vorhandener, auch außerberuflich erworbener Kompetenzen. Diese sieht neue Formen von Prüfungen und andere Nachweisverfahren vor (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT 2002).

Die hierbei relevanten gesetzlichen Grundlagen:

- Die außerhalb üblicher Bildungsgängen erworbene berufliche oder außerberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen berücksichtigt (BBG Art. 9.2);
- Die beruflichen Qualifikationen werden nachgewiesen durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere vom Bundesamt anerkannte Qualifikationsverfahren (BBG Art. 33). Das heißt: Der Erwerb von formalen Abschlüssen wird auch dann möglich, wenn die formale Qualifikation nicht vorliegt. Diese anderen Qualifikationsverfahren (aQV) werden vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie anerkannt und von extra dazu ausgebildeten Expertinnen und Experten geplant und durchgeführt;
- Der Bundesrat regelt die Anforderungen an die Qualifikationsverfahren und stellt Qualität und Vergleichbarkeit der Verfahren sicher. Die in den Qualifikationsverfahren verwendeten Beurteilungskriterien müssen sachgerecht und transparent sein und die Chancengleichheit wahren (BBG Art. 34.1);
- Zuständig für die eidgenössischen Prüfungen sind die Organisationen der Arbeitswelt.

Aus dieser Besonderheit ergeben sich für das BBT spezielle Anforderungen an die Qualität der Verfahren: sie müssen spezifisch kompetenzorientiert sein und dürfen sich nicht auf das Abfragen von Fachwissen beschränken (Stalder M. 2009).

Validierung von Bildungsleistungen – Umsetzung

Über den Weg der Validierung von Bildungsleistungen werden dieselben Titel erworben wie in betrieblichen und schulischen Ausbildungsgängen. Zur Sicherstellung der zentralen Merkmale „Qualität und Vergleichbarkeit“ für derartige Verfahren, haben die Partner der Berufsbildung gemeinsam und verbind-

lich den „Nationalen Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen“ vereinbart (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2007). Damit soll gewährleistet werden, dass das Qualifikationsniveau der neuen Verfahren demjenigen der herkömmlichen entspricht. Es handelt sich dabei um ein offenes System, das den beteiligten Akteuren die selbstständige Durchführung der Validierung von Bildungsleistungen überträgt. Der Aufbau dieses Systems erfolgt schrittweise, wobei hohe Transparenz zur Vertrauensbildung unter allen Beteiligten beitragen soll.

Die Validierung von Bildungsleistungen bezieht sich ausschließlich auf ein Individuum, kollektive Anrechnungsverfahren sind mit dem Leitfaden nicht geregelt. Der Leitfaden beschreibt die Anforderungen an die Ausgestaltung der Verfahren zunächst für die berufliche Grundbildung. Für die höhere Berufsbildung bestehen noch offene Fragen, die unter den Verbundpartnern zu klären sind. Der Vorentwurf für das kommende Bundesgesetz über die Weiterbildung WeBiG sieht vor: „Bund und Kantone sorgen mit ihrer Gesetzgebung für transparente und möglichst gleichwertige Verfahren zur Anrechenbarkeit von Weiterbildung und informeller Bildung an die formale Bildung“ (Schweizerischer Bundesrat 2011).

Voraussetzung für die Durchführung der Validierung sind zwei zentrale Dokumente: das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln. Beide stützen sich auf die bestehende Bildungsverordnung zur entsprechenden Ausbildung und dienen als Instrument für die Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten. Das Qualifikationsprofil enthält alle für einen Beruf erforderlichen und zu validierenden Kompetenzen, die Bestehensregeln sind Vorschriften zum erforderlichen Mindestniveau und im neuen „anderen Qualifikationsverfahren“ denjenigen herkömmlicher Prüfungen gleichwertig. Um Kompetenzen zu bewerten, die nicht in formalen Bildungsgängen erworben wurden, bedarf es eines übergreifenden, ganzheitlichen Vorgehens, gleichzeitig „muss sich das Beurteilungssystem jedoch zwingend nach den Kriterien zur Erlangung des angestrebten Titels richten“. Das Verfahren darf also weder großzügiger noch strenger sein als die herkömmlichen Qualifikationsverfahren.

Andere Qualifikationsverfahren – Gleichwertigkeitsbeurteilungen (GWB)

Eine besondere Errungenschaft im BBG ist die zu den „anderen Qualifikationsverfahren“ zählende

Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB). Zwar entwickelte der Schweizerische Verband für Weiterbildung SVEB bereits 1999, im Rahmen einer gesetzlichen Sonderregelung, als erster Träger in der Schweiz einen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss der die Anerkennung und Validierung von Kompetenzen mittels einer GWB ermöglicht. Der Eidgenössische Fachausweis Ausbilder/in kann nicht nur klassisch über den Besuch der entsprechenden Module mit integrierter Lernzielkontrolle/integriertem Kompetenznachweis erworben werden. Auszubildende, die über langjährige Erfahrung und die für den Fachausweis nötigen theoretischen Kenntnisse bereits verfügen, können ohne Modulbesuch ihre Handlungskompetenzen mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung nachweisen (Calonder Gerster A. und Winterberger, H.–H. 2005). Dieses Vorgehen verwirklicht den Grundsatz der Anerkennung informell erworbener Lernleistungen in ihrer reinsten Form. Sie öffnet Türen für vielfältige Verknüpfungen mit spezifischen Ausbildungen/Programmen, die sich so zu hybriden Produkten weiterentwickeln.

Die Gesellschaft CH-Q hat sich frühzeitig bemüht, die Verfahren der GWB mit zielgerichteten Nachweisdossiers zu unterstützen. Das erste dieser Instrumente entstand im Hinblick auf den Abschluss in der Höheren Berufsbildung „Eidgenössischer Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin“ und wurde 2010 in einer vollständig revidierten Ausgabe unter dem Titel „Validierungs-Dossier – Eidg. Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung GWB publiziert (Gesellschaft CH-Q 2001, 2010).

Anerkennung von Kompetenzen – Prozess- und Verfahrensebenen

Die Anerkennung von formell und informell erworbenen Kompetenzen gemäß BBG 2004 lässt sich grundsätzlich in mehrere Teilschritte mit unterschiedlichen Aufgaben unterteilen (Gutschow, K. 2010). Für die Zuordnung der jeweiligen Prozesse, Verfahren und spezifischen Instrumente sowie der beteiligten Akteure mit ihren verschiedenen Rollen und Verantwortlichkeiten können vier Ebenen unterschieden werden (Calonder Gerster A. und Hügli E. 2004). Die Unterscheidung in Prozesse und Verfahren verdeutlicht das Zusammenspiel von Kompetenzentwicklung und Kompetenzanerkennung. Dies ist auch im Kontext der vorliegenden Expertise von Belang.

Ebene 1: Selbstbeurteilung bedeutet die eigene Einschätzung von Fähigkeiten/Kompetenzen, entwe-

der ohne oder mit Bezug zu bestimmten Anforderungen (*Selbsteinschätzung, bzw. Selbstbewertung*). Die Gesellschaft CH-Q versteht sie als Teil eines prozessorientierten Vorgehens, das im Kern die Kompetenzentwicklung und -ermittlung zum Ziel hat.

Trägerorganisationen auf dieser Stufe sichern die Pflege und Weiterentwicklung der Systeme der individuellen Anerkennung sowie die Ausbildung und Beratung. Darüber hinaus gewährleisten sie die Qualitätssicherung, die Qualitätsentwicklung und das Qualitätsmanagement des Entwicklungs-, des Vermittlungs- und Verbreitungsprozesses. Nur einige wenige Trägerorganisationen – darunter die Gesellschaft CH-Q – erfüllen in der Schweiz die dafür vorausgesetzten Systemkriterien.

Ebene 2: Fremdbeurteilung bedeutet die Überprüfung/Begutachtung der Leistung, Qualifikation, des Leistungsverhaltens eines Menschen durch Drittpersonen (z. B. Peers, Fachleute, Experten, Vorgesetzte, Auftraggeber) und wird gemessen an spezifischen Anforderungen (*Fremdeinschätzung als Feedbackprozess, bzw. Fremdbewertung als Qualifikationsverfahren*).

Institutionen/Organisationen auf dieser Ebene sind zuständig für die Vergabe von Nachweisdokumenten mit (eher) allgemeinem Charakter: private Aus-/Nachweise, private Zertifikate, Arbeitszeugnisse, Bescheinigungen, usw. Sie erfolgen auf der Basis von internen Bewertungskriterien. Akteure auf dieser Ebene sind u.a. Arbeitgeber, privat organisierte oder halbstaatliche Bildungs-/Beratungsinstitutionen.

Ebene 3: Validierung und Zertifizierung bedeutet die abschließende Feststellung der Gültigkeit einer Qualifikation (z. B. Prüfung), durch eine Lernleistungsbestätigung und die darauf folgende Vergabe des formellen Titels/Nachweises (z. B. Maturitäts-, Abitur-Zeugnis, Attest, Zertifikat, Diplom) als offizieller (hoheitlicher) Akt. Die Verantwortung dafür liegt bei amtlich eingesetzten/gewählten Personen (Experten), bzw. Mandatsträgern.

Ebene 4: Gesetzgebung bedeutet die Reglementierung der Qualifikationsverfahren mittels Rahmengesetzen, Verordnungen, Normen, Grundsätzen. Sie liegt in den Händen von Vertretern der gesetzgebenden Exekutive und Legislative.

Anerkennung von Kompetenzen – Prozess-/Verfahrensebenen

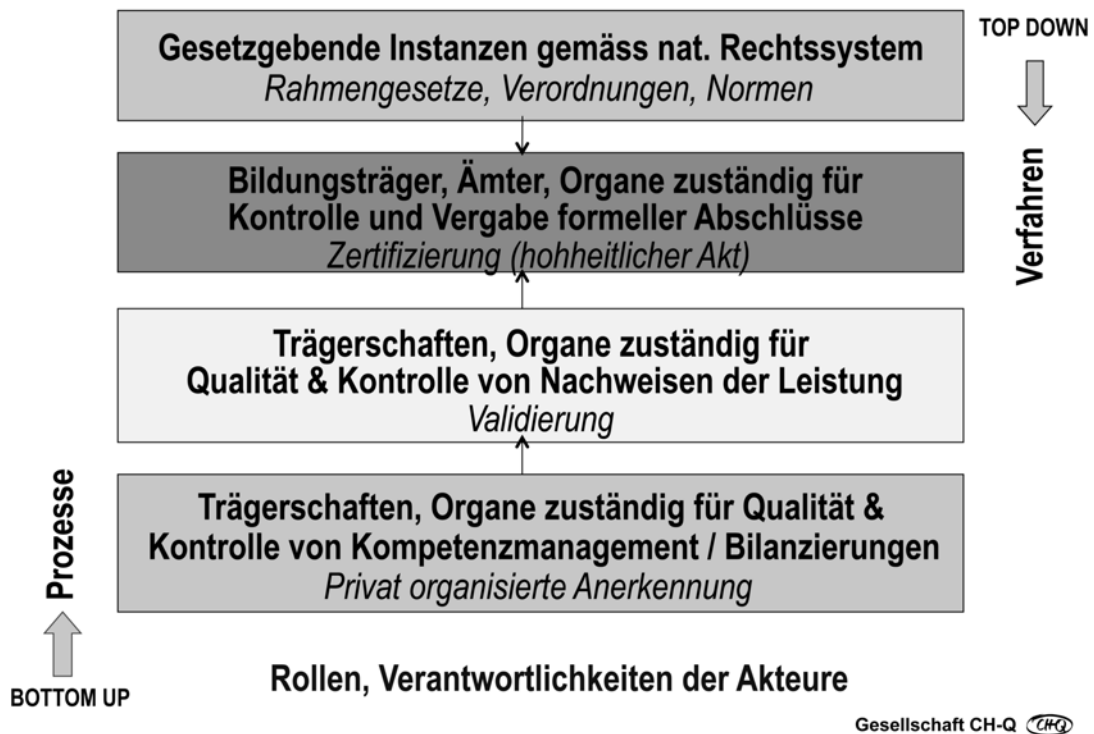


Abbildung 1: Prozess- und Verfahrensebenen, beteiligte Akteure

2 Das CH-Q Kompetenzmanagement System

Unter der Bezeichnung „Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“ stellt die Gesellschaft CH-Q ein integratives Gesamtangebot zum individuellen Management von Kompetenzen zur Verfügung. Es umfasst ein offenes, flexibles System der Kompetenzentwicklung und -ermittlung samt Vorbereitung für Kompetenzanerkennungen. Es enthält ein Grundkonzept für Ausbildung und Beratung auf vier Stufen (3 Zertifikate und eine Zusatzqualifikation) strukturierende Rahmenbedingungen, begleitende Instrumentarien und Anleitungen für die konkrete Anwendung. Den Anbietern dient es als Basis für eigene kompetenzgerichtete Modelle und Konzepte. Aus einem langfristigen Blickwinkel unterstützt es Institutionen und Organisationen in der Schaffung einer Kompetenzkultur, die im Dienste der Menschen steht (Calonder Gerster, A. 2002, 2004. Gesellschaft CH-Q 2007).

Aus dieser Optik setzt sich die Gesellschaft CH-Q als Bottom-up Interessenvertreterin dafür ein, dass Jugendliche und Erwachsene ihr gesamtes Potenzial an Ressourcen ausschöpfen können. Im Zentrum steht die eigenverantwortliche und nachhaltige Steuerung von Kompetenzen – auch im Hinblick auf ihre formelle Anerkennung, die Weiterentwicklung in Bildung und Beruf sowie die Erhaltung und Verstärkung der Arbeitsmarktfähigkeit. Ein besonderes Augenmerk gilt der Gleichstellung der Geschlechter.

Ursprung

Der Ursprung des Schweizerischen Qualifikationsprogramms zur Berufslaufbahn CH-Q geht auf eine bildungspolitische Aktion im Jahr 1993 zurück. Sie entstand im Zusammenwirken von Akteuren, die noch heute die Grundideen mit unterstützen. Die Initianten – Exponenten der Weiterbildung, der Berufsberatung, aus Frauenorganisationen, aus der Politik, reichten gemeinsam eine von mehreren tausend Bürgern unterschriebene Petition bei der Bundeskanzlei des Parlaments in Bern ein. Sie verlangte mit Blick auf den Wandel in Gesellschaft und Arbeitswelt Bildungsangebote und Anerkennungssysteme, die den veränderten Berufs- und Lebensbedingungen gerecht werden. Gefordert wurden die Flexibilisierung der Bildungswege, die Gleichwertigkeit von formellen, nicht-formellen und informellen Kompetenzen/Lernleistungen sowie die

Schaffung von Nachweisinstrumentarien.

Eine Gruppe von Parlamentariern aus allen Parteien erwirkte am selben Tag mit einem gleichlautenden parlamentarischen Vorstoß (Stamm J. 1993) die Verwirklichung dieser Anliegen. Er führte zum Auftrag des Bundesrates an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) zwei parallel laufende Projekte in die Wege zu leiten:

- Schaffen eines modularen Aus- und Weiterbildungssystems (Baukasten)
- Entwickeln eines Angebotssystems zur Erfassung, Beurteilung, Anerkennung informeller Kompetenzen samt Begleitinstrumenten (CH-Q Kompetenzmanagement).

