

## **Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise**

erstellt von  
Peter Dehnbostel (HSU)  
Sabine Seidel (IES)  
Ida Stamm-Riemer (HIS)

unter Mitarbeit von Bekje Leykum (IES)

Bonn, Hannover im März 2010

Helmut-Schmidt-Universität  
Universität der Bundeswehr Hamburg  
Holstenhofweg 85  
22043 Hamburg

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH  
Goseriede 9  
30159 Hannover

Institut für Entwicklungsplanung  
und Strukturforschung GmbH  
Bödekerstraße 7  
30161 Hannover

# Inhalt

Vorbemerkung.....	5
1    Verständnis und Operationalisierung des informellen Lernens .....	6
1.1    Zum Bedeutungszuwachs informellen Lernens .....	6
1.2    Zum Verständnis des informellen Lernens .....	8
1.3    Operationalisierung des informellen Lernens .....	11
1.3.1    Qualifikations- und Kompetenzverständnis .....	12
1.3.2    Der Prozess der Validierung informellen Lernens .....	15
1.3.3    Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen Lernens ....	17
2    Grundlagen der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens .....	20
2.1    Das europäische Validierungskonzept .....	20
2.2    Ermittlung und Bewertung informellen Lernens .....	23
2.2.1    Ansätze zur Ermittlung und Dokumentation.....	23
2.2.2    Ansätze zur Bewertung .....	29
2.3    Institutionelle und organisationale Gestaltung und Absicherung der Validierung...	32
3    Ansätze zur Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR .....	35
3.1    Informelles Lernen und DQR.....	35
3.2    Schritte zur Berücksichtigung des informellen Lernens .....	37
3.3    Systementwicklungen angesichts der Einbeziehung informellen Lernens .....	48
3.3.1    Beibehaltung des formalen Bildungssystems (systemimmanent).....	49
3.3.2    Entwicklung eines Parallelsystems (ergänzend) .....	52
3.3.3    Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System.....	56
3.3.4    Erörterung.....	57
Schlussbemerkung.....	61
Literatur .....	63

## Übersichtsverzeichnis

Übersicht 1: Merkmale des formalen und informellen Lernens .....	10
Übersicht 2: Formen der Anerkennung von Lernleistungen (Auswahl).....	19
Übersicht 3: Kompetenzfeststellungsverfahren nach Typ und Umsetzungsansatz .....	25
Übersicht 4: Beispiele für Verfahren der Anerkennung und Anrechnung in Deutschland ..	50

## ANHANG

A1	Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, erarbeitet durch den „Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen“, Februar 2009 .....	A3
A2	Exemplarischer Einblick in die Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in anderen Ländern .....	A13
A2.1	Österreich (AT) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) .....	A13
A2.2	Schweiz (CH) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) .....	A27
A2.3	Finnland (FI) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) .....	A37
A2.4	Vereinigtes Königreich (UK) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) .....	A47

## **Vorbemerkung**

Die Einbeziehung von auf informellen und nicht-formalen Wegen erworbenen Qualifikationen in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) ist ein erklärtes Ziel, das sich bildungspolitisch wesentlich aus der Initiative des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und der damit verbundenen Implikationen herleitet. Während einige EU-Länder die Ergebnisse informellen und nicht-formalen Lernens von vornherein in die Konstruktion ihrer nationalen Qualifikationsrahmen einbeziehen und eine Gleichwertigkeit mit auf formalen Wegen erworbenen Qualifikationen konstatieren, hat sich in Deutschland ein stufenweises Vorgehen herauskristallisiert, nach dem zunächst alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems einbezogen werden, um danach die Ergebnisse des informellen Lernens zu berücksichtigen.

Die vorliegende Expertise liefert einen Beitrag zur Einbeziehung des informellen und – da es analytisch und konzeptionell nicht immer sinnvoll davon zu trennen ist – des nicht-formalen Lernens in den DQR aus Sicht aller Bildungsbereiche. Zugrunde gelegt sind dieser Expertise einschlägige laufende Projekte und Initiativen sowie Dokumente, Studien und Fachveröffentlichungen, EU-Dokumente und Abhandlungen, die die Thematik schwerpunktmäßig in der wissenschaftlichen und methodischen Reflexion ansprechen. Es handelt sich um eine sekundäranalytische Expertise ohne eigene empirische Untersuchungen und entsprechende Triangulationen, die in ihrem eingeschränkten Umfang als Kurzexpertise zu bezeichnen ist.

Die ersten beiden Kapitel widmen sich der Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen und den Grundlagen der Validierung. Das dritte Kapitel stellt die erforderlichen Maßnahmen und mögliche nächste Schritte zur Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR dar und erörtert diese. Die für Deutschland relevanten Informationen aus den vier Länderstudien sind an den entsprechenden Stellen aufgenommen. Die Länderstudien selbst – Österreich, Schweiz, Finnland und Vereinigtes Königreich – finden sich im Anhang.

# **1 Verständnis und Operationalisierung des informellen Lernens**

Eine wesentliche Voraussetzung für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR ist ein möglichst breiter Konsens über den zu behandelnden Gegenstand. Daher werden in diesem Kapitel kurz die Gründe für den Bedeutungszuwachs des informellen Lernens dargestellt und die unterschiedlichen Vorstellungen davon, was unter informellem Lernen zu verstehen ist, diskutiert und auf die deutsche Situation bezogen.

## **1.1 Zum Bedeutungszuwachs informellen Lernens**

Mit dem bildungspolitischen Postulat des lebenslangen Lernens hat ein Perspektivwechsel stattgefunden: Zunehmend ins Blickfeld geraten sind die außerhalb eines institutionellen Rahmens stattfindenden und nicht (fremd-)organisierten Lernprozesse. Während mit den Begriffen Lernen und Bildung in der Regel intendierte Lernprozesse bezeichnet werden, die im Rahmen der Schul- oder Hochschulbildung, der Aus- oder Weiterbildung stattfinden, betont das lebensbegleitende Lernen die Kontinuität des Lernens von der Kindheit bis ins hohe Alter und damit die biographische Perspektive und das individuelle Lernen (vgl. Siebert 2001, S. 19). Mit dem Perspektivwechsel wird der Lernbegriff auf jegliches Lernen ausgeweitet, wie auch immer es gestaltet sei und wo auch immer es stattfindet. Nicht allein das Unterrichten, die Vermittlung und die Lehre stehen im Zentrum des Interesses, sondern sämtliche Aneignungswege des individuellen Lernens.

Die Vielfalt der möglichen Aneignungswege, die damit einhergehende mangelnde Vergleichbarkeit von Lernen und der gleichzeitig bestehende Wunsch nach Einbeziehung und Nutzung jeglichen Lernens haben dazu geführt, dass zunehmend die Ergebnisse von Lernen in den Blick genommen werden. Insofern wird im Kontext des lebenslangen Lernens häufig von einem grundlegenden Wechsel von der Input- zur Outcomeorientierung gesprochen. Die Orientierung an den Ergebnissen von Lernen, an den tatsächlich erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, ist also Voraussetzung dafür, sämtliche Lernprozesse berücksichtigen und sowohl national als auch international vergleichen zu können. Allerdings bedeutet dies nicht, dass die Input- und die Prozessorientierung des Lernens vernachlässigt oder gar aufgegeben werden.

Die Förderung des lebenslangen Lernens wird auch in Deutschland als eine zentrale Antwort auf die bildungspolitischen Fragen der Gegenwart gesehen. Dabei geht es um die Ermögli-

chung eigenverantwortlicher Lebensgestaltung und die Initiierung gesellschaftlicher Teilhabe ebenso wie um die Stärkung des Wirtschaftsraums und die Realisierung von Chancengleichheit. Die Bildungspolitik zielt auf eine verstärkte Teilhabe und insgesamt auf die Erhöhung des Bildungsniveaus in Deutschland. Das erfordert, dass neue Zugänge zu Bildung und Lernen geschaffen und bestehende Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut werden. Verborgene Potenziale sollen identifiziert und nutzbar gemacht, es soll an bisheriges Lernen angeknüpft und Lernzeiten dadurch verkürzt werden, so dass die Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen erhöht und Abschlüsse zu Anschlüssen werden. Es kommt darauf an, Verfahren und Modelle der Anerkennung von Lernleistungen bereitzustellen, die über die Wertschätzung von bisher Erlerntem zum Weiterlernen und zum Beschreiten neuer Lern- und Berufswege motivieren und diese ermöglichen. Insofern zielt die Anerkennung informellen Lernens maßgeblich auf die Zunahme der Bildungs- und in der Folge auch der Erwerbsbeteiligung.

Die Potenziale der Anerkennung von auf informellen und nicht-formalen Wegen erworbenen Kompetenzen zeigen sich in Gesellschafts- und Handlungsfeldern von hoher bildungspolitischer Priorität, wie:

- Integration von Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt: Identifizierung und Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen sind die Voraussetzung für aufbauende Qualifizierungen. Sie ermöglichen Einstieg und dauerhafte Integration in das Erwerbsleben.
- Nutzung der Potenziale von Migrantinnen und Migranten: Die Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen ist Voraussetzung für adäquate Beschäftigung und dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt.
- Zunahme beruflicher Mobilität: Die Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen unterstützt die berufliche Mobilität. Sie unterstützt Quer- und Seiteneinstiege in Berufslaufbahnen und trägt damit zur Stärkung individueller beruflicher Entwicklungswege, zur Sicherung von Arbeitsplätzen und einer anforderungsgerechten Besetzung von Stellen bei.
- Erhöhung der Studienberechtigtenquote: Die Erfahrungen von Ländern mit differenzierten und transparenten Möglichkeiten des Hochschulzugangs für Berufserfahrene weisen auf eine Steigerung der Studierendenquote durch Anerkennung von Lernleistungen aus anderen Kontexten hin.

## 1.2 Zum Verständnis des informellen Lernens

Die Begriffe formal<sup>1</sup>, nicht-formal und informell dienen der Systematisierung und Beschreibung der vielfältigen, in verschiedenen Zusammenhängen bewusst oder zufällig stattfindenden und sehr unterschiedlich organisierten Lernprozesse, allerdings sind ihre Verwendung und Begriffsbestimmung nach wie vor uneinheitlich. Ausführlich diskutiert sind die Begriffe u. a. in der im Rahmen des Projektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ erstellten Machbarkeitsstudie (vgl. BMBF 2004).

Die Europäische Kommission verwendet auf ihrer aktuellen Internetseite in der deutschen Übersetzung folgende Definitionen der drei Arten von Lernprozessen, weist aber explizit darauf hin, dass die Definitionen und das Verständnis der Begriffe von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat differieren:

- „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 nichtintentional aus Sicht der Lernenden.“<sup>2</sup>

In Deutschland gibt es keine allgemein gültigen Definitionen, zunehmend aber lässt sich ein breit akzeptiertes Begriffsverständnis beobachten (vgl. Schiersmann 2007, S. 26ff; Dehnobostel 2008, S. 65ff), das sich in weiten Teilen mit den zitierten EU-Definitionen deckt.

Formales Lernen ist 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

---

<sup>1</sup> Anstelle des Begriffs formal wird z. T. auch der Begriff formell synonym verwendet. Hier wird in Übereinstimmung mit der folgenden EU-Definition von formalen Lernkontexten gesprochen.