Während der Projektphase entstanden von 1995 bis 1998 die Basis-Grundlagen zum Gesamtangebot. Sie erfuhren im Laufe der gemachten Erfahrungen und beeinflusst durch arbeitsmarktbezogene und bildungspolitische Entwicklungen weiterführende Veränderungen und Anpassungen.

Grundlagen der Gesellschaft CH-Q

Der 1999 gegründete Verein Gesellschaft CH-Q – Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn ist als verantwortlicher Träger zuständig für Struktur, Rahmenbedingungen, Entwicklung, Qualitätssicherung und Koordination des von ihr entwickelten Gesamtangebots.

Theoretisches Fundament

Das CH-Q Kompetenzmanagement System hat einerseits bildungs- und arbeitsmarktpolitische, andererseits „psychagogische“, systemtheoretische Bezugspunkte. Überlegungen zu gesellschaftspolitischen, normativen, institutionellen Rahmenbedingungen spielen für eine erfolgreichen Etablierung von Konzepten der Kompetenzentwicklung eine ebenso wichtige Rolle wie die theoretischen Ansätze mit Fokus auf individuelle Lebensentwürfe, Selbstfindungsprozesse, Selbstwirksamkeitskonzepte, Werteaneignungen, Sozialisation und Integration. Die Annahmen in Bezug auf individuelle Determinanten für die Kompetenzentwicklung und -steuerung lehnen sich an Konzepte der Humanistischen Psychologie (u.a. Bühler Ch./Massarik F. 1969, Fend

H. 1991, Rogers C. 1981), des Konstruktivismus und der Lernpsychologie an (u.a. Arnold R., Hartley R. C./ Williams C. D. 1989, Dehnbostel P. 2002, Seel N. 2000, M., Watzlawick P. 1999). Sie berücksichtigen Grundlagen der Systemtheorie mit Fragestellungen zu lernenden Organisationen und zur systemischen Gestaltung interaktiver Prozesse (Bleicher K. 2004, Luhmann N. 2002, Frey B./Osterloh M. 2004, Probst G./Steffen R./Romhardt K. 2000, Watzlawick P. 1999).

Methodologische Einordnung

Methodologisch stehen im CH-Q Kompetenzmanagement Vorgehensweisen der Selbstbeurteilung, Selbsteinschätzung und der Selbstreflexivität im Vordergrund. Sie bewirken grundsätzlich ein Empowerment im Sinne der Stärkung des Selbstbewusstseins, des Selbstvertrauens, der Selbstverantwortung. Diese Grundlagen sind Voraussetzung dafür, dass das individuelle Kompetenzmanagement zu jener nachhaltigen und eigenverantwortlichen Steuerung der Laufbahn wird, die erst die persönliche und berufliche Entwicklungen in einer Langzeitperspektive ermöglicht (u.a. Brater M. und Dahlem H. 2004, Calonder Gerster A. 2004, Dietzsch R./Schneider Ch. 2005, Preisser J./Wirkner B. 2002). Erkenntnisse zur Bewältigung von Veränderungen (u.a. Frei, F./Hugentober, M./Alioth, A./ Duell, W./Ruch, L. 1996, Montada L. 1998) beeinflussen das methodische Vorgehen. Im CH-Q Kompetenz-Management entsteht Lernen, Veränderung und Entwicklung aus der aktiven Auseinandersetzung mit dem Lebensumfeld und aus einem kontinuierlichen, auf Handlung und Rückbesinnung gründenden Prozess heraus. Das Reflektieren konkreter Erfahrungen durch deren Darstellung in (Erlebnis-)Berichten, durch Hinterfragen von Verhaltensweisen schafft Einsichten in üblicherweise Verdecktes. Es führt zum Ableiten von Schlussfolgerungen für künftiges Verhalten und neuerliches Überprüfen der gewonnenen Erkenntnisse in veränderten Situationen. Der Lernprozess beruht auf Selbstbeurteilung und Fremdeinschätzung. Das Feedback Dritter – im Sinne auch der Rückmeldungen durch Peers – unterstützt diese Art der Rückbesinnung. Neuere Arbeiten zur „Resilienz“ (Lauth

G./Grünke M./Brunstein J.C. 2004, Welter-Enderlin R. 2004, 2006) sind weitere Ansatzpunkte für methodische Schritte, welche sich auf die Optimierung individueller Entwicklungsverläufe hin orientieren.

Qualitätssicherung

Voraussetzung für den sach- und fachgerechten Umgang mit Prozessen der Kompetenzentwicklung und Verfahren der Beurteilung/Bewertung ist die Qualifizierung der zuständigen Fachleute und die Überprüfung der von ihnen entwickelten Angebote. Bestimmend für die Qualität ist das von der Gesellschaft CH-Q entwickelte und von ihrer Mitgliederversammlung verabschiedete Regelwerk (Gesellschaft CH-Q 2003, 2009). Darin sind auch die Verantwortlichkeiten und die Rolle der Gesellschaft CH-Q als Trägerin des CH-Q Kompetenzmanagement Systems festgelegt. Die 2009 revidierte Fassung dieser Referenzgrundlagen entspricht den Leitlinien des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT zur Validierung von Bildungsleistungen (BBT 2007). 2006 verabschiedete die Gesellschaft CH-Q gemeinsam mit ihren Partnerorganisationen in Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden und Österreich zusätzlich Grundsätze, die als Leitplanken für Entwicklungen und Umsetzung im CH-Q Kompetenzmanagement dienen (Gesellschaft CH-Q 2006). Sie umfassen die Ebenen der Institutionen, der Individuen, der Methodik sowie der Produkte. Regelwerk und Grundsätze bilden zusammen die Grundlagen zur Schaffung einer nachhaltigen Kompetenzkultur. Auch in den begleitenden Instrumentarien sind die Bestimmungen der Qualität nachvollziehbar enthalten (Gesellschaft CH-Q 2008).

Qualifizierung von Anwendenden und Fachleuten und ...

Die Gesellschaft CH-Q hat ein kohärentes System der Ausbildung/Beratung im Kompetenzmanagement aufgebaut (Calonder Gerster, A., Hügli, E. 2004). Sie zertifiziert Personen auf drei Qualifikationsstufen und sie verleiht auf der vierten Stufe die Zusatzqualifikation CH-Q (Abb. 1).

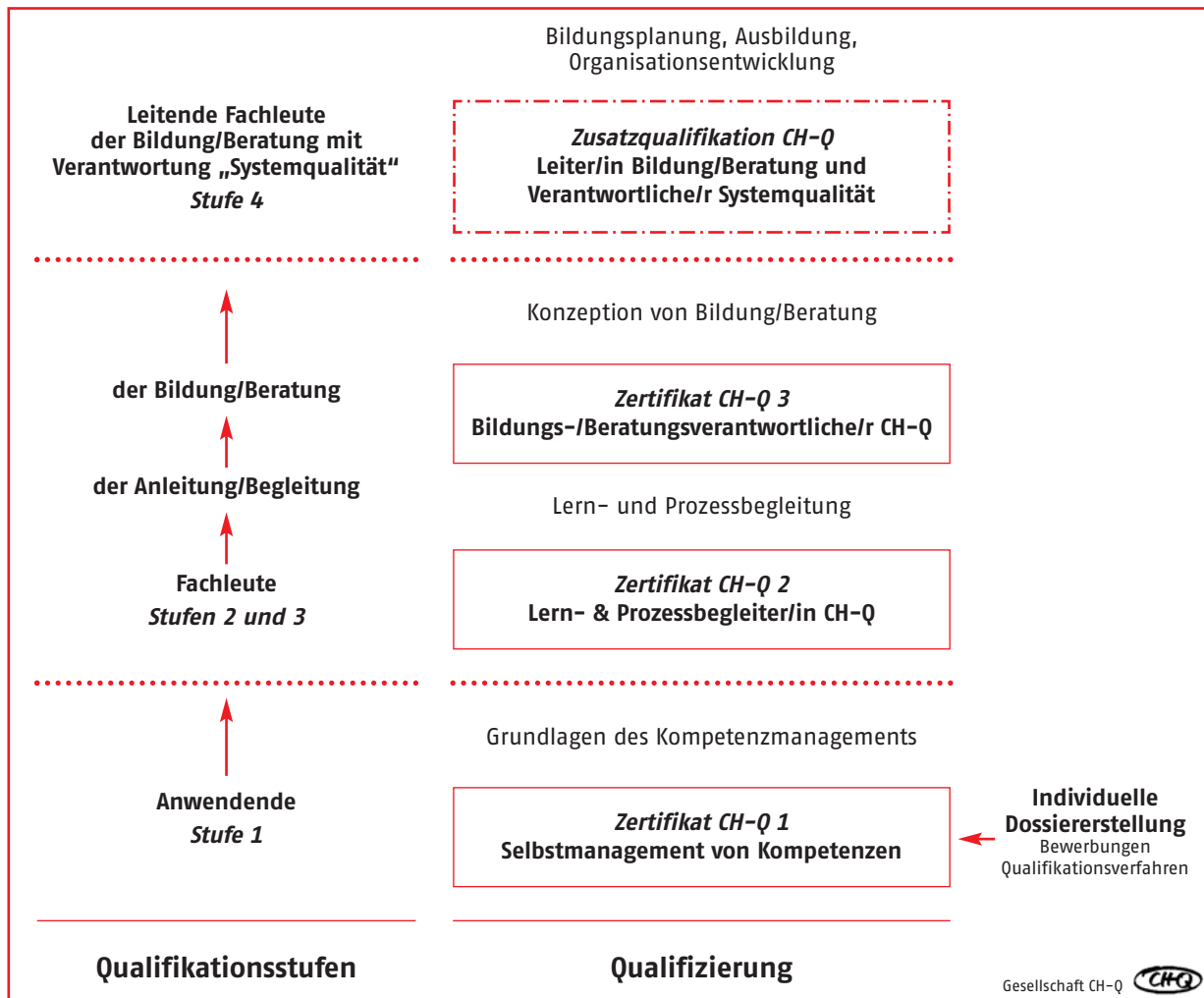


Abbildung 2: CH-Q Kompetenzmanagement – Qualifizierungssystem

Stufe 1

Anwenderinnen und Anwender dokumentieren mit dem Zertifikat CH-Q 1, dass sie in der Lage sind, für sich selber die Kompetenzmanagement-Methoden nach CH-Q einzusetzen, d.h. ein Portfolio zu führen, daraus bei Bedarf ein Nachweisdossier zu erstellen (Kompetenzprofil), den Lernprozess periodisch zu reflektieren und Schlussfolgerungen zu ziehen (Aktionsplan).

Stufe 2

Lern- und Prozessbegleiterinnen und Lern- und Prozessbegleiter dokumentieren mit dem Zertifikat CH-Q 2, dass sie die Anwendenden in ihrem Prozess, Stärken darzustellen und nachzuweisen, begleiten, betreuen und unterstützen können.

Stufe 3

Bildungs-/Beratungsverantwortliche dokumentieren mit dem Zertifikat CH-Q 3, dass sie in der Lage sind, umfassende Bildungs- oder Beratungsangebote für Anwenderinnen und Anwender zu schaffen, zu „vermarkten“ und zu realisieren.

Stufe 4

Leiter/innen Bildung/Beratung und Verantwortliche/r Systemqualität dokumentieren mit der Zusatzqualifikation CH-Q auf der Stufe 4, dass sie fähig sind, die Ausbildung der Bildungs-/Beratungsverantwortlichen (train the trainer) sowie der Lern- und Prozessbegleitenden gemäß den Qualitätskriterien der Gesellschaft CH-Q zu realisieren und in Institutionen die Verantwortung für die Systemqualität im CH-Q Kompetenzmanagement zu gewährleisten.

... Anerkennung von Konzepten der Bildung/ Beratung

Im Anerkennungsverfahren bescheinigt die Gesellschaft CH-Q, dass Konzepte zum Kompetenzmanagement, die qualifizierte Ausbilder/innen/Berater/innen für ihren Tätigkeitsbereich (Auftrag gebende Institution oder eigene Firma) entwickelten, den geforderten Qualitätskriterien entsprechen. Die Vergabe des Labels CH-Q steht für die dokumentierte Qualität. Die bisher übergebenen Labels weisen auf eine Entwicklung in der kompetenzorientierten Arbeit hin, nämlich die Ablösung von (öffentlichen) Angeboten in traditioneller Kursform durch Programme in Bildungseinrichtungen, Betrieben mit integrierten Kompetenzmanagement-Konzepten. Die beiden unter Punkt 3 dargestellten Beispiele aus der Praxis des CH-Q Kompetenzmanagements zeigen eine solche Verankerung im Rahmen des non-formellen und des formellen Lernens auf.

Evaluationen/Studien

Zur Wirkung des CH-Q Kompetenzmanagements liegen Studien/Berichte/Evaluationen aus der Schweiz, aus den Niederlanden, aus Luxemburg aus Deutschland und Österreich vor. Die Bedeutung seiner Anwendung in der Wirtschaft war Gegenstand einer Lizenzarbeit am Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften ZOA Eidgenössisch Technischen Hochschule ETH Zürich (Dietsche R./Schneider Ch. 2005). Aussagen zum Einsatz in der

Ausbildung im Pflegebereich sind in einer Diplomarbeit an der Universität Bern (Kilchhofer B. 2006) zusammengefasst. Drei Langzeitevaluationen untersuchten die Anwendung des Kompetenzmanagements nach CH-Q bei unterschiedlichen Zielgruppen: ältere Menschen, Teilnehmende in Mentoring-Projekten und Erwerbslose (Brater, M./Dahlem, H. 2004). Ein Bericht des Bildungsträgers „CINOP the Dutch Centre for Innovation of Training Information Center“ schildert das Vorgehen zur der Etablierung des CH-Q Kompetenzmanagements und Verankerung auf nationaler Ebene von der Auswahl des Modells über die Einführung bis zur Qualifizierung von Fachleuten. (Dungen van den, M., Mulders M./Pijls T. 2004). 2005 gründeten die Kooperationspartner in den Niederlanden die „Foundation CompetenceManagement CH-Q NL/B“. Im Rahmen der Entwicklung des deutschen ProfilPASSes bezogen die Verantwortlichen das CH-Q Kompetenzmanagement System in der Schweiz in ihre Recherchen ein (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland 2005). Die Studie „Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum“ untersuchte die Ausgestaltung und Wirkungen verschiedener Angebote und Ansätze in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Sie berücksichtigte dabei die Grundlagen und speziellen Merkmale des CH-Q Kompetenzmanagement Systems. Als Fazit hielt sie dazu fest: ... „Dieses dialogische Vorgehen gewährleistet über den gesamten Bilanzierungsprozess den Zugewinn von Erkenntnissen und existiert in dieser konsequenten Form bei den anderen hier dargestellten Verfahren nicht. (Preisser R. 2007).