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm), Stand: 11.12.2009



- 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 mit 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. Informelles Lernen ist ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Tätigkeiten und Handlungen erfolgen. Informelles Lernen

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

Das informelle Lernen wird auch als beiläufiges oder inzidentelles Lernen bezeichnet. Charakteristische Merkmale des informelles Lernen sind Individualität und Kontextbezogenheit (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 32f.). Es ist durch das Individuum und seine spezielle Situation bestimmt, orientiert sich an den individuellen Lerngelegenheiten und ist nicht durch Dritte organisiert und vorstrukturiert. Nicht-intentionales informelles Lernen ist zudem auch durch den jeweiligen Kontext geprägt, in dem es stattfindet. Diese Charakteristika des informellen Lernens gilt es bei dem Bestreben nach Vergleichbarkeit von auf unterschiedlichen Lernwegen erworbenen Lernleistungen zu berücksichtigen. Die folgende Übersicht zeigt eine Gegenüberstellung der Merkmale des formalen und des informellen Lernens:

## Übersicht 1: Merkmale des formalen und informellen Lernens

Formales Lernen	Informelles Lernen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisiert und strukturiert</li> <li>• Lernorte in Bildungszentren, Schulen</li> <li>• Vermittlung curricular vorgegebener, auf ein Ergebnis angelegter Lerninhalte</li> <li>• Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertem wissenschaftlichem Wissen</li> <li>• Pädagogisch-professionelle Begleitung der Lernprozesse</li> <li>• Nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unsystematisch, zufällig</li> <li>• Lernen in Arbeits- und Lebenswelten</li> <li>• Beiläufiges Lernen, Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt</li> <li>• Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des in Handlungen Erfahrenen</li> <li>• Ggf. Moderation von Reflexionsprozessen</li> <li>• Gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz</li> </ul>

Nicht-formales Lernen findet in Abgrenzung zum formalen Lernen außerhalb von Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder hochschulischen Bildung des formalen Bildungswesens und damit überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben statt. Wie beim formalen Lernen handelt es sich dabei um organisierte Lernprozesse, denen ein Lernziel und ein entsprechendes Curriculum zugrunde liegen und die üblicherweise durch Lehrende unterstützt werden. 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, wie der Europäische Computerführerschein, Sprachenzertifikate, die anderen Expert-Zertifikate der Volkshochschulen, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch die regelmäßig zu erneuernden Zertifikate, beispielsweise für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer.

In Anbetracht der unterschiedlichen Bildungssysteme in den einzelnen europäischen Ländern bleibt allerdings die Frage nach der Trennschärfe der Definitionen und der darüber möglichen Vergleichbarkeit zwischen den Ländern. In Ländern mit einem vergleichsweise wenig ausgeprägten Berufsbildungssystem beispielsweise ist die Unterscheidung zwischen beruflicher Bildung und Weiterbildung wesentlich weniger trennscharf als in Deutschland. In der Folge wird in vielen europäischen Ländern nicht zwischen Einrichtungen der formalen Bildung und Weiterbildungseinrichtungen unterschieden. Zudem haben wenig ausgeprägte Berufsbildungssysteme und ein hoher Grad an Modularisierung eine Vielzahl von Zertifizierungen zur Folge, die weit seltener als in Deutschland vollberufliche Abschlüsse belegen. Dieser kurze Hinweis erklärt mögliche verschiedenartige Auslegungen der EU-Definitionen, belegt die Schwierigkeit, Lernergebnisse europaweit vergleichbar und transparent zu machen, und weist gleichzeitig darauf hin, wie wichtig es ist, jegliches Lernen in den DQR und die nationalen

Referenzsysteme der anderen Länder einzubeziehen. Wie die informellen Lernergebnisse sichtbar gemacht, bewertet und vergleichbar gemacht werden können, ist eine entscheidende Frage für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR.

Die von der OECD in den Leitlinien zu ihrer Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“ vorgelegten Definitionen bestätigen und verdeutlichen die von den deutschen Bildungsstrukturen abweichenden Sichtweisen. Lernen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder auch betriebliche Weiterbildung führen danach üblicherweise zu einem Zertifikat und zählen damit explizit zum formalen Lernen. Nicht-formales Lernen umfasst in Abgrenzung dazu Lernen in organisierten Zusammenhängen, wie Workshops, Qualitätszirkel, betriebliche Lerninseln, Selbstlernprogramme. Bei der Definition des informellen Lernens zielt die OECD – wie auch die EU – vornehmlich auf nicht-intentionale Lernprozesse im Prozess der Arbeit, in der Familie oder der Freizeit.

- “‘Formal learning’ refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recognised in a qualification or a certificate.
- ‘Non-formal learning’ refers to learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to a certification.
- ‘Informal learning’ refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities.” (OECD 2006, S. 4).

### **1.3 Operationalisierung des informellen Lernens**

Lernprozesse in nicht-formalen und informellen Zusammenhängen sind von maßgeblicher Bedeutung für die Umsetzung des lebenslangen Lernens, diese Einsicht setzt sich zunehmend in Europa durch.<sup>3</sup> Damit diese Lernprozesse auch Wertschätzung und Anerkennung erfahren können, bedarf es neuer Strategien der Identifizierung und Beurteilung dieser häufig „unsichtbaren“ Lernergebnisse. Hierzu ist vorab die Klärung einer Reihe von Fragen erforderlich: Um welche Art von Lernergebnissen handelt es sich? Reichen – nicht zuletzt auch in Anbetracht der gesellschaftlichen Veränderungen – die bislang verbreiteten Kategorien, wie Qualifikation und schulische, berufliche oder hochschulische Abschlüsse, zur Orientierung? Wie lassen sich diese Lernergebnisse ermitteln und bewerten? Was ist unter Anrechnung und An-

---

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm), Stand: 11.12.2009

erkennung zu verstehen?

### **1.3.1 Qualifikations- und Kompetenzverständnis**

In der aktuellen Diskussion besteht eine Reihe sprachlich und konzeptionell bedingter Unklarheiten, die sowohl in den unterschiedlichen Bildungssystemen, den verschiedenen Bildungsbereichen und deren jeweiligen Lernkulturen als auch im theoretischen Hintergrund sowie möglicherweise in der Übertragung aus der englischen Sprache begründet liegen und immer wieder bei den Versuchen, das informelle Lernen einzuordnen und zu konkretisieren, zu Verwirrungen führen.

Der englische Begriff „qualification“ bedeutet im Deutschen unter anderem Befähigung, Eignung, Qualifikation, Qualifizierung, Berechtigung oder Voraussetzung. In Deutschland werden unter Qualifikation üblicherweise die personenunabhängigen Anforderungen verstanden, die für die Ausübung eines Berufs, aber auch einer Tätigkeit oder einer beruflichen Handlung notwendig sind. Der Erwerb einer Qualifikation wird am Ende eines Qualifizierungsprozesses in Prüfungen nachgewiesen und dokumentiert und führt häufig, aber nicht zwingend, zu einem Bildungs- bzw. Berufsbildungsabschluss. Eine Qualifikation besteht für Gehmlich aus einem Bündel von Lernergebnissen, die für einen Abschluss nachweislich überprüfbar sein müssen (2009, S. 37). Vor dem Hintergrund der unterschiedlich ausgeprägten Bildungssysteme in Europa liegt es nahe, dass vielfältige Vorstellungen über die Intensität und das Spektrum der Lernprozesse existieren, die mit einer Qualifikation einhergehen.

Die Kompetenzdebatte hat in Deutschland in den letzten Jahren in der beruflichen, der allgemeinen und der hochschulischen Bildung Einzug gehalten, allerdings mit jeweils unterschiedlichem Kompetenzverständnis. Während in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, abgeleitet aus den sich wandelnden beruflichen Anforderungen, das Handeln in komplexen Lern- und Arbeitssituationen im Fokus steht und die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und reflexiven Handeln betont wird, stützt sich der Bereich der Allgemeinbildung auf 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 substanziellen 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).

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 die Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz 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. 2f.) 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 (ebd. S. 3ff).

Die unterschiedlichen Blickwinkel auf die Begriffe zeigen die vielfältigen Argumentationsstränge und verweisen darauf, dass die inhaltliche Abgrenzung nicht einheitlich ist. Allerdings kristallisiert sich als wesentliches Merkmal für Kompetenz die Orientierung am Individuum und seiner Entwicklung heraus. Gillen betont, dass „Kompetenzen (...) im Sinne eines Handlungspotenzials zu verstehen und damit an das Subjekt und seine Befähigung und Bereitschaft zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden“ sind (Gillen 2006, S. 251). Wesentliches Merkmal von Qualifikation hingegen ist ihre Orientierung an Anforderungen. Das bedeutet, dass Qualifikation – im Gegensatz zur Kompetenz – primär nicht aus der entwicklungsorientierten Perspektive des Subjekts bestimmt ist. Kompetenz hingegen „bezieht sich als – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Lernenden ( ... ). Definitiv werden unter Kompetenzen Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. ( ... ). Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf.“ (Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 56)

Für Grootings bietet der Kompetenzbegriff im Vergleich zu dem Begriff Qualifikation bessere Chancen im Hinblick auf die Entwicklung eines europäischen Instrumentariums zur Förderung der Mobilität. Die inhaltliche Bedeutung von Qualifikation orientiert sich seines Erachtens zu sehr an der spezifischen Situation des beruflichen Bildungswesens in den einzelnen Ländern und wird durch den Zusammenhang zwischen Berufsbildung einerseits und Arbeitsmarkt, Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen und Formen der Arbeitsorganisation andererseits bestimmt (vgl. Grootings 1994, S. 5). Wie die anderen Befürworter des Kompetenzbegriffs sieht er seine Bedeutung zudem in dem ständigen organisatorischen Wandel der Ar-

beitswelt und den Anforderungen an das Individuum begründet.

In der internationalen Diskussion spricht darüber hinaus die stark an das Bildungssystem gekoppelte inhaltliche Bedeutung des Begriffs Qualifikation für die Fokussierung auf den Kompetenzbegriff Kompetenzen sind wie die informellen Lernprozesse an das Individuum gebunden, als individuelle Lernergebnisse sind sie auch für outcomeorientierte Ansätze nutzbar. Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch der Stand der internationalen Diskussion um den Begriff „Kompetenz“ nur als unbefriedigend bezeichnet werden kann. Abgesehen davon, dass es im englischen Sprachraum mit „competency“ und „competence“ zwei unterschiedliche und nicht einheitlich verwendete Begriffe gibt, differiert auch das Kompetenzverständnis von dem deutschen. „Während in Deutschland Kompetenz und berufliche Handlungskompetenz aus einer ganzheitlichen und subjektorientierten Perspektive gesehen werden, bezieht sich beispielsweise „competence“ im Sinne britischer und schottischer Qualifikationssysteme auf Lernergebnisse aus Anforderungskontexten“ (Dehnbostel/ Neß/Overwien 2009, S. 55). Die Autoren warnen vor Missverständnissen, die für den Vergleich verschiedener nationaler Qualifikationsrahmen folgenreich sein können.