3 Die Steuerung von Kompetenzen in den Griff bekommen – eine Chance für benachteiligte junge Menschen – Zwei Beispiele aus der Praxis

3.1 Hintergrund

Anita Calonder Gerster

Bestimmende Faktoren der Praxisbeispiele

Aufgabe dieser Expertise ist, Faktoren der Benachteiligung junger Menschen aufzugreifen und mögliche Verbesserungsmaßnahmen aufzuzeigen. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die Zusammenhänge von Bildungsniveau und Erwerbslosigkeit. Das Bundesamt für Statistik hält 2011 dazu fest: „Ein hohes Bildungsniveau hat einen Einfluss auf die Erwerbsmöglichkeiten und die Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Es wirkt sich positiv auf die Beschäftigung aus und trägt damit zur Verminderung des Risikos der Arbeitslosigkeit bei. Personen, die in eine Ausbildung investieren, haben die Möglichkeit, Kompetenzen und spezialisierte Kenntnisse zu erlangen, die in der Arbeitswelt wichtig sind. Diese Kompetenzen wecken einerseits das Interesse der potenziellen Arbeitgeber, andererseits erleichtern sie die Auswahl der in Frage kommenden Arbeitsstellen und regen dazu an, in die Arbeitswelt einzutreten“. Die negative Korrelation von Bildungsstand und Beschäftigung verbindet sich je nach Ausprägung mit verschiedenartigen Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt und den bekannten, weiter unten skizzierten Folgen. Die gewählten Praxisbeispiele legen deshalb einen Fokus auf die Erwerbslosigkeit einerseits und präventives Vorgehen andererseits. Beide gehen auch der Frage nach, wie dabei Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen erworben werden können.

Begriffe

In der Schweiz werden die Begriffe Erwerbslos und Arbeitslos synonym verwendet. Die ILO (International Labour Organisation) verwendet die (übersetzte) Bezeichnung Erwerbslos. Das Staatssekretariat für Wirtschaft SECO und das Bundesamt für Statistik (Bereich Arbeit und Erwerb) gebrauchen beide Bezeichnungen, Arbeitslos und Erwerbslos, parallel.

Ausgangssituation

2007 verabschiedete der Bundesrat (Exekutive der Eidgenossenschaft) einen umfassenden Bericht mit einem Maßnahmenplan zur Integrationsförderungspolitik der ausländischen Bevölkerung (Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD). Mit einem Anteil von gegen 21 % Ausländerinnen und Ausländern gehört die Schweiz zu den Staaten Europas mit dem höchsten Ausländeranteil. Hauptziel des vorgeschlagenen Maßnahmenpakets ist, ihnen die Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben zu ermöglichen. Von Defiziten hinsichtlich dieser Integrationsziele sind demnach in erster Linie Personen betroffen, welche infolge geringer wirtschaftlicher Ressourcen, eingeschränkter Bildung, ungenügender beruflicher Qualifikationen, gesundheitlicher oder sozialer Schwierigkeiten vom gesellschaftlichen Ausschluss bedroht sind.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Expertise sticht hervor, dass der Bericht die jungen ausländischen Personen, welche längerfristig in der Schweiz verbleiben, als wichtigste Zielgruppe der Integration definiert. Aus integrationspolitischer Sicht sieht der Bericht (bildungsmäßig) Handlungsbedarf hauptsächlich in Bezug auf die Bildungsbeteiligung. Beigezogene Erhebungen bestärkten, dass Jugendliche mit erheblichen schulischen oder persönlichen Defiziten oder Motivationsproblemen gefährdet sind und drohen, aus dem Bildungssystem zu fallen und „abzutauchen“.

Die Erhebung des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO von Ende Dezember 2011 zur Arbeitslosigkeit untermauert den Sachverhalt. Die bei den Regionalen Arbeitsvermittlungszentren RAV registrierte Arbeitslosenquote stieg von 3,1 % im November 2011 auf 3,3 %. Die Jugendarbeitslosigkeit (15- bis 24-Jährige) lag dabei deutlich höher: sie stieg auf 4,3 %. Die Ursachen der Jugendarbeitslosigkeit liegen gemäß der Erhebung vor allem in der Übergangsproblematik und in der Konjunktursensibilität. Die meisten Jugendlichen im Alter von 15-24 Jahren vollziehen einen oder mehrere Übergänge vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt (Übergang I: obligatorische Schule – Berufsbildung;

Übergang II: Berufsbildung – Arbeitsmarkt). Die Übergänge sind mit einem erhöhten Arbeitslosenrisiko verbunden. Dementsprechend besteht eine wichtige Maßnahme zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit darin, die Schnittstellen zwischen dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt zu optimieren und die Begleitung der Jugendlichen zu verbessern. Auch die hohe Konjunktursensibilität der Jugendarbeitslosigkeit hat mit der Übergangsproblematik zu tun: Unternehmen, welche zu einem Abbau ihrer Personalbestände gezwungen sind tun dies häufig, indem sie natürliche Abgänge nicht ersetzen. Jugendliche welche das Bildungssystem verlassen, haben daher in Zeiten schwacher Konjunktur besondere Mühe den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu finden.

Es lassen sich demnach hauptsächlich zwei Gruppen von jugendlichen Stellensuchenden identifizieren, welche bei der Jobsuche unterschiedliche Arten von Unterstützung benötigen, einmal Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule keine Lehrstelle finden (Übergang I) sodann Jugendliche, denen es nicht gelingt, sich im Arbeitsmarkt zu integrieren (Übergang II). Schwierigkeiten haben dabei besonders schulisch schwächere Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Als erfolgsversprechende Maßnahme zur Integration dieser Jugendlichen gilt die individuelle Begleitung beim Übergang obligatorische Schule – Berufsbildung. Darunter fallen Brückenangebote, Mentoringprogramme und das Coaching von Jugendlichen ohne Lehrstellen sowie adressatengerechte Programme für Migrantinnen und Migranten.

Die beiden Beispiele aus der Praxis des CH-Q Kompetenzmanagements stellen zwei solcher Maßnahmen vor.

Merkmale der Praxisbeispiele

Ein wesentliches Merkmal beider Beispiele ist die Verknüpfung des CH-Q Kompetenzmanagement Systems mit den bestehenden Programmen. Dies entspricht einem Grundsatz der Gesellschaft CH-Q. Aus der Überzeugung, dass kompetenzorientierte Lernprozesse dann erfolgreich Wirkungen in Richtung Etablierung einer interinstitutionellen Kompetenzkultur erzeugen, beschloss sie, die Entwicklung von Konzepten des Kompetenzmanagements vollumfänglich in die Hände der Fachleute vor Ort zu legen. Aufgabe der Gesellschaft CH-Q als Trägerin des Systems ist die Qualitätssicherung.

Beispiel 1: Angebot der Stiftung Chance, Zürich

Das CH-Q Kompetenzmanagement ist in der Stiftung Chance integriert in das Programm zur vorübergehenden Beschäftigung. Diese sind Teil der arbeitsmarktlichen Maßnahmen gemäß Arbeitslosenversicherung. Sie ermöglichen stellensuchenden Personen, nach längerer Stellenlosigkeit wieder in einem arbeitsähnlichen Verhältnis zu stehen und sich dessen Anforderungen zu stellen. Das CH-Q Kompetenzmanagement setzt in diesem Schritt bei der individuellen Situation der Teilnehmenden an. Im Entdecken ihrer Ressourcen, im Umgang mit ihren vorhandenen Potenzialen und im Erwerb neuer Kompetenzen erleben sie eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Es ist die enge Verknüpfung der Lernprozesse des Kompetenzmanagements mit Teilen des Programms zur vorübergehenden Beschäftigung, die die Motivation der Teilnehmenden, sich auf die doch komplexe Auseinandersetzung mit ihren Stärken und Schwächen einzulassen, erhöht und ihre Bereitschaft, sich selbst Perspektiven zu geben fördert.

Beispiel 2: Angebot des Amtes für Brückenangebote, Kanton Zug

Das zweite Beispiel beleuchtet den Aspekt der Prävention im Themenbereich. Es zeigt aber gleichzeitig einen spezifischen Ansatz in Verknüpfung des CH-Q Kompetenzmanagements mit dem bestehenden Schulischen Brückenangebot des Amtes auf: jener der „hybriden“ Verbindung von summativen und formativen Vorgehensweisen in kompetenzorientierten Lernprozessen. Ob Prozesse der Kompetenzentwicklung oder Verfahren der Kompetenzmessung/Kompetenzanerkennung, in beiden Fällen handelt es sich um komplexe, differenzierte, in sich geschlossene Teilsysteme einer Lern-, bzw. Kompetenzkultur. Dieses Beispiel zeigt die Interdependenz zwischen diesen Prozessen und Verfahren und ihre Verkoppelung. In welcher Beziehung stehen sie zueinander, wie sind sie miteinander verknüpft und aus welchen Gründen? Welche Wirkungen entfalten sie in der Verflechtung? Im Fokus stehen insbesondere Fragestellungen zum Nutzen solcher Verbindungen für Lernende, mit Blick auf ihre Laufbahngestaltung sowie auf ihre Integration in die Gesellschaft, in den Arbeitsmarkt.

3.2 Berufliche und soziale Integration benachteiligter junger Menschen, Angebot zur Begleitung Arbeitsloser, Stiftung Chance Zürich

Anna Guler, Projekt- und Teamleiterin,
Stiftung Chance, Zürich

Gegründet vom Gemeindepräsidentenverband des Kantons Zürich, vom Verein Zürcherischer Gemeinbeschreiber und Verwaltungsbeamter und von der Züricher Kantonalbank, ist die Stiftung Chance ein Kompetenzzentrum für die berufliche und soziale Integration. Sie versteht sich die Arbeitslosigkeit primär als arbeitsmarktliches Problem, ist sich jedoch bewusst, dass daraus auch soziale Probleme entstehen können. Unter der Bezeichnung SANUS stellt die Stiftung Chance ein Angebot zur Verfügung, das im Rahmen der sog. arbeitsmarktlichen Maßnahmen stattfindet. Diese sind im Arbeitslosenversicherungsgesetz festgeschrieben und liegen in der Verantwortung der Kantone.

Programm zur vorübergehenden Beschäftigung

Das Angebot der Stiftung Chance ist als „Programm zur vorübergehenden Beschäftigung“ gestaltet und richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen zu denen sowohl Jugendliche wie Erwachsene gehören. Die Unterstützungsmaßnahmen sind gemäß Leitbild darauf ausgerichtet, die Chancen von Stellensuchenden auf eine Integration/Reintegration in den Arbeitsmarkt durch Fördern und Fordern zu steigern und ihre Arbeitsmarktfähigkeit durch Qualifizierung zu verbessern (Stiftung Chance 2010).

Die Teilnehmenden werden der Stiftung Chance vom Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) zugewiesen.

Das Programm zur vorübergehenden Beschäftigung dauert in der Regel 6 Monate und setzt sich aus folgenden, zeitlich aufgeteilten Aktivitäten zusammen:

- 50 % Arbeit in der Wäscherei, Gruppeneinsatzplatz (GEP)
- 25 % Gesundheitsförderung
- 15 % Bildung und Beratung
- 10 % Stellensuche im Bewerbungsfoyer.

Die Tätigkeit der Teilnehmenden (TN) in einem arbeitsmarktnahen Umfeld, das heißt, an einem Gruppeneinsatzplatz im institutionseigenen Unternehmen (Wäscherei), gehört zu den Merkmalen des Angebots.

Die Gruppeneinsatzplätze bieten ihnen Gelegenheit, vorhandene Fachkenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden, neue zu erwerben oder ein neues Berufsfeld kennen zu lernen. Letzteres ist für TN eine gute Möglichkeit, sich in einem neuen Arbeitsbereich nachweisbare und für den ersten Arbeitsmarkt relevante Kompetenzen zu erwerben. Dem Teilnehmerprofil entsprechend sehen die Gruppeneinsatzplätze mehrheitlich einfache Tätigkeiten mit repetitiven Arbeitsabläufen vor. Die TN sind Arbeitsteams zugeordnet. Sie unterstützen die Aneignung von Selbst- und Sozialkompetenzen und erleichtern deren Überprüfung und gezielte Förderung vor Ort.

Benachteiligte Jugendliche – Zielgruppenprofil

Im Kontext der vorliegenden Expertise steht die Zielgruppe der benachteiligten, erwerbslosen Jugendlichen im Vordergrund. Es handelt sich zum größten Teil um Erwerbslose nicht deutscher Muttersprache, die in der Regel über wenig positive Erfahrung mit dem Lernen und über keine geeigneten Lern-techniken verfügen. Dahinter stehen u.a. negative Schulerfahrungen und Lernblockaden. Lernun-ge-wohnte hatten während ihrer Schulzeit ein Selbstbild als „schlechte“, „langsame“ oder „lernunfähige“ Schülerinnen oder Schüler entwickelt. Diese Selbstwahrnehmung lässt Lernen als Bedrohung erscheinen und blockiert – zusammen mit dem beeinträchtigten Selbstwertgefühl – auch später den Wunsch, sich über Weiterbildung den Weg zu einer anspruchsvolleren beruflichen Tätigkeit oder Freizeitgestaltung zu öffnen. In der Regel sind sich die Erwerbslosen ihrer Bildungsdefizite bewusst. Dass ihnen Kenntnisse oder Kompetenzen zur Bewältigung ihres Alltags, zur Ausübung ihres Berufs oder zur Wahrnehmung ihrer Rechte fehlen, gibt ihnen nicht selten das Gefühl, sich am Rande der Gesellschaft zu bewegen, ausgeliefert zu sein.

Gemäß den Empfehlungen in den o.e. Dokumenten von 2007 und 2011 (Bericht zur Integrationsförderungspolitik, Erhebung SECO) und dem in ihrem Leitbild enthaltenen Grundsatz, „die Arbeitsmarktfähigkeit durch Qualifizierung verbessern“, setzte die Stiftung Chance bei der Bildung an.

Anwendung des CH-Q Kompetenz-managements – Gründe

Für die Umsetzung der Bildungsschwerpunkte fehlten Grundlagen zur Methodik, zur Systematik sowie

der übergeordnete Ordnungsrahmen samt Qualitätssicherung. Nach Prüfung der Ausgangssituation, einigte sich die Stiftung Chance, das Kompetenzmanagement Modell der Gesellschaft CH-Q beizuziehen. Mitverantwortlich für diesen Entscheid waren die Aufgaben und Ziele, die die Gesellschaft CH-Q mit ihrem Modell verfolgt: nämlich, dass sie sich gemäß Leitbild dafür einsetzt, dass Jugendliche und Erwachsene ihr gesamtes Potenzial an Ressourcen ausschöpfen können und dass dabei die eigenverantwortliche und nachhaltige Steuerung von Kompetenzen – auch im Hinblick auf ihre formelle Anerkennung, die Weiterentwicklung in Bildung und Beruf sowie die Erhaltung und Verstärkung der Arbeitsmarktfähigkeit im Zentrum stehen. Das Bemühen der Gesellschaft CH-Q, mit ihrem Kompetenzmanagement Modell Brücken zwischen Ausbildung und Beschäftigung zu schlagen, Voraussetzungen für die Anerkennung von Leistungen aus allen Lebensbereichen zu schaffen und Chancen für eine lösungsorientierte Laufbahngestaltung zu öffnen, entsprach dem Credo im Leitbild der Stiftung Chance: „Wir bauen auf bestehenden Potenzialen und Chancen auf“ (Stiftung Chance 2010) .