Der im Februar 2009 vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ vorgelegte Entwurf für einen DQR (vgl. AK DQR 2009, Anhang A1) trägt den dargestellten Entwicklungen in der Arbeitswelt und dem Wunsch nach möglichst hoher Transparenz und Vergleichbarkeit Rechnung, indem er durchgehend Kompetenzen – und nicht Qualifikationen – beschreibt. Der Entwurf der DQR-Matrix nimmt die Erkenntnisse und Entwicklungen der Kompetenzdiskussion auf. Definiert wird im Einführungstext, dass Kompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft (bezeichnet), Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (ebd.). Damit ist der DQR eindeutig kompetenzbasiert ausgewiesen.

Etwas anders stellt es sich für den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) dar. Da er in seiner Funktion als Übersetzungsinstrument unterschiedlichen Bildungstraditionen gerecht werden und daher sowohl nicht kompetenzorientierte Qualifikationen als auch zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse aufnehmen muss, kann er nicht allein über Kompetenzen konstituiert werden.

Allerdings existieren, wie dargestellt, auch in Deutschland für den zentralen Begriff „Kompetenz“ in den einzelnen Bildungsteilbereichen nach wie vor unterschiedliche Definitionen mit

differierenden Dimensionen, die die angestrebte Vergleichbarkeit von Lernfortschritten aus verschiedenartigsten Lernformen und die Zuordnung zu Lernniveaus erschweren. Um die mit dem DQR intendierten Ziele der Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems zu fördern, bedarf es weiterer begrifflicher Klärungen, der Verständigung auf ein Kompetenzverständnis, das bildungsbereichsübergreifend getragen wird und damit einer einheitlichen Sprache, wie sie in der Schweiz angestrebt wird (vgl. Anhang A2.2, S. A25ff).

### **1.3.2 Der Prozess der Validierung informellen Lernens**

Während Lernen in formalen Kontexten durch strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung gekennzeichnet ist, der Lernerfolg in der Regel anhand von an den Lernzielen orientierten Prüfungen beurteilt und durch die dafür autorisierte Stelle in Form eines Zertifikats bestätigt wird, erfordert Lernen in nicht derart strukturierten Kontexten ein anderes und zugleich differenzierteres Vorgehen bei der Einschätzung von Lernergebnissen. Informelles Lernen weist, wie dargestellt, als besondere Merkmale Individualität, Kontextbezogenheit und Beiläufigkeit auf. Entsprechend fehlen strukturierte Lernziele, die abgeprüft und beurteilt werden können, stattdessen stehen die Ergebnisse des Lernprozesses im Fokus. Die Einschätzung und Bewertung von Lernergebnissen aber kann nicht wie in formalen Lernkontexten unmittelbar anhand von Lernzielen erfolgen. Dass dazu andere Schritte vonnöten sind, zeigt nicht zuletzt die Praxis in anderen europäischen Ländern, wie in Finnland und der Schweiz.

In der internationalen, aber auch der nationalen Diskussion kristallisieren sich zunehmend fünf Verfahrensschritte zur Identifizierung und Beurteilung von informell erworbenen Lernergebnissen heraus (vgl. u. a. CEDEFOP 2009, BBT 2009). Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Schritte, für die jeweils im Vorhinein Standards formuliert sein sollen. In der Praxis sind die Grenzen zwischen diesen Schritten fließend, sie dienen hier der analytischen Trennung:

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

Kern des Verfahrens sind die Schritte (2) bis (4), die Ermittlung, Bewertung und Validierung.

Dieser Prozess wird im europäischen Kontext häufig nicht ganz präzise mit dem englischen Begriff „validating“ und im Deutschen mit „Validierung“ bezeichnet. Das Verb „to validate“ bedeutet „bestätigen“, „für gültig erklären“<sup>4</sup> und bezieht sich damit im ursprünglichen Wort-sinn nur auf einen Teil des gesamten Verfahrens, den Schritt (4), für den die EU den Begriff „validation“ nutzt.

Ausführlicher erörtert wird der Prozess der Validierung in Kapitel 2 dieser Expertise, die kurze Einführung an dieser Stelle soll vor allem der Skizzierung des Ansatzes dienen. Da in Deutschland bisher kaum Definitionen für die Verfahrensschritte (2) bis (5) vorliegen, stützen sich die folgenden Beschreibungen auf die von der CEDEFOP im mehrsprachigen Glossar mit 100 Termini aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (CEDEFOP 2008) vorgelegten und in den Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (CEDEFOP 2009) aufgenommenen Definitionen.

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).

Unter *Bewertung* von Lernergebnissen (assessment of learning outcomes) (3) werden Verfahren verstanden „... zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen) Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung.“ 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 verstanden als die „... Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder

---

<sup>4</sup> <http://dict.leo.org/ende/?lp=ende&lang=de&searchLoc=0&cmpType=relaxed&sectHdr=on&spellToler=on&chinese=both&pinyin=diacritic&search=validate&relink=on>, am 05.01.2010



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).

### **1.3.3 Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen Lernens**

Der englische Begriff „recognition“ bedeutet im Deutschen sowohl „Erkennung“ als auch „Anerkennung“. Damit umfasst dieser Begriff einerseits die Sichtbarmachung als wesentliche Voraussetzung für die Anerkennung und andererseits die Berechtigung. Anerkennung im Sinne einer Berechtigung heißt, besonders für Länder mit einem ausgeprägten formalisierten Bildungssystem wie Deutschland, dass sie mit Zulassungsbedingungen, einer externen Prüfung und dem Erhalt eines Zertifikats verbunden ist.