Vorbereitung der Umsetzung

Qualifizierung der Fachleute in der Stiftung Chance

Die Grundsätze und Bestimmungen der Qualifizierung von Fachleuten der Begleitung und Beratung im CH-Q Kompetenzmanagement Modell sind in den Referenzgrundlagen der Gesellschaft CH-Q festgelegt. Sie geben das Niveau vor, auf welchem die Vermittlung der kompetenzorientierten Lernprozesse stattfindet. Die Stiftung Chance ihrerseits hat die Förderung der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung/Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden als Grundsatz in ihrem Leitbild verankert.

Auf diesem Hintergrund durchliefen ausgewählte Fachleute der Stiftung Chance die Qualifizierungsstufen im CH-Q Kompetenzmanagement (s. o. „System der Qualitätssicherung“). Für alle Fachleute gilt, dass sie in einem ersten Schritt auf der Stufe eins (Selbstmanagement von Kompetenzen) die eigene Auseinandersetzung mit ihren Stärken und Schwächen erleben und den Umgang mit ihren Kompetenzen erproben. Die potentiellen Verantwortlichen der Begleitung und Beratung (Teamleitung) wiesen am Ende dieses Lernprozesses nach, dass sie über folgende (vorgegebene) Handlungskompetenzen verfügen (Zertifikat CH-Q 1):

Sie können

- ihre Kompetenzen dokumentieren, ihre Verhaltensweisen reflektieren, Perspektiven für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung entwickeln, entsprechende Ziele bestimmen sowie Maßnahmen festlegen und einleiten;
- mit laufbahnbezogenen Begleitinstrumenten zum CH-Q Kompetenzmanagement umgehen, d.h. Portfolio-Ordner samt zugehörigen Dokumenten führen und daraus bei Bedarf ein Dossier bezogen auf ein externes Anforderungsprofil zu erstellen. Das beinhaltet auch das systematische, übersichtliche Einordnen und Ablegen aller Dokumente zu bestehenden und neu erworbenen Handlungskompetenzen und Qualifikationen.

Entwicklung des Kompetenzmanagement-Konzepts „Stiftung Chance“

Die Qualifizierung der Teamleitung Stiftung Chance auf der Stufe drei folgte dem Grundsatz der Gesellschaft CH-Q, dass die Anbieterorganisationen, bzw. die von ihnen delegierten Fachleute, auf den Grundlagen des CH-Q Kompetenzmanagement Modells ein eigenes Konzept für ihre Institution entwickeln. Auf diese Weise gewährleistet die Gesellschaft CH-Q, dass das Angebot:

- auf die Gegebenheiten und Bedürfnisse der Institution zugeschnitten ist;
- die Ausgangssituation der Adressaten passgenau berücksichtigt;
- auf dem Niveau stattfindet, das über die Qualitätsbestimmungen der Gesellschaft CH-Q hinaus auch weiteren nationalen Standards entspricht (eidg. Fachausweis Ausbilde/in, Validierung von Bildungsleistungen gemäß Berufsbildungsgesetz).

Eine erste Aufgabe der Teamleitung bestand in der Überprüfung der vorhandenen und Neuarbeitung künftiger Programminhalte und –unterlagen. Für die Gestaltung des künftigen Bildungsangebots definierte sie folgende Kriterien:

- es entspricht den Rahmenbedingungen des RAV (Förderbedarf RAV Personalberater/innen);
- es berücksichtigt verschiedene Methoden von Bewerbungsstrategien;
- es legt einen Fokus auf die Stärkung und Weiterentwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen;
- es fördert die Eigenverantwortung.

Der Anspruch, dass ein so ausgerichtetes Bildungsangebot die Chancen auf einen Stellenantritt reali-

tätsnah erhöhen soll, bestimmte die drei Schwerpunkte für die Programminhalte:

- Informationen über die Anforderungen des Arbeitsmarktes;
- Umgang mit selbstständigem Denken und Lernen;
- Kompetenzorientierte Lernprozesse samt adressatenspezifischen Begleitinstrumentarien.

Diese Inhalte wurden in das Programm zur vorübergehenden Beschäftigung integriert. Im ersten Monat der intensiven Startphase ist der Bildungsanteil markant höher. Er dient dazu, im Austausch mit der RAV Personalberatung eine Standortbestimmung der Teilnehmenden sowohl der beruflichen als auch der gesundheitlichen Situation vorzunehmen und die Ziele und Fördermaßnahmen zu definieren. Ab dem 2. Monat werden Themen wie Kommunikation, Teamfähigkeit, Vertragsfähigkeit, Kreativität, Konfliktfähigkeit behandelt. Das Thema der Stellensuche und des Stellenantritts ist in den Kursen allgegenwärtig. In den Bildungsmodulen zum Stellensuchprozess werden die von den Teilnehmenden erarbeiteten Dokumente (u.a. Kompetenzenportfolio) beigezogen und mit praktischen Übungen verknüpft.

Ein Merkmal des Programms zur vorübergehenden Beschäftigung ist, dass es nicht zwischen lerngewohnten und lernfernen Teilnehmenden unterscheidet. Dies stellte für die Teamleitung eine spezielle Herausforderung für die Gestaltung des Bildungsteils dar. Dem Ansatz des individuellen Lernens folgend sah die Teamleitung ihre Rolle darin, als Anregerin, Beraterin und Lernorganisatorin die Kopf-Herz-Hand-Aufgaben und -Tätigkeiten der Teilnehmenden zu begleiten. Für die konkrete Entwicklungsarbeit setzte sie sich das handlungs- und erlebnisorientierte Lernen zum Ziel. Sie ging vom handlungsorientierten Unterricht als einer ganzheitlichen und teilnehmeraktiven Vorgehensweise aus. Dies bedeutete u.a., dass die Inhalte (Handlungselemente) nicht nur Gegenstand einer Vereinbarung zwischen der Leitung und den Teilnehmenden zu sein hatten, sondern dass sie auch auf die Organisation des Lehr-Lern-Prozesses Einfluss nehmen sollten. Auf diese Weise konnten Kopf- und Handarbeit der Teilnehmenden in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden (gemäß Hilbert Meyer 1987).

Das methodisch /didaktische Vorgehen basierte auf der lernzielorientierten Unterrichtsplanung. Sie stützt sich einerseits auf Erfahrungen aus der prak-

tischen Arbeit in diesem Bereich, andererseits auf die lerntheoretische Didaktik, die Curriculumstheorie und die Theorie der „programmierten Unterweisung“.

Adressatenbezogene Anpassung der Grundlagen

Eine besondere Herausforderung stellte die Anpassung der Grundlagen des CH-Q Kompetenzmanagements auf das Niveau der Teilnehmenden dar. Die Bestimmungen der Gesellschaft CH-Q verlangen methodisch-didaktische Vermittlungskonzepte und Begleitinstrumentarien, die nicht nur zielgruppenkonform gestaltet sind, sondern auch spezifische Lösungsansätze für die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Lernenden enthalten. Der entscheidende Erfolgsfaktor für diese Entwicklungsarbeit liegt in der erworbenen Kompetenz und dem vorhandenen Know-how, das den Fachleuten aus der Selbsterfahrung und der überprüften Beherrschung des Lernprozesses auf der Stufe 1 vertraut ist.

Zur Unterstützung stehen die von der Gesellschaft CH-Q entwickelten Standarddokumente und -unterlagen zur Verfügung. Sie enthalten die Qualitätskriterien, d.h., die Voraussetzungen für die Entwicklung und Vermittlung der kompetenzorientierten Lernprozesse. Teilweise waren sie der Teamleitung bereits aus ihrem eigenen Lernprozess auf der Stufe eins bekannt. Alle Inhalte und Vorgehensweisen (Methoden) sind in diesen Dokumenten nachvollziehbar abgebildet und jederzeit in ihrer Gesamtheit überblickbar. Die Teamleitung konnte sich auch für das zielgruppenkonform zu entwickelnde Lernportfolio auf diese Grundlagen stützen.

Eine wichtige Voraussetzung für die adäquate Gestaltung des Lernprozesses stellte, wie bereits erwähnt, die vorausgegangene Selbsterfahrung der Teamleitung dar. Es war ihr klar, dass beispielsweise die Erarbeitung eines Kompetenzportfolios für die Teilnehmenden in jedem Fall eine Herausforderung bedeutet, die an ihrer Identität rüttelt. Im Wissen, dass die Teilnehmenden nicht leicht zu motivieren sind, sich auf das intensive Nachdenken über sich selbst und das Reflektieren der eigenen Stärken und Schwächen einzulassen, ging die Teamleitung an eine sorgfältige Umgestaltung der bisherigen Inhalte und Dokumente. Dem Aufbau der Motivation kam eine zentrale Bedeutung zu. Dabei spielte auch die Aufteilung in Gruppen (sowohl im Klassenverband

der Bildung als auch in der Beschäftigung) eine maßgebende Rolle. Die Gruppe trägt durch laufende Feedbacks auf Peer-Ebene zur realitätsnahen Einschätzung und gleichzeitige Stärkung der sozialen Kompetenzen bei. Die Teilnehmenden sollten so Anteilnahme, Unterstützung, Austausch und sozialen Zusammenhalt erfahren. Eine weitere Knacknuss bestand für die Teamleitung im unterschiedlichen Niveau der lernfernen und lernnahen Teilnehmenden. Sie musste gewährleisten, dass beide Gruppen mit ihren Kompetenzen gemäß ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten umgehen konnten. Die Teamleitung zog dazu auch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für das Sprachenlernen/-lehren bei. Die lernfernen Teilnehmenden wurden dem Sprachniveau GER B1 zugeordnet.

Bei den einzelnen von der Teamleitung entwickelten Trainingstools handelte es sich um flexibel einsetzbare (Kreativ-) Übungen. Sie faszinieren durch ihre Einfachheit und die große Wirkung, die sie erzielen. Themen wie Kommunikation, Teamfähigkeit, Kooperation, Kreativität, Konfliktfähigkeit etc. werden mit allen Sinnen erlebbar. Kleine Lernprojekte verknüpften sich spielerisch mit theoretischen Konzepten und illustrierten diese in der Aktion. Die Theorie wurde über diesen Weg mit Hand und Herz erfahrbar.

Verbindung mit dem Werkstattunterricht

Um der heterogenen Gruppe lerngewohnter und lernferner Teilnehmenden gerecht zu werden, eignet sich auch der Werkstattunterricht. Darunter ist eine Unterrichtsform zu verstehen, die aus strukturell zusammenhängenden Lernaufgaben und Handlungsmöglichkeiten im Sinne des „autonomen“ und selbstbestimmten Lernens“ besteht (freie Wahl der Aufgaben, der Aufgabenabfolge, Selbstkontrolle usw.). Dieses Vorgehen ermöglicht gleichermaßen das Arbeiten mit lerngewohnten Teilnehmenden in selbständigen Gruppen und jene mit lernfernen Teilnehmenden in geleiteten Lerngruppen. Alle Teilnehmenden erhalten einen „Lernpass“ der den „Lernweg“ dokumentiert und u. U. auch als Orientierungsanleitung dient (Pflichtbereiche, Wahlbereiche, Zusatzbereiche zur Vertiefung, Übungsbereiche zum Trainieren, Testbereiche zum Überprüfen). In der „Übungswerkstatt“ werden Fertigkeiten und Fähigkeiten geübt und gesichert, Wissen und Können überprüft und erweitert, Lernlücken festgestellt.

Anerkennung des Konzepts „Stiftung Chance“ und Vergabe des Labels CH-Q

Im Dezember 2006 legte die Stiftung Chance ihr Konzept der Gesellschaft CH-Q zur Anerkennung und zum Erwerb des Labels CH-Q vor. Das Anerkennungsverfahren erfolgt schriftlich mittels eines Nachweis-Dossiers z.Hd. der beurteilenden Kommission „Qualifikations- und Anerkennungsverfahren“. Die Stiftung Chance dokumentierte im Dossier, entlang den vorgegebenen Kriterien, die institutionsinterne Qualitätssicherung sowie die Qualität des von ihr entwickelten Bildungsangebots mit Belegen. Dies betraf vor allem das Bildungs- und das sprachliche Niveau der Adressaten. Die Teamleitung wählte eine stark vereinfachte Sprache mit entsprechenden Begriffen. Dasselbe galt für die Teilnehmer-Unterlagen, die sich mit kreativen Schreib-, Lese- und Denktechniken verknüpften. Die Bestimmung der Gesellschaft CH-Q, die Konzepte gemäß den Bedürfnissen der Institution konsequent adressatengerecht zu gestalten (wie auch in der hier beschriebenen Situation benachteiligter Jugendlicher), ist gleichzeitig mit einem bewusst offen gehaltenen Spielraum für dieses Vorgehen verbunden. Hier sei angemerkt, dass das eine nicht zu unterschätzende Herausforderung an die Professionalität und Qualifikation der beteiligten Fachleute stellt. Sie setzt in jedem Fall die Beherrschung des erwachsenenbildnerischen und beraterrischen Handwerks samt entwicklungspsychologischem Know-how voraus. Für die Gesellschaft CH-Q ist die Erfüllung dieser Voraussetzung eine Vorbedingung für die Qualifizierung der Fachleute auf den Stufen zwei und drei.

Rückschau und Fazit

Die Teilnahme am „Programm zur vorübergehenden Beschäftigung“ erfolgte bei der Mehrheit der Teilnehmenden aus der Motivation, einerseits Laufbahn-Vorteile für sich zu gewinnen, und auf der anderen Seite den Erwartungen des Umfelds an sie zu entsprechen (extrinsische Motivation). Insgesamt besuchten bis Ende 2011 394 Teilnehmende (36 Kurse) den Lernprozess „Selbstmanagement von Kompetenzen“. Nach Absolvierung aller Module übergab die Stiftung Chance ihnen jeweils das Zertifikat CH-Q 1.

Während der Dauer des Programms ergänzten die Teilnehmenden laufend ihr Kompetenzenportfolio. Neue Lernleistungen, die sie sich während des Gruppeneinsatzes in der institutionseigenen Wä-

scherer erwerben, wurden darin systematisch erfasst und nachgewiesen. Für die Vorbereitung von Bewerbungsverfahren inkl. Erstellung von Bewerbungsbriefen wurde das Kompetenzportfolio zu einem späteren Zeitpunkt gezielt beigezogen. Die Erfahrung zeigte, dass der wiederkehrende Einsatz des Kompetenzportfolios im Verlaufe des Einsatzprogramms die Teilnehmenden befähigte, es darüber hinaus auch später für die selbständige Dokumentation neuer Lernleistungen zu nutzen. Damit gelingt eine Annäherung an das verfolgte Ziel einer bewussten, eigenständigen Steuerung von Kompetenzen.

Das Erstellen des Dokumentenordners, in welchem die persönlichen Unterlagen abgelegt werden, fällt in den Zuständigkeitsbereich der RAV Personalberatenden. Sinnvoll wäre ein Zusammenlegen der getrennt gehaltenen Dokumente in einem einzigen Ordner, über den die Teilnehmenden später verfügen.

Immer wieder beschließen Teilnehmende, den Weg der Anerkennung von nicht-formalen/informellen Lernleistungen zu gehen und anhand ihrer dokumentierten Kompetenzen und ausgewiesenen Leistungen einen Berufsabschluss anzustreben. Dies trifft vor allem für den Bereich Gesundheitswesen zu. Dank dem Berufsbildungsgesetz von 2004, das die Möglichkeit der Anerkennung von nicht-formalen und informellen Lernleistungen vorsieht, sowie der Kantone, die inzwischen Validierungsstellen eingerichtet haben, ist dieser Weg der Realität näher gerückt.

3.3 Wie Beurteilen und Fördern der Benachteiligung junger Menschen vorbeugt – CH-Q Kompetenzmanagement verankert im Brückenangebot des Kantons Zug

Heinz Amstad

Brückenangebote und Prävention

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz schreibt vor, dass die Kantone Maßnahmen ergreifen, um Jugendliche mit individuellen Bildungsdefiziten am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die berufliche Grundbildung oder allgemeinbildende Schulen vorzubereiten. Für Jugendliche, die nach der Volksschule noch Zeit brauchen für ihre persönliche

Entwicklung, für ihren Berufswahlprozess, für Ihre Kompetenzerweiterung, treten in sog. Brückenangebote ein. Diese ergänzen das Programm der obligatorischen Schule im Hinblick auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung und sie dauern ein Jahr. Die dafür verantwortlichen Bildungsinstitutionen schlagen somit eine Brücke zwischen der Sekundarstufe I (mit der obligatorischen Volksschule) und der Sekundarstufe II (Berufsausbildung und allgemeinbildende Mittelschulen). Die Lernenden sollen über diesen Weg den Anschluss an eine weiterführende Bildung finden. Brückenangebote tragen auf diese Weise zur nachhaltigen Verminderung der (Jugend-) Arbeitslosigkeit bei; sie bilden ein Element in der politischen Forderung, 95 % der Jugendlichen in der Schweiz zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II zu führen.

Der Kanton Zug führt drei Arten von Brückenangeboten: Im Schulischen Brückenangebot erweitern die Jugendlichen förderorientiert ihre Kompetenzen im Setting einer Vollzeitschule. Im kombinierten Brückenangebot arbeiten die Jugendlichen drei Tage in der Woche in einem Betrieb und zwei Tage besuchen sie die Schule, wobei besonders das Coaching erfolgsversprechende Unterstützung bietet. Das Integrations-Brückenangebot schließlich nimmt fremdsprachige Jugendliche auf, die die Sprache Deutsch erlernen und sich in die hiesige Gesellschaft integrieren wollen.

Die Zuger Brückenangebote orientieren sich zum einen nach den drei Elementen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen der OECD: Autonome Handlungsfähigkeit, interagieren in heterogenen Gruppen und interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Sprache, Technologie). Zum andern steht das Kompetenzmanagement im Zentrum, in dem der Förderkreislauf ressourcenorientiert Anwendung findet.

Konkret werden vorhandene Kompetenzen erfasst. Die Jugendlichen erlangen so Mut und Zuversicht, die Herausforderungen anzugehen. Im Fachunterricht, in der Schulverlegung, beim Reflektieren über außerschulische Tätigkeiten und frühere schulische Erfolge sowie in einem Sozialpraktikum bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Stärken zu erfahren. In den Lernberatungsgesprächen unterstützt der Lernberater die Jugendlichen dabei, diese Kompetenzen zu erkennen, zu benennen, sie zu beschreiben und daraus Schlüsse zu ziehen für die Berufswahl.

Mit einer sorgfältigen Dokumentation im Portfolio werden diese Kompetenzen auch nach außen sichtbar gemacht. Sie bilden eine solide Grundlage für das Bewerbungsverfahren. Die Jugendlichen haben ganz konkrete, visualisierte Argumente in der Hand, mit denen sie ihre Eignung für einen Beruf belegen können. In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Profil wird auch ersichtlich, welche Kompetenzen die Lernenden für einen erfolgreichen Einstieg in die Berufswelt noch weiter entwickeln sollten. Aufgrund der persönlichen Ausgangslage formulieren die Lernenden im Gespräch mit der Lernberatung ihre eigenen Ziele und planen die Umsetzung. Sie dokumentieren ihre Arbeitsschritte, reflektieren ihre Fortschritte und treffen wieder neue Abmachungen. Diesen Förderkreislauf wenden sie auch im Fachunterricht oder bei der Verwirklichung eigener Projektaufgaben an. Durch die Wiederholung ähnlicher Abläufe im wechselnden Kontext eignen die Lernenden sich die Methodenkompetenzen Planen, Dokumentieren, Reflektieren an. Dieses Vorgehen führt bei den meisten Lernenden zu einem dreifachen Profit: Sie finden eine Lehrstelle. Sie bereiten sich gezielt auf die Berufsschule vor. Sie erlangen das Zertifikat 1 im CH-Q-Kompetenzmanagement.

Durch diese erfolgreiche Arbeit wirken Brückenangebote hochgradig präventiv, (auch) sozialbenachteiligte Jugendliche im gesellschaftlichen Leben zu integrieren. Von den jährlich rund 200 Jugendlichen erreichen insgesamt über 85 % das Ziel und somit eine Anschlusslösung, in einzelnen Angeboten sind das sogar 100 %.

CH-Q Kompetenzmanagement im Schulischen Brückenangebot – Entwicklung und Umsetzung

Es geht darum, das scheinbare Paradoxon formative und summative Beurteilungen und Bewertungen zu verbinden. Dazu hilft uns der aus der Physik herstammende Begriff Hybrid. Nach einer ersten Kurzfassung beschreibt dieser Beitrag die einzelnen Systeme näher.

Während einigen Jahren schien es zwischen der förderorientierten, konstruktivistischen Bildungswelt und der selektiven, eher behavioristischen Pädagogik keine Brücke zu geben.

Je nach bildungspolitischem Blickwinkel waren die beiden Beurteilungs- und Bewertungssysteme auch mit wertenden Attributen versehen.

1. Auf der Basis der Grundlagen des CH-Q Kompetenzmanagements wendet das Schulische Brückenangebot des Kantons Zug (S-B-A) den Prozess der Kompetenzerfassung und Kompetenzförderung mit ihren bestehenden Elementen wie das „Ich-Projekt“, das Lernjournal, den Wochenbegleiter und den projektorientierten Unterricht. Dies ist in einem formativ-orientierten Förderkreis darstellbar.
2. In obiges System greift nun ein zweites ein: Auf die eine oder andere Weise folgt eine „Bewertung“, also eine summative Aussage im Sinne einer Bilanzierung (Assessment, Kompetenznachweis, Zeugnis, oft auch Noten...). Es war seit einigen Jahren das Ziel gewesen, für eine verträgliche Verbindung der beiden oberflächlich betrachtet „beißen“ Systeme zu sorgen und dies als Paradoxon-Phänomen ernst zu nehmen.
3. Der Nutzen Systemverflechtung ist, dass das S-B-A nach außen Leistungen ausweisen kann (mit „was“ und „wie gut“, mit Sache und Bewertung). Damit ergibt sich ein Beitrag zur Legitimation. Der Nutzen der Lernenden ist, Lernerfolge zu haben, Lernen als etwas Lustvolles zu erleben. Damit ergibt sich ein Beitrag zur Selbstwirksamkeit.

Vom Stoff zu Kompetenzen

Schulen sind Lernhäuser. Sie sind Orte, wo Lernen moderiert stattfindet. Eine sich entwickelnde Gesellschaft setzt auf Bildung. Und lässt sich dies etwas kosten. Dass dabei Fragen nach der Ökonomie und Effizienz gestellt werden, ist verständlich. Politisch ist es ein Ziel, in einer definierten Zeitspanne jungen Menschen eine Lernkultur zu vermitteln, die im Idealfall

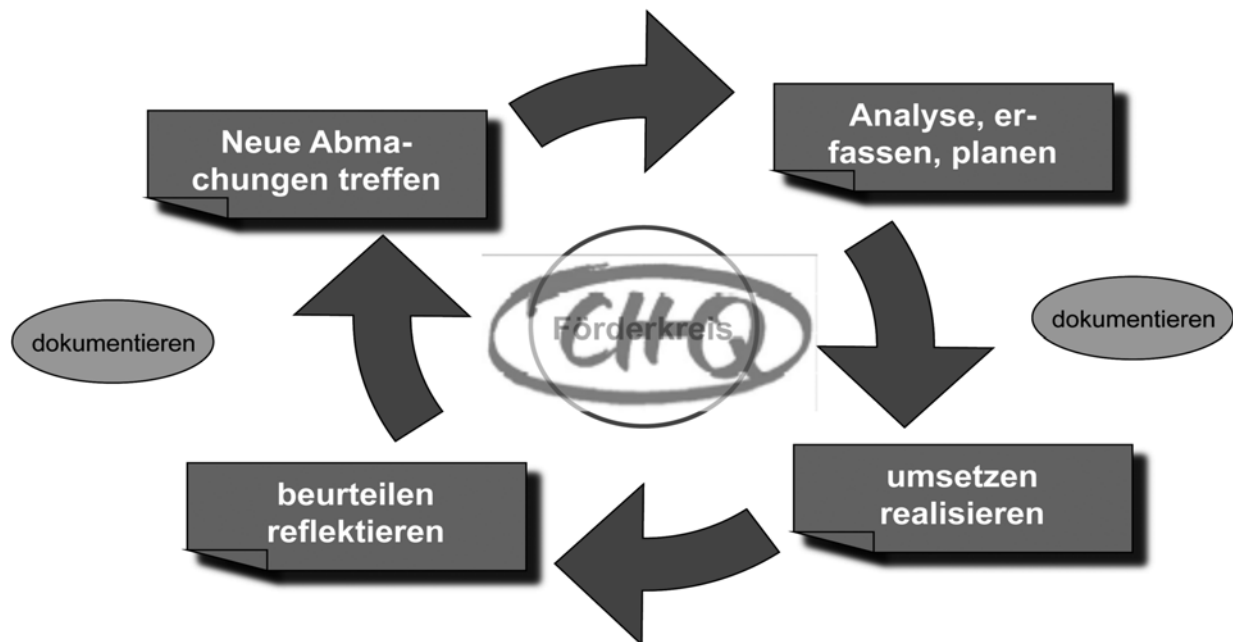
- selbstwirksam
- lebenslang und
- nachhaltig ist.

Immer stärker setzt sich die Einsicht durch, dass Inhalte (nur noch) Vehikel sind, um damit Handlungs- und (spezifische) Kernkompetenzen zu fördern. Natürlich sind Inhalte im Kontext von Kenntnissen und Fertigkeiten auch in Zukunft gefragt. So bildet Algebra eine Grundlage der höheren Mathematik und Latein eine Basis für ein Linguistikstudium. Das weltweite Wissen und die dazugehörige Vernetzung nehmen aber derart rasant zu, dass ausgewählte Inhalte immer mehr als marginale Sandkörner in der Wüste des Wissens erscheinen.

Neue Lehrpläne definieren nicht mehr einzelne Inhalte, sondern beantworten die Frage, in welchen (möglichen) Aufgabenstellungen welche Kompetenzen erworben werden können (Amstad, H. 2010. Brugger, E. 2010). Kompetenzerwerb ist kein linearer Prozess, Kreisläufe visualisieren das System des Lernens treffender.

System 1: Formatives Beurteilen fördert

Überlegungen der Qualitätsentwicklung führten zur ressourcenorientierten Förderpädagogik und damit zum Kompetenzmanagement-Modell der Gesellschaft CH-Q. Es ist konsequent auf die Kompetenzerfassung, den Nachweis und die Förderung vorhandener Stärken von Menschen ausgerichtet. Damit setzt es den landläufigen Werthaltungen vieler Schulen einen alternativen Ansatz entgegen: Beim CH-Q Kompetenzmanagement geht es nicht darum „Löcher zu stopfen“, „Defizite zu beheben“ oder „nach Fehlern zu suchen, damit daraus gelernt werden kann“.



Grafik 1: Ressourcenorientierter Förderkreislauf (Adaption H. Amstad 2007)

Die Elemente des CH-Q Kompetenzmanagements lauten:

- Erfassen: Vorhandene Ressourcen analysieren, sichtbar und bewusst machen (z. B. durch Lernstandserhebungen)
- Planen: Ziele setzen
- Dokumentieren: Systematisches Festhalten, Ordnen von Daten und Fakten (später nach der Evaluation eines Lernprozesses nochmals)
- Realisieren: Lösungsorientiertes Umsetzen, Weichenstellungen situationsgerecht verwirklichen
- Beurteilen: Fähigkeiten hinterfragen, evaluieren sowie nach der Individualnorm bewerten
- Reflektieren: Periodisches Überdenken der Entwicklungsschritte, Lernsituationen auswerten und Schlussfolgerungen ableiten
- Neue Ziele setzen.

Das Schulische Brückenangebot ließ die intern zuständigen Fachleute zertifizieren (Zertifikat CH-Q 3) und sein Konzept/Vorgehen durch die Gesellschaft CH-Q anerkennen, was ihm nun ermöglicht, selber Jugendliche nach dem CH-Q Kompetenzmanagement-Ansatz zu zertifizieren, wenn sie den Regelkreis des Lernens beherrschen und dies an einem eigenen Projekt vor einem Gremium aufzeigen können.

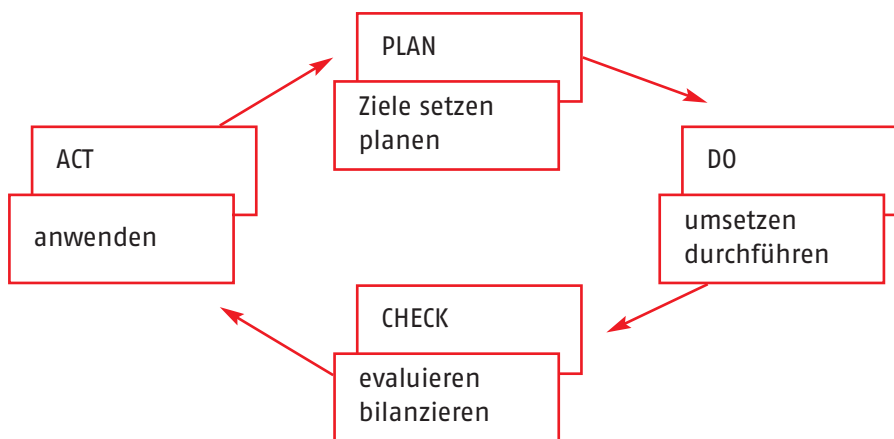
Formative Tests als Unterstützung

Der Leiter der Projektgruppe „Beurteilen und Fördern“ am S-B-A umschreibt die Praxis der formativen Beurteilungen wie folgt: „Es ist das primäre Ziel der schulischen Ausbildung am S-B-A Lernende in der Erlangung bzw. Erweiterung von Kompetenzen zu fördern. Der individuelle Lernprozess steht dabei im Fokus. Die Kompetenzerlangung ist die Folge eines Lernprozesses. Dieser bedarf der periodischen Beurteilung, nur so können die Lernenden ihre Leistungen einschätzen. Beurteilungen sind formativer Art und dienen am S-B-A rein der Lernstandsermittlung“ (Kobelt G.).