Die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens in Deutschland stellt sich anders dar als in den meisten europäischen und außereuropäischen Ländern (vgl. Werquin 2010). Während sie dort häufig mit einer Berechtigung und damit mit einer „echten“ oder formalen Anerkennung verbunden ist, die mit einer entsprechenden Verbreitung einhergeht, bewegen sich die Entwicklungen in Deutschland bisher überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene. Es gibt zwar eine Reihe nebeneinander bestehender, rechtlich verankerter und mit einer formalen Anerkennung verbundener Verfahren (vgl. Übersicht 2), ein zentrales, auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basierendes System der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen aber existiert in Deutschland nicht (vgl. Seidel u. a. 2008).

Die bestehenden Ansätze sind häufig unzureichend bekannt und werden schon aus diesem Grund verhältnismäßig wenig genutzt. Das komplexe Bildungssystem mit vielfältigen Zuständigkeiten und rechtlichen Regelungen führt für die Individuen zu einer Unübersichtlichkeit und erschwert gleichzeitig die Entwicklung weiterer Verfahren der Anerkennung. Bislang fehlen in Deutschland eine breite Wertschätzung unterschiedlicher Lernerfahrungen und da-

mit eine Anerkennungskultur. Mit den sich schnell wandelnden und steigenden Anforderungen an Beschäftigte aber wird die Berücksichtigung und Wertschätzung von in anderen als in formalen Kontexten erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zunehmend erforderlich.

In Deutschland wird grundsätzlich zwischen *formaler Anerkennung*, die mit einer Berechtigung im Bildungssystem und einer breiten Wertschätzung auf dem Arbeitsmarkt einhergeht, und der *De-facto-Anerkennung* unterschieden, die ausschließlich im Beschäftigungssystem zum Tragen kommt. Die formale Anerkennung kann zum einen in Form einer Anrechnung von Lernleistungen erfolgen, indem – bei Nachweis der entsprechenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – teilweise oder vollständig auf verpflichtende Lernzeiten verzichtet wird. Diese Verfahrenskategorie zielt auf die Vermeidung von wiederholenden Lernprozessen, damit auf eine Verkürzung der Lernzeiten und mündet in einen Bildungsgang. Zum anderen kann sie – in der Regel in einem gesonderten Verfahren – als umfassende Anerkennung erfolgen. Hierbei werden nicht nur einzelne Lernzeiten, sondern ein ganzer Bildungsgang ersetzt. Diese Verfahrenskategorie ermöglicht entweder den Zugang zu einer speziell entwickelten Prüfung oder aber einen unmittelbaren Zugang zu einem anderen Bildungsgang. Ergebnis dieser Anerkennungsform ist damit eine Zugangsberechtigung. Die dritte mögliche Form der formalen Anerkennung, die Validierung von Lernleistungen, existiert in Deutschland nicht. Neben den im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt wirksamen Verfahren gibt es tarifvertragliche Regelungen und betriebliche Verfahren, die auf dem Arbeitsmarkt zum Tragen kommen, aber nicht mit einer Zulassung innerhalb des Bildungssystems und einer formalen Anerkennung verbunden sind.

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Formen von Anerkennung enthält die folgende Übersicht einige Beispiele von in Deutschland existierenden Möglichkeiten der Anerkennung von Lernleistungen, die an jeweils unterschiedliche Voraussetzungen geknüpft sind.

## Übersicht 2: Formen der Anerkennung von Lernleistungen (Auswahl)

Formen der Anerkennung von Lernleistungen		
Formale Anerkennung mit Berechtigung im Bildungssystem		Anerkennung im Beschäftigungssystem
Anrechnung, z. B.	spezielle Anerkennungsverfahren, z. B.	De-facto-Anerkennung, z. B.
Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge	Begabtenprüfung (Hochschulzugang, KMK 2007)	Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse
Einstufungsverfahren im Hochschulbereich	Zugang zum Studium ohne Abitur (Dritter Bildungsweg, KMK 2009)	Kompetenzanalysen
Anrechnung beruflicher Vorbildung (BBiG § 7)	„Externenprüfung“ im Hochschulbereich (KMK 2008)	betriebliche Assessment-, Diagnostik-, Arbeitsanalyseverfahren
Abkürzung der Ausbildungszeit (BBiG § 8)	IT-Weiterbildungssystem	Herstellerzertifikate
„Externenprüfung“ - Zulassung in besonderen Fällen (BBiG § 45/HWO § 37)		Weiterbildungszertifikate
Gleichstellung von Prüfungszeugnissen (BBiG § 50)		Tarifvertragliche Regelungen
IT-Weiterbildungssystem		IT-Weiterbildungssystem

## **2 Grundlagen der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens**

### **2.1 Das europäische Validierungskonzept**

Die Relevanz, die dem Thema der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens beigemessen wird, zeigt sich in den jüngsten Entwicklungen einzelner europäischer Länder, beispielsweise wie der Schweiz. Die aktuelle Veröffentlichung „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (CEDEFOP 2009), deren Entwicklung durch 26 europäische Staaten von den Herausgebern CEDEFOP und Europäischer Kommission koordiniert wurde, kann als eine Art Zusammenfassung der Entwicklungen und Erkenntnisse und als erstes europäisches Validierungskonzept aufgefasst werden. Darin kommen die aus europäischer Sicht zentralen Aspekte einer Validierung informellen und nicht-formalen Lernens zum Ausdruck. Als Gründe für eine Validierung werden angeführt (vgl. ebd., S. 22):

- (1) Vergleichbarkeit und Transparenz,
- (2) Erhöhung der Mobilität,
- (3) Wettbewerbsfähigkeit und
- (4) Lebenslanges und lebensumspannendes Lernen.