„Mit der Schaffung formativer Tests sollen Lernende die Möglichkeit haben, ihre Leistung (Kompetenzen) optimal zu steigern unter Berücksichtigung der Faktoren: Tempo, kognitiver Voraussetzung und Motivation. Das S-B-A versteht sich als förderorientierte Schule, d.h. Lernende können ihre persönliche Lernstandsermittlung größtmöglich autonom bestimmen. Je nach dem wie ausgeprägt ihr Gefühl für Steuerung ist, bestimmen sie selbständig den Zeitpunkt für die formative Überprüfung oder aber es geschieht mit Unterstützung von Lernberatung und Fachlehrperson“ (Kobelt G.).

System 2: Summative Bewertungen als Standortbestimmungen

In den Brückenangeboten arbeiten und lernen Jugendliche, die in der Vergangenheit in ihrer Lernbiografie auch Misserfolge, Frustrationen und Entmutigungen erlebt haben. Dies erkennen wir als Chance. Kontinuierlich führen die Lehrpersonen (auch Lernberater und Coachs genannt) die Lernenden mit bewusster Regelmäßigkeit dahin, dass sie ihr Lernen planen, ihre Ziele umsetzen und danach überprüfen. Dabei lehnen wir uns an das Modell PDCA, plan-do-check-act, an.



Grafik 2: Förderkreislauf nach dem Modell PDCA (Adaption M. Beck 2005)

Die operationalisierten Ziele und das Vorgehen (mit Zeitplan) halten die Lernenden in einem Zielvereinbarungsbogen fest. Das Schulische Brückenangebot setzt nach jedem Trimester den „Unterricht“ (Input, Stoffverarbeitung) für eine Woche aus, um dem Evaluieren, Bilanzieren und Festsetzen neuer Ziele Raum und Zeit zu geben. Unmittelbar davor werden in summativ angelegten Prüfungen der Lernstand im entsprechenden Niveau des Kompetenzrasters erhoben.

Auf den ersten Augenblick scheinen sich die beiden Systeme (Abb. 1 und 2) kaum zu unterscheiden. Und doch: während das Kompetenzmanagement nach CH-Q die Ressourcen ins Zentrum stellt und damit Beurteilungen nach der Individualnorm möglich macht, erfüllt das PDCA-System den politischen und gesellschaftlichen Anspruch auf Vergleichswerte und Standortbestimmungen (oder in andern Schulen jener der Selektion). Dieses System baut also auf definierten Normen und summativen Aussagen auf. Ein Lehrmeisterbetrieb interessiert, ob eine Bewerberin die Kompetenzen mitbringt für eine Logistik-Ausbildung. Eine Fachmittelschule ist daran interessiert, dass die eintretenden Schüler den kognitiven Anforderungen gewachsen sind.

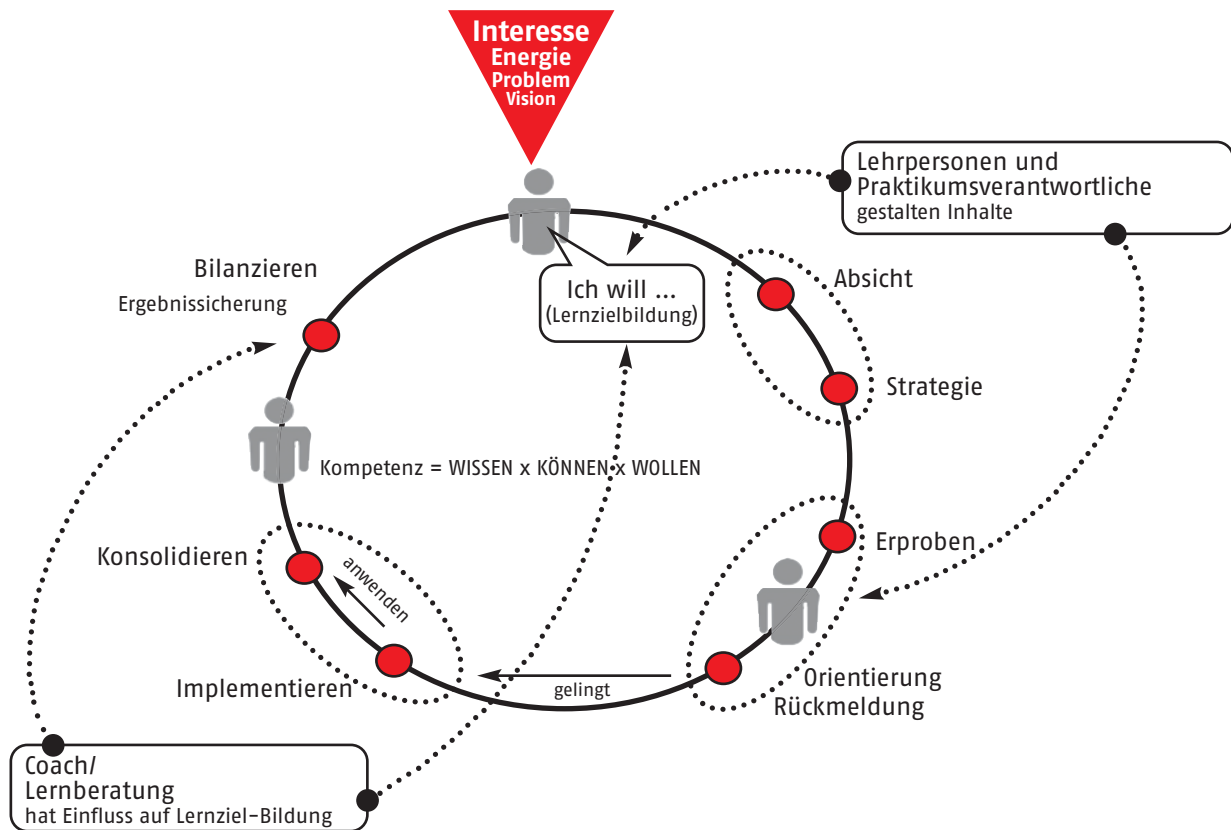
Der Leiter der Projektgruppe „Beurteilen und Fördern“ umschreibt die Praxis wie folgt: „Gleichwohl sollen die Lernenden also auch summativ geprüft werden, diese Prüfungen finden im Rahmen des S-B-A jeweils am Ende eines 8-wöchigen Lernprozesses während einer ganzen Woche statt. In der

darauffolgenden Bilanzwoche sind die Ergebnisse Gegenstand des Bilanzgesprächs. Es werden die aktuellen schulischen Ziele überprüft, daraus leiten sich je nach Ausgang der Bilanz neue Ziele ab bzw. es wird im Sinne der individuellen Förderung eruiert, weshalb die geplanten Ziele nicht erreicht wurden. Diese Abfolge findet dreimal jährlich statt.“ (Kobelt G.).

Systeme 1 und 2: Hybridwirkung – Professionalität als Mehrwert

Verläuft der Lernprozess in geordneten Bahnen, so lässt sich bei allen Lernenden ein Lernzuwachs feststellen. Dies wird möglich, wenn alle Beteiligten sich ihrer Aufgaben bewusst sind, d.h. Fachlehrpersonen, Lernberatung und Lernende sind im ständigen Austausch. Hierfür bedient sich das S-B-A unter anderem technischer Hilfsmittel wie der Datenerfassung formativer Ergebnisse, Beobachtungen zum Arbeits- und Lernverhalten, Reflexionen zum Lernprozess und einem aktiven Austausch über den Entwicklungsprozess der Lernende in pädagogischen Sitzungen.

Damit wird klar, wie die beiden Systeme in Verbindung treten und dabei einen Mehrwert schaffen. Nun stehen weniger die Prozesse im Zentrum (wie in Abb. 1 und 2 visualisiert), sondern verschiedene Personen (oder Personengruppen), die den Prozesse der Lernzielbildung bis hin zur Erweiterung von Kompetenzen steuern.



Grafik 3: Hybridwirkung in der Zusammenarbeit Lernende, Lehrpersonen und Lernberatung (nach F. Zaugg 2009)

Zur Erklärung der Grafik 3: Die Lernenden stehen im Zentrum. Die (Fach-) Lehrpersonen sind in der Anfangsphase des Förderkreises stark beteiligt (Motivation, Faszinationsphase bis zum Fach-Feedback in Form summativer Aussagen). Die Lernberatung setzt im Regelfall eine Klammer und ist schwerpunktmäßig aktiv im Moderationsprozess zu Beginn und am Schluss des Lern-Prozesses und unterstützt formativ den Förderkreislauf. In der Grafik nicht dargestellt sind weitere Personen, die Einflüsse auf den Prozess haben wie das Elternhaus (direkt und soziokulturell), Peergroups und Einzelpersonen (Freundschaften, Idole, ...).

Das Zeugnis als Hybridprodukt

Das System der Individualnorm und des förderorientierten Ressourcenmanagements lässt sich selbst im summativ ausgerichteten Zeugnis darstellen:

Nebst dem Fach und der Domäne weist das Zeugnis aus, wo der/die Lernende zurzeit steht (Kompetenzraster 1.1 bis 3.2, resp ESP A1 bis C2) – als Momentaufnahme resp. Entwicklungsstand. Rechts ist eine Aussage über die Qualität, ausgedrückt in Prozent der Erreichbarkeit. Wenn Lernziele nicht erreicht werden, erscheint kein Balken und im Feld steht der entsprechende Wert der Zielerreichung, z. B. „45 % der Ziele erreicht.“

TRIMESTERZEUGNIS

Name: Hans Muster
 Trimester 2
 Schuljahr 2012

Fächer nach Raster S-B-A

	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	Ziele erreicht ab 60%	gut erreicht ab 73%	ausgezeichnet ab 86%
Mathematik									
Vorstellungsvermögen				●					
Kenntnisse & Fertigkeiten				●					
Mathematisieren				●					
Problemlöseverhalten			●						
Naturlehre									
Meteorologie			●						
Physik			●						
Weltkunde									
Geld & Konsum			●						
Versicherung		●							
Deutsch									
Verstehen				●					
Sprechen			●						
Schreiben				●					
Grammatik Wortlehre	●								
Gestalten									
Trickfilm			●						
Technisches Zeichnen				●					

Fächer nach Europäischem Sprachportfolio (ESP)

	A 1.1	A 1.2	A 2	B 1	B 2	C 1	Ziele erreicht ab 60%	gut erreicht ab 73%	ausgezeichnet ab 86%
Englisch									
Verstehen				●					
Sprechen				●					
Schreiben				●					

Grafik 4: Formative Elemente finden sich beim Zeugnis in der Wahl, resp. in den realistischen Zielsetzungen der Kompetenzstufen (links); summative Elemente in der Aussage über den Erreichungsstand (rechts). (Quelle: S-B-A Kanton Zug, 2012)

Noch tun sich einige Abnehmer schwer mit dem Lesen und Interpretieren dieses Zeugnisses, ob- schon eine Kurzanleitung zur Lesehilfe auf der Rückseite mitgeliefert wird. Der Mehrwert auch für

abnehmende Institutionen gilt in solchen Aussagen noch zu entdecken; stattdessen hört man (das berechnete) Klagen, Noten in Zeugnissen seien will- kürlich und nicht vergleichbar.

Literatur

- Amstad, H. (2010). Wie Beratung gelingt: Plan-do-check-act, Lernberatung und Coaching im Förderkreislauf. In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Kronach: Verlag Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktiven Lernbegriff. Zeitschrift für Pädagogik 42.
- Bleicher K. (2004). Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. Frankfurt /Main: Campus GmbH.
- Brater, M. & Dahlem, H. (2004). Evaluation der Kompetenzerfassung nach CH-Q im Rahmen der Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen der Zarabina asbl. – Initiative für Frauen. Zarabina asbl. (Hrsg.). Esch/Alzette, Luxemburg: Zarabina.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (Hrsg) (2002). Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG). Bern.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2007) (Hrsg). Validierung von Bildungsleistungen – Nationaler Leitfaden Berufliche Grundbildung. Bern.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2012). Verordnungen über die berufliche Grundbildung. Bern.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (2009) (Hrsg). Die Validierung von Bildungsleistungen: Auf dem Weg in die Praxis – Übergeordnete Evaluation 2007–2009. Schlussbericht. Bern.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss? BIBB Report 17/12. Bonn.
- Bühler Ch. & Massarik F. (Hrsg) (1969). Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Brugger, E. (2010). Lernlayout NIL – Nachhaltiges individuelles Lernen. Eine Methode und vier Jahre Erfahrung. Bern: hep Verlag.
- Calonder Gerster, A. (1990). Zur Situation der erwerbstätigen Frau – Ursachen und Hintergründe der besonderen Probleme bei Berufseintritt, Berufsaufstieg, Berufsunterbrechung und Rückkehr in den Beruf. Studie im Hinblick auf den Vollzug des Bundesbeschlusses über Sondermaßnahmen zugunsten der beruflichen Weiterbildung. Bern: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit BIGA (heute BBT).
- Calonder Gerster, A. (2002). CH-Q Kompetenz-Management-Modell – Entwicklung und Umsetzung. In: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Resultate und Ausblicke. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB.
- Calonder Gerster, A. (2004). Das schweizerische CH-Q Modell zur Kompetenzentwicklung Entstehung, Grundlagen, Anwendung. In J. Hasebrock, O. Zawachi-Richter, & J. Erpenbeck, (Hrsg.), Kompetenzkapital – Verbindung zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital. Frankfurt am Main: Bankakademie Verlag.
- Calonder Gerster, A., Hügli, E. (2004). Von der Selbsteinschätzung von Kompetenzen zur formellen Ankerkennung und Validierung. In: Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP „Neue Prüfungsformen und Bewertungsverfahren“. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Calonder Gerster, A., Winterberger H.–H (2005). Formelle Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Ein Erfahrungsbericht aus der Schweiz. In: Zeitschrift Lernen & Lehren, Schwerpunkt „Kompetenzerfassung und -prüfung“. Bremen: Institut Technik & Bildung, Universität Bremen.
- Calonder Gerster, A. (2008). Reformen in der Berufsbildung – erste Grundlagen für die Anerkennung informeller Bildungsleistungen (Geschichtlicher Kontext). In: OECD-Activity on „Recognition of Non-Formal and Informal Learning“. Teilbericht im Länderbericht Schweiz (Entwurf d), Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.
- Dehnbostel, P. (2002). Informelles Lernen: Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In P. Dehnbostel. & P. Gonon (Hrsg.), Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung (S. 3–12). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dietsche, R. und Schneider, Ch. (2005): Individuelles Kompetenz-Management – Alternative Qualifikationsverfahren am Beispiel des Kompetenzverfahrens von CH-Q. Lizenzarbeit am Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften ZOA (Prof. Dr. I. Udrys). Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zürich.

- Dungen van den, M., Mulders M. & Pijls T. (2004). Quality impulse for the Validation of prior learning and career management – Getting ahead with the CH-Q System of managing competencies. S’Hertogenbosch: CINOP.
- Fend H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.
- Frei, F., Hugentober, M., Alioth, A., Duell, W. & Ruch, L. (1996). Die kompetente Organisation. Zürich: Hochschulverlag ETH.
- Frey B.S., Osterloh M. (2004) (Hrsg.). Managing Motivation. Zürich: Universität Zürich.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2001). Dossier Kompetenznachweis Eidg. Fachausweis Ausbilderin/Ausbilder mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB). Biel.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2003). Reglement über die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen und Wegleitung zum Reglement, erste Fassung. Biel.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2006). CH-Q Kompetenzmanagement. Grundlegendokument zur Schaffung einer nachhaltigen Kompetenzkultur – Rahmen, Grundsätze. Biel.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2007). Schaffen einer nachhaltigen Kompetenzkultur – Charta und Benchmark-Instrument. Biel.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2008). Kompetenzmanagement – Begleitordner im lebenslangen Lernen (print und elektronisch). Biel.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2009). Reglement und Wegleitung über die Vergabe von Zertifikaten, Labels und Lizenzen. Biel.
- Gesellschaft CH-Q (Hrsg) (2010). Validierungs-Dossier – Eidg. Fachausweis Ausbilder/ Ausbilderin mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung (GWB). Zweite überarbeitete Auflage. Biel
- Gutschow, K. (2010). Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen – Bericht an den Hauptausschuss. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 118. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).
- Hartley, R.C. & Williams, C.D. (1989). Confirmation learning theory. New York: Bern Springer.
- Lauth, G. W., Grünke M., Brunstein, J. C. (Hrsg.) (2004). Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.
- Luhmann, N. (2002). Einführung in die Systemtheorie. Herausgegeben von Dirk Baecker. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hrsg.) (2005). CH-Q Kompetenz Management System. In: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Bericht des Bund-Länder-Konsortiums BLK-Verbundprojekt. Saarbrücken: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung Universität Hannover.
- Montada, L. (1998). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Preisser, R., Wirkner, B. (2002). Berufliche Neuorientierung – Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld: Bertelsman.
- Preisser, R. (2007). Methoden und Verfahren der Kompetenzbilanzierung im deutschsprachigen Raum. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Rogers C. (1981). Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schweizerischer Bundesrat (1996). Bericht über die Berufsbildung. Bern.
- Schweizerischer Bundesrat (1989). Botschaft über Sondermaßnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich. Bern.
- Schweizerischer Bundesrat (2011). Bundesgesetz über die Weiterbildung WeBiG, Vernehmlassungsentwurf. Bern.
- Seel, N. M., (2000). Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. Basel: Ernst Reinhardt.
- Stalder, M. (2009). Eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen: Kompetenzorientiert Prüfen: warum und wie?. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Stiftung Chance (2010). Leitbild. Zürich.
- Stamm, J. und 53 Mitunterzeichner (1993). Motion zur Aus-, Fort- und Weiterbildung im Baukastensystem. Bern: Bundeskanzlei und Nationalrat.
- Welter-Enderlin R., Hildenbrand B. (2004) (Hrsg). Rituale – Vielfalt in Alltag und Therapie. Heidelberg: Carl-Auer.
- Welter-Enderlin R., Hildenbrand B. (2006) (Hrsg.). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.
- Watzlawick, P. (1999). Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München: Piper.

ANHANG

Selbstmanagement von Kompetenzen

Ausgewählte Lernelemente und Handlungskompetenzen

Zu Beginn des Prozesses der Kompetenzerfassung und -beurteilung ist der Motivationsarbeit ein breites Spektrum einzuräumen und die Teilnehmenden vom persönlichen Gewinn dieser Arbeit zu überzeugen. Eine Mehrheit der lernfernen Teilnehmenden hat ein eingeschränktes Selbstwertgefühl – sie glauben, dass sie nichts können.

Anhand der bildlichen Darstellung der Lernleistungen können auch lernferne Teilnehmende gut arbeiten und freuen sich, wenn sie das Resultat als Gesamtbild sichtbar vor sich haben. Das Symbol des Baumes, ergibt sich aus der Methode des Mind Map und lässt sich optimal für die Leistungserfassung einsetzen. Die Einführung in die nachgeschaltete Sichtbarmachung der erreichten Kompetenz kann einfach und klar und unter weitgehendem Verzicht auf

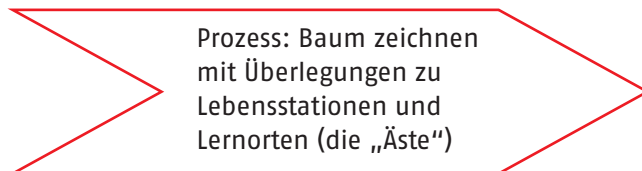
Fremdwörter erklärt werden. Am Ende des Lernprozesses ist der Selbstwert der Teilnehmenden deutlich gestärkt: sie sind stolz über ihr ausgefülltes Kompetenzportfolio und besser gerüstet, ihre Stärken mit Überzeugung darzustellen. Viele Teilnehmende erkennen auch die Bedeutung des Kompetenzportfolios als langfristiger Laufbahnbegleiter.

Die nachfolgenden Beispiele stellen eine Auswahl von Dokumenten dar, die die Teamleitung der Stiftung Chance gemäß den Kriterien der Gesellschaft CH-Q auf das Niveau der bildungsfernen Jugendlichen anpasste. Die Gestaltung beinhaltete eine vereinfachte Sprache mit entsprechenden Begrifflichkeiten, einfache Anleitungen sowie die hier teilweise sichtbare Verknüpfung mit kreativen Schreib-, Lese- und Denktechniken.

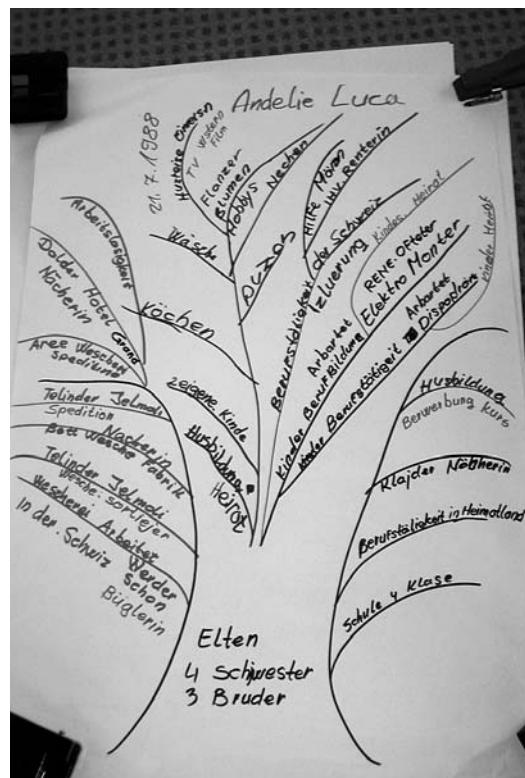
Biografie – Handlungskompetenz A

- Die Teilnehmenden (TN) verstehen, was in der Vergangenheit geschehen ist
- Die Teilnehmenden erkennen die Bedeutung ihres Namens/Vornamens und dessen Herkunft (Identität).
- Die Teilnehmenden kennen ihren persönlichen und beruflichen Werdegang und können ihn nachvollziehbar darstellen.

Input	Prozess	Output
Arbeitsauftrag Lebenslauf – Werdegang	<ul style="list-style-type: none"> – Überlegungen der TN zu „was gibt es für Stationen in meinem Leben“ – Festhalten dieser Stationen auf Flipchart mit der Zeichnung eines Baumes mit Ästen 	Baum mit Ästen Erkenntnisse über Lebensstationen und Lernorte



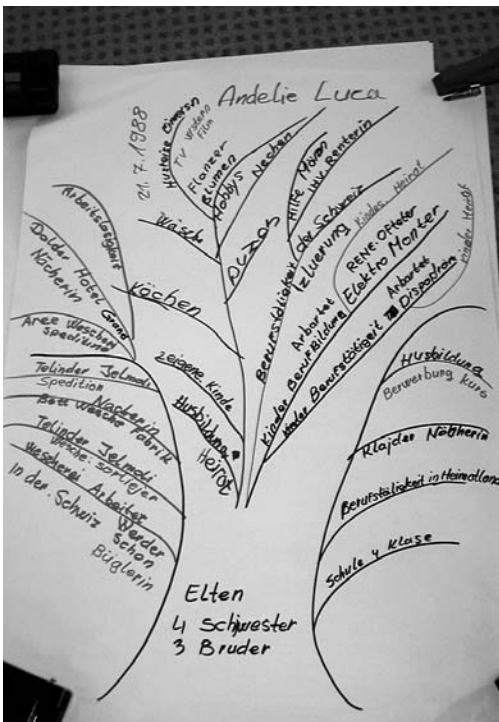
Material: Schere, Papier, Flipchart, Filzstifte
Hilfsmittel: Arbeitsauftrag
Verantwortlich: Teilnehmende



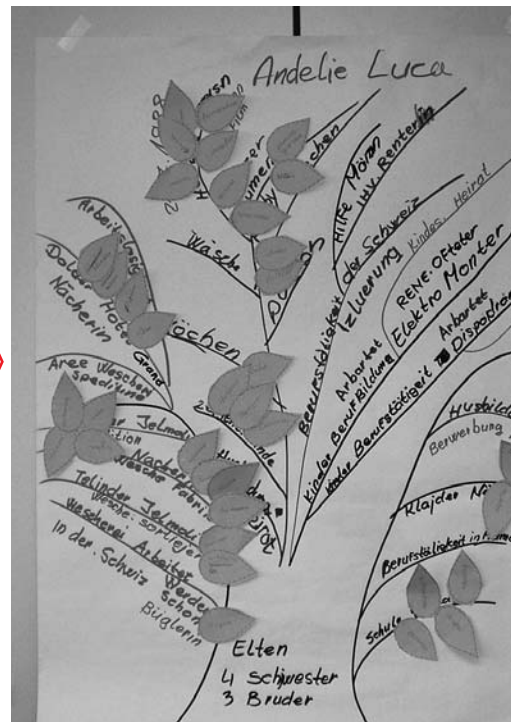
Tätigkeiten erfassen/Leistungen nachweisen – Handlungskompetenz B:

- Die Teilnehmenden können berufliche und private Tätigkeiten erfassen, beschreiben und sie im Plenum vorstellen
- Die Teilnehmenden können die erfassten Tätigkeiten anhand von Berufsbildern darstellen
- Die Teilnehmenden können Tätigkeiten, die sie während einzelner Lebensstationen ausgeübt haben beschreiben, die dabei erzielten Leistungen darstellen und sie im Plenum präsentieren

Input	Prozess	Output
Baum mit Ästen	<ul style="list-style-type: none"> – Überlegungen der TN zu „was habe ich gemacht“? – Visualisieren der Erkenntnisse auf dem Flipchart mit Blättern, die an die Äste des Baumes gehängt werden 	Baum mit Blättern Erkenntnisse über Tätigkeiten, Leistungen und erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten



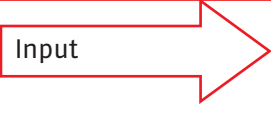
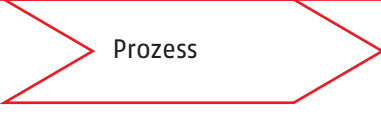
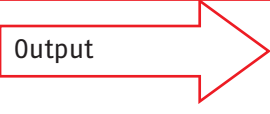
Prozess:
Baum mit Blättern behängen, die während den Lebensstationen die ausgeübten Tätigkeiten darstellen



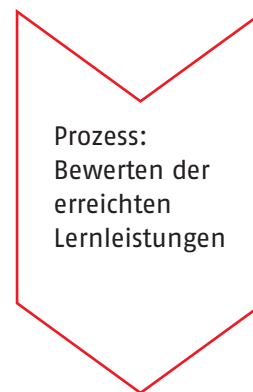
Verantwortlich: Teilnehmende
Hilfsmittel: Blätter Lebensbaum, Arbeitsauftrag
Material: Schere, Papier, Flipchart, Filzstifte


Fähigkeiten, Fertigkeiten beurteilen und bewerten – Handlungskompetenz C-c:

- Die Teilnehmenden kennen den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für das Sprachenlernen/-lehren
- Die Teilnehmenden sind vertraut im Umgang mit dem GER
- Die Teilnehmenden können ihre erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten anhand des GER einschätzen und bewerten

 Input	 Prozess	 Output
Baum mit Äpfeln Arbeitsblatt: Fähigkeitenprofil Fähigkeiten, Fertigkeiten: Ich kann!	<ul style="list-style-type: none"> - Übertragen der Fähigkeiten, Fertigkeiten auf Arbeitsblatt - Bewerten der Lernleistungen nach GER 	Mit Fähigkeiten, Fertigkeiten ausgefülltes Arbeitsblatt Bewerten der Fähigkeiten, Fertigkeiten

Material: Raster GER
Hilfsmittel: Arbeitsauftrag
Verantwortlich: Teilnehmende



Fähigkeitenprofil							
Fachliche Fähigkeiten		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ich kann ... 							
Beispiel:							
Beispiel:							
Beispiel:							

Fähigkeitenprofil

Niveaueinstufung A1

Ich kann mich in einfachen, vertrauten Situationen mit Unterstützung zurechtfinden.

Mit Hilfe einer Person (Vorgesetzter, Arbeitskollege/-kollegin) kann ich ohne Probleme eine Arbeit machen.

Beispiel: Ich kann als Betriebsmitarbeiter beim Ausladen und sortieren der Pakete an den Rutschen in die Rollboxen exakt arbeiten. Auch das Sortieren der Sperrgutpakete ist kein Problem, wenn ich mich dabei ab und zu eine Person unterstützt.

Niveaueinstufung A2

Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen selbständig zurechtfinden.

Ohne Hilfe, also selbständig, kann ich eine einfache Arbeit mit meiner Erfahrung ausführen.

Beispiel: Ich kann als Zimmermädchen in einem Hotel sich wiederholende Arbeiten alleine ausführen.

Niveaueinstufung B1

Ich kann mich unvorbereitet in alltäglichen Standardsituationen selbständig zurechtfinden.

Ich kenne die Regeln und komme selbständig in neuen Situationen zurecht.

Beispiel: Als Logenaufsicht in einem Warenhaus oder in der Industrie weiß ich, was zu machen ist, wenn Kunden allerlei Probleme haben.

Niveaueinstufung B2

Ich kann mich in komplexen Situationen in ungewohntem Umfeld zurechtfinden. Ich kann eigene Verhaltensvarianten entscheiden.