Demzufolge ist das Interesse Europas an der Erhöhung nationaler Bemühungen um die Einführung von Validierungssystemen 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 solchen Lernens nicht auf begrenzte Bereiche, wie Länder, Regionen oder Branchen, beschränkt bleiben, sondern europaweite Wirkung entfalten soll. Eine dadurch geförderte Mobilität der Beschäftigten innerhalb Europas ist für Unternehmen und Arbeitgeber interessant, denen auf diese Weise ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung steht. Das im Zusammenhang mit der Lissabon-Strategie aufgelegte Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ mit seinem Leitziel des Lebenslangen Lernens gilt als unverzichtbar für die Entwicklung und den Erfolg einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft.

Dem Rat der Europäischen Union zufolge sind insbesondere durch die Unterstützung der Systeme des lebenslangen Lernens auf einzelstaatlicher Ebene, die Modernisierung des Hochschulwesens und die Entwicklung von gemeinsamen europäischen Instrumenten zur Förde-

rung von Qualität, Transparenz und Mobilität bedeutende Fortschritte erzielt worden. Damit jedoch „Europa sein Ziel“ erreiche, „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ zu werden, seien noch wesentliche Herausforderungen zu meistern. Hinsichtlich der Bewältigung zahlreicher sozioökonomischer, demografischer, ökologischer und technologischer Herausforderungen, denen Europa gegenwärtig und in der näheren Zukunft gegenüberstehe, wird der allgemeinen und beruflichen Bildung eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Im Kontext ihrer Entwicklung seien insbesondere wirksame Investitionen in Humankapital ein wesentlicher Faktor der europäischen Strategie, die darauf abstelle, das im Lissabon-Prozess im Kern angestrebte hohe Niveau von Wachstum und Beschäftigung auf der Grundlage von Nachhaltigkeit und Wissen zu verwirklichen und gleichzeitig die persönliche Entwicklung, den sozialen Zusammenhalt und den aktiven Bürgersinn zu fördern (vgl. EU-Rat 2009/C 119/02).

Auch in diesem Kontext dürfte also das europäische Interesse an einer Förderung der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens zu deuten sein – als eine Option, den aufgrund seines Investitionscharakters politisch generell anerkannten Wert von Lernen im öffentlichen Bewusstsein zu stärken. Dies ist insofern von Bedeutung, als sowohl die Entwicklung als auch die Entfaltung der Potenziale von Humankapital grundsätzlich an Individuen gebunden bleiben und deren Kooperationsbereitschaft voraussetzen.

Den europäischen Grundsätzen zur Validierung informellen und nicht-formalen Lernens von 2004 folgend (vgl. Rat der Europäischen Union 2004)<sup>5</sup> wird auch in den europäischen Leitlinien der Einzelne im Mittelpunkt des Validierungsprozesses gesehen. Betont wird vor allem, dass eine Validierung seines Lernens grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen solle.<sup>6</sup> Der Sicht des Einzelnen ist ein eigenes Kapitel gewidmet (CEDEFOP 2009, S. 57 ff), in dem es um subjektive Gründe für eine Validierung des eigenen Lernens, um die in diesem Zusammenhang vom Einzelnen zu treffende Entscheidungen sowie um seine Beratung und Orientie-

---

<sup>5</sup> Die „gemeinsamen europäischen Grundsätze zur Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen“ wurden von der EUROPÄISCHEN KOMMISSION festgelegt, nachdem zuvor unterschiedliche Verständnisse und Verwendungen die Diskussion beherrschten. Im Zusammenhang mit dem Grundsatz des lebenslangen Lernens wird ausgeführt, dass die Erfassung und Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen darauf abzielt, die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden.

<sup>6</sup> Der Aspekt der Freiwilligkeit wird in den Leitlinien generell hervorgehoben: Auch für die national verantwortlichen Akteure sollten sie nicht als gesetzlich verbindlicher Politikrahmen, sondern als ein freiwillig anzuwendendes praktisches Instrument angesehen werden, das Empfehlungen von Experten anbietet (vgl. CEDEFOP 2009, S. 1, 7).

rung hierbei 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 informellen und nicht-formalen Lernens nahe zu bringen und seine Motivation zur Teilnahme am Validierungsprozess zu fördern. Auch prozessbegleitend solle er weiterhin bei Entscheidungsfindungen durch adäquate Information, Beratung und Orientierung unterstützt werden.

In Übereinstimmung mit den europäischen Validierungsgrundsätzen<sup>7</sup> wird weiterhin gefordert (vgl. ebd., S. 30ff), dass jedem der Anspruch auf gleichen Zugang und auf gleiche und faire Behandlung eingeräumt werde, wobei nicht expliziert wird, was dies bedeutet, wenn die Voraussetzungen der einzelnen Menschen, die eine Validierung ihres informellen und nicht-formalen Lernens anstreben, sich als ungleich erweisen. Als weiterer wichtiger Grundsatz wird formuliert, dass die Privatsphäre und die Rechte des Einzelnen im Rahmen eines Validierungsverfahrens gewahrt werden müssten, wobei der Einzelne auf europäischer und nationaler Ebene durch Rechtsvorschriften zum Datenschutz vor dem Missbrauch persönlicher Informationen geschützt sei. Informationen, die im Zuge von Validierungsverfahren erhoben werden, dürften nicht ohne Zustimmung des Betroffenen für andere Zwecke, wie Umstrukturierungen der Belegschaft in Unternehmen oder Lohnfestlegungen, verwendet werden.

In diesem Zusammenhang stehen auch die möglichen Interessenkonflikte (vgl. ebd., S. 42ff), die vor allem in privatwirtschaftlich organisierten Validierungsverfahren zum Tragen kommen könnten. Wenngleich das Eigeninteresse von Unternehmen, sich an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu beteiligen, mit den persönlichen Interessen der Beschäftigten nicht grundsätzlich unvereinbar 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 könnte 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 Beschäftigten zunächst im-

---

<sup>7</sup> Die Grundsätze sind: Freiwilligkeit; Beratungs- und Begleitungsangebote für Individuen; Vermeidung von Interessenkonflikten; Wahrung der individuellen Rechte und Privatsphäre; Transparenz, Zugänglichkeit, Fairness und Qualität der Angebote; Qualität der Kompetenzen der Validierenden; ausgewogene Partizipationsmöglichkeiten aller Interessengruppen bei den Verfahren (vgl. Rat der Europäischen Union 2004).

mer 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 Beschäftigten vollziehen.