Ich kann in unübersichtlichen und ungewohntem Umfeld die richtige Lösung finden und selbst entscheiden, wie ich die Arbeit mache.

Beispiel: Als temporäre Serviceaushilfe kann ich viele Gäste bestens bedienen (z. B. in einer Festhütte, an einer Geburtstagsfeier oder Sonntagsarbeit in einem Landgasthof).

Niveaueinstufung C1

Ich kann mich in komplexen Situationen in ungewohntem Umfeld zurechtfinden. Ich kann eigene Verhaltensweise nutzbringend reflektieren.

Ich kann in unübersichtlichen und ungewohntem Umfeld die richtige Lösung finden. Und schließlich darüber nachdenken, warum es mir so geglückt ist.

Beispiel: Hilfsarbeiterin Landwirtschaft. Ich arbeite mit an der Obst- und Weinernte und werde auch im Haus und für die Kinderbetreuung eingesetzt. Ich erkenne meine Fehler und mache diese am nächsten Tag nicht mehr, weil ich diese mir aufschreibe.

Niveaueinstufung C2


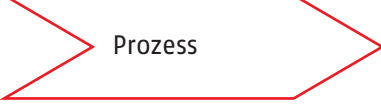
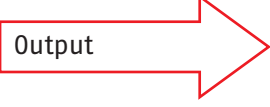
Ich kann mich in unvorhersehbaren komplexen Situationen in ungewohntem Umfeld auch unter Stressbedingungen zurechtfinden. Ich kann Fehler/Fehlverhalten erkennen und korrigieren.

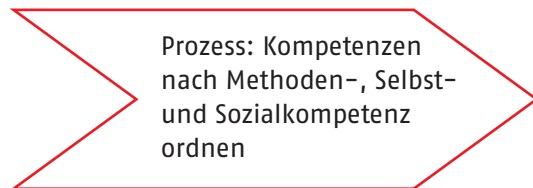
Ich kann Situationen die sich plötzlich ändern und unübersichtlich werden gut meistern. Dies auch in ungewohntem Umfeld und selbst unter anstrengenden Bedingungen.

Beispiel: Hilfsarbeiter. Ich räume im Team alle hinderlichen Materialien aus den Räumlichkeiten der zu sanierenden Zonen. Dies betrifft Abbruch und Vorreinigung. Danach werden die Zonen für die Entsorgungsarbeit gebaut, was Kenntnisse mit Holz, Metall, Kunststoff und Mauerwerk voraussetzt. Fehlverhalten erkenne ich und korrigiere die Fehler.

Fähigkeiten, Fertigkeiten den Kompetenzkategorien zuordnen – Handlungskompetenz C-d:

- Die Teilnehmenden kennen die vier Kompetenzkategorien
- Die Teilnehmenden können die Kompetenzkategorien anhand von Beispielen darstellen

 Input	 Prozess	 Output
Gespräch über die Unterscheidung von Kompetenzen: - Fachliche Kompetenz - Methodenkompetenz - Selbstkompetenz - Sozialkompetenz	- Was bedeuten Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz? - Was sind Beispiele für diese Kompetenzkategorien? - Was bedeuten diese?	Erkenntnisse über verschiedene Arten von Schlüsselkompetenzen und ihre Unterscheidungen Arbeitsblatt: - Methodenkompetenzen - Selbstkompetenzen 1 - Selbstkompetenzen 2 - Sozialkompetenzen 1 - Sozialkompetenzen 2 – Arbeitsplatz



Material: keines
Hilfsmittel: Schlüsselkompetenzen Methoden-, Selbst-, Sozialkompetenzen

Sozialkompetenzen

Was bedeuten diese Begriffe?

Teamfähigkeit - -	Kommunikationsfähigkeit - -
Kooperationsfähigkeit - -	Konfliktfähigkeit - -

Sozialkompetenzen

Wo haben Sie diese Fähigkeiten gelernt oder geübt?

Teamfähigkeit - -	Kommunikationsfähigkeit - -
Kooperationsfähigkeit - -	Konfliktfähigkeit - -

Selbstkompetenzen

Was bedeuten diese Begriffe?

Kontaktfähigkeit - -	Ausdrucksfähigkeit - -
Einfühlungsvermögen - -	Selbstständigkeit - -

Methodenkompetenzen

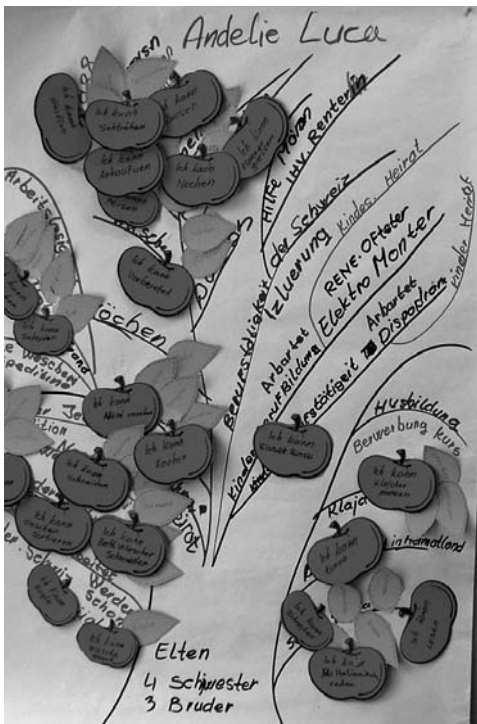
Was bedeuten diese Begriffe?

Lernfähigkeit - -	Organisationsfähigkeit - -
Arbeits- u. Planungstechniken - -	Basisqualifikationen - -

Selbstbild/Fremdbild – Handlungskompetenz D:

- Die Teilnehmenden können sich selbst einschätzen und mit den Einschätzungen anderer Menschen zu ihrer eigenen Person umgehen
- Die Teilnehmenden wissen, welche Wirkung Vergleiche der Selbstbeurteilung mit der Fremdbeurteilung haben können
- Die Teilnehmenden erkennen die Bedeutung von Selbst- und Fremdeinschätzungen für Stellensuchprozesse

Input	Prozess	Output
Baum mit Äpfeln Gespräch zum Vorgehen Selbst- und Fremdbild	<ul style="list-style-type: none"> – Beispiele von Situationen in welchen sich die eigenen Stärken zeigen – Beispiele von Situationen, in welchen sich die eigenen Schwächen zeigen Festhalten der Erkenntnisse auf dem Flipchart mit Schmetterlingen	Baum mit Schmetterlingen Erkenntnisse über Stärken, Schwächen



Prozess:
Schmetterlinge erstellen mit Stärken, Schwächen

Material: Schere, Papier, Flipchart, Filzstifte

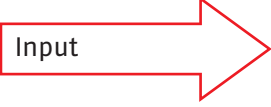
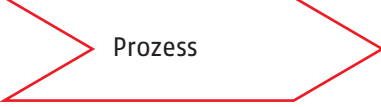
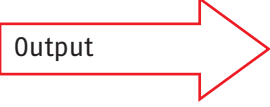
Hilfsmittel: Schmetterling, Unterlagen

Verantwortlich: Teilnehmende

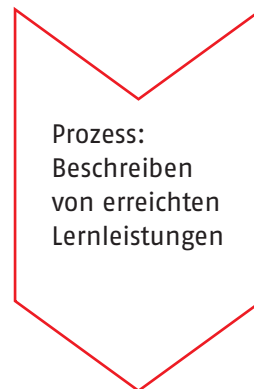



Fähigkeitenprofil/Fähigkeiten, Fertigkeiten gewichten, einordnen – Handlungskompetenz E:

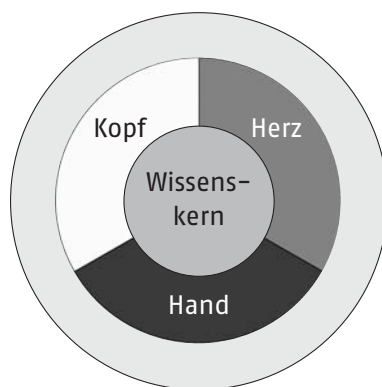
- Die Teilnehmenden kennen die Fähigkeiten, Fertigkeiten, die bei ihnen ausgeprägt vorkommen und zu ihrer Persönlichkeit gehören
- Die Teilnehmenden können diese im Hinblick auf Beratungs- oder Bewerbungsgespräche in ihrem Fähigkeitenprofil gezielt festhalten
- Die Teilnehmenden können ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten anhand von konkreten Beispielen (Leistungen) überzeugend darstellen

 Input	 Prozess	 Output
Baum mit Äpfeln Arbeitsblatt: Fähigkeitenprofil Fähigkeiten, Fertigkeiten: Ich kann!	Beschreiben der Fähigkeiten, Fertigkeiten anhand von konkreten Beispielen (Tätigkeiten, Leistungen)	Mit Fähigkeiten, Fertigkeiten ausgefülltes Fähigkeitenprofil Kopie z. Hd. Berater/in, bzw. Personalverantwortliche, erstellen

Material: Fähigkeitsprofil
Hilfsmittel: Arbeitsauftrag
Verantwortlich: Teilnehmende



Fähigkeitenprofil						
Fachliche Fähigkeiten						
						
Ich kann ...	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Beispiel:						
Beispiel:						
Beispiel:						




Mein Kompetenzprofil


Name:

Fachliche Kompetenzen:

- PC – gute Anwenderkenntnisse mit MS Office, Produkte – ständig in Anwendung
- Mehrsprachig (Englisch, Französisch, Portugiesisch), etwas italienisch- und Spanisch-Kenntnisse
- Zahlenflair (Kenntnisse im Rechnungswesen)
- Langjährige Erfahrung in der Administration
- Erfahrung in der Protokollführung

Persönliche Kompetenzen

Fähigkeitenprofil			
Sozialkompetenz  Ich bin ... Ich handle ...	möchte oder muss ich weiterentwickeln	möchte ich bewahren und in meinen Tätig- keiten weiter einsetzen	möchte ich nicht mehr oder auf andere Weise einsetzen
Beispiel:			
Beispiel:			
Beispiel:			

Fähigkeitenprofil			
Selbstkompetenz  Ich bin ... Ich handle ...	möchte oder muss ich weiterentwickeln	möchte ich bewahren und in meinen Tätig- keiten weiter einsetzen	möchte ich nicht mehr oder auf andere Weise einsetzen
Beispiel:			
Beispiel:			
Beispiel:			

Kompetenzenprofil – Handlungskompetenz G:

- Die Teilnehmenden können aus dem Fähigkeitsprofil und den dokumentierten Leistungen ein aktualisiertes Kompetenzenprofil erstellen
- Die Teilnehmenden können im Hinblick auf spezifische Anforderungen (Bewerbungsgespräche, Qualifikationsverfahren) gezielte Kompetenzenprofile erstellen


Input	Prozess	Output
<p>Arbeitsblatt: Fähigkeitenprofil</p> <p>Fähigkeiten bezogen auf die Kompetenzkategorien beschreiben:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Arbeitsweise, Arbeitsstil (Methodenkompetenz) – Verhalten (Selbstkompetenz) – Umgang mit Menschen (Sozialkompetenz) 	<ul style="list-style-type: none"> – Beschreiben der Kompetenzen anhand der Leistungen (aus Tätigkeiten erworbene Fähigkeiten zu Kompetenzen zusammenfassen) 	<p>Ausgefülltes Kompetenzprofil</p>


Prozess: Beschreibung der eigenen Lernleistungen anhand von konkreten Beispielen


Material: Fähigkeitsprofil mit Methoden-/Selbst-/Sozialkompetenzen

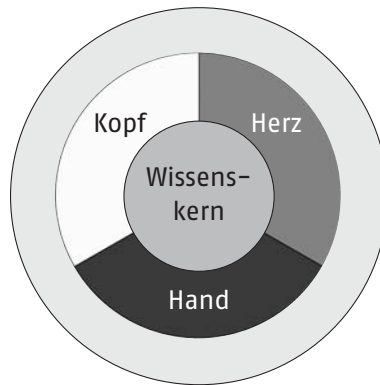
Hilfsmittel: Arbeitsauftrag

Verantwortlich: Teilnehmende

Fähigkeitenprofil								
Methodenkompetenz			A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ich bin ...	Ich handle ...							
Beispiel:								
Beispiel:								
Beispiel:								

Fähigkeitenprofil			
Selbstkompetenz  Ich bin ... Ich handle ...	möchte oder muss ich weiterentwickeln	möchte ich bewahren und in meinen Tätig- keiten weiter einsetzen	möchte ich nicht mehr oder auf andere Weise einsetzen
Beispiel:			
Beispiel:			
Beispiel:			

Fähigkeitenprofil			
Sozialkompetenz  Ich bin ... Ich handle ...	möchte oder muss ich weiterentwickeln	möchte ich bewahren und in meinen Tätig- keiten weiter einsetzen	möchte ich nicht mehr oder auf andere Weise einsetzen
Beispiel:			
Beispiel:			
Beispiel:			



Mein Kompetenzprofil

Name:

Fachliche Kompetenzen:

- PC – gute Anwenderkenntnisse mit MS Office-Produkte, ständig in Anwendung
- Mehrsprachig (Englisch, Französisch, Portugiesisch), etwas italienisch-Kenntnisse
- Zahlenflair
- Durch mein Organisationstalent war ich bei großen Anlässen für die Koordination verantwortlich
- Langjährige Erfahrung in der Administration

Persönliche Kompetenzen

- Wesentliches erfasse ich sofort und erkenne den Zusammenhang
- Ich kann mich auf neue Situationen flexibel einstellen
- Meine Arbeit ist von einem hohen Qualitäts- und Verantwortungsbewusstsein geleitet
- Meine Unterstützung bei PC Problemen wurde im Team stets geschätzt

Autorinnen/Autoren

Anita Calonder Gerster
Organisationspsychologin HAP
Bildung und Organisationsberatung,
Zumikon, Schweiz
Präsidentin der Gesellschaft CH-Q Schweizerisches
Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn

Anna Guler
Team- und Projektleiterin
Stiftung Chance, Kompetenzzentrum für die
berufliche und soziale Integration Zürich, Schweiz

Heinz Amstad
Leiter Amt für Brückenangebote Zug
Volkswirtschaftsdirektion Kanton Zug, Schweiz

Kontaktadresse
Gesellschaft CH-Q
Geschäftsstelle Dienstleistungen
Südstrasse 55
CH 2504 Biel 8
Email: Info@ch-q.ch
www.ch-q.ch

Professor Dr. Peter Dehnbostel
Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)
Professur „Betriebliches Bildungsmanagement“
Email: peter.dehnbostel@t-online.de
www.peter-dehnbostel.de
www.duw-berlin.de

Sabine Seidel, M.A.
Hochschule Hannover
Fakultät V
Institut für angewandte Gesundheits-,
Bildungs- und Sozialforschung
Geschäftsführung
Blumhardtstraße 2
30625 Hannover
E-mail: sabine.seidel@fh-hannover.de
www.fakultaet5.fh-hannover.de