Grundsätzlich scheint die Beteiligung von Unternehmen aus europäischer Perspektive positiv beurteilt zu werden, da sich ein Großteil des potenziell validierbaren informellen und nicht-formalen Lernens als Lernen am Arbeitsplatz ereigne. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass eine Abstimmung der Validierungsprozesse in Unternehmen mit den nationalen Systemen sowohl für die Unternehmen als auch für die Mitarbeiter vorteilhaft sei. Durch externe, z. B. sektor- oder branchenspezifische Standards, könnten Kompatibilität und Übertragbarkeit von validierten Fertigkeiten und Kompetenzen sichergestellt werden (vgl. ebd., S. 45ff).

## **2.2 Ermittlung und Bewertung informellen Lernens**

Bei der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens lassen sich als zentrale Prozessschritte analytisch die Ermittlung und die anschließende Bewertung der möglichen Lernergebnisse in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen unterscheiden. Im europäischen Kontext wird von formativer Validierung gesprochen, wenn der Schwerpunkt auf der Ermittlung von Lernergebnissen liegt, und von summativer Validierung bei der Bewertung, da diese „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendeten Standards“ erfordert (vgl. ebd., S. 8).

Beide Arten, die formative wie auch die summative, spielen im Rahmen der Validierung von Lernen in formalen, nicht-formalen und informellen Lernumfeldern eine Rolle. Bei der zur Zertifizierung führenden Validierung, so wird betont, 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 dieser Verfahren müsse daher genau auf die nationalen Bildungssysteme abgestimmt – oder in diese eingebunden – sein. Der raschen Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen wird bei dieser Entwicklung eine besondere Bedeutung beigemessen.

### **2.2.1 Ansätze zur Ermittlung und Dokumentation**

Im letzten Jahrzehnt wurde eine fast unüberschaubare Vielzahl und Vielfalt an Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -erfassung, zur Kompetenzanalyse und -messung entwickelt. Sie werden vor allem im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, der Berufsaus-

bildung, der Hochschul- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung und der betrieblichen Bildungsarbeit eingesetzt (vgl. u. a. Gillen 2006; Erpenbeck/von Rosenstiel 2007; Bylinski 2008). Das Spektrum reicht von Diagnose-, Personalauswahl- und Arbeitsplatzanalyseverfahren mit einer hohen Methodenbandbreite von standardisierten und nicht-standardisierten Tests über metrische Verfahren bis hin zu qualitativen entwicklungsorientierten Analysekonzepten.

Im Rahmen dieser Kurzexpertise geht es nicht darum, eine umfassende Bestandsaufnahme von Kompetenzfeststellungsverfahren vorzunehmen, einzelne Ansätze und Analyseverfahren detailliert zu beschreiben und ihre Vor- und Nachteile zu erörtern<sup>8</sup>. Vielmehr ist beabsichtigt, einzelne Verfahrenstypen exemplarisch aufzuzeigen, um die bereits vorhandene vielfältige Praxis und reichhaltige Erfahrung mit Verfahren der Kompetenzfeststellung in Deutschland zu illustrieren, auf die bei der Einbeziehung informell erworbener Kompetenz in den DQR zurückgegriffen werden kann. In Anlehnung und Verallgemeinerung der Kategorisierung von Druckrey (2007, S. 19) lassen sich für diese Verfahren drei bildungs- und tätigkeitsfeldübergreifende Ansätze identifizieren:

- (1) testbasierte Verfahren,
- (2) biographieorientierte Verfahren und
- (3) handlungsorientierte Verfahren.

Diese Typisierung leitet sich aus der angewandten Vorgehensweise und den eingesetzten Methoden ab, um individuelle Kompetenzen zu erfassen. Für jeden Verfahrenstyp lassen sich verschiedene Umsetzungsansätze finden, die mit spezifischen Kompetenzbereichen, mit einer bestimmten Zielgruppe oder mit dem jeweils verbundenen Zweck in Zusammenhang stehen.

Im Überblick stellen sich diese Verfahren und die ihnen zuzuordnenden Umsetzungsansätze und Beispiele folgendermaßen dar:

---

<sup>8</sup> Für eine ausführliche Diskussion zur „Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsplatzanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze“ s. Lang-von Wins 2007; für die ausführliche Diskussion von Instrumenten zur Identifizierung informell erworbener Kompetenzen s. u. a. BMBF 2004; DIE, DIPF, IES 2007.



### Übersicht 3: Kompetenzfeststellungsverfahren nach Typ und Umsetzungsansatz

Verfahrenstyp	Umsetzungsansatz	Beispiele (Auswahl) <sup>9</sup>
(1) Testbasierte Verfahren	teil-/standardisierte Tests	Berufsinteressen-/Berufseignungstest Handwerklich-motorischer Eignungstest Persönlichkeitstest Schulleistungsmessung Wissens- und Intelligenztest
(2) Biographieorientierte Verfahren	biographisches Interview Verfahren zur geführten Selbstevaluation Kompetenzbilanzierung	Kompetenzbilanz für Berufsrückkehrer/innen Kompetenznachweis Kultur ProfilPASS TalentKompass NRW
(3) Handlungsorientierte Verfahren	Assessmentverfahren an Assessment Center angelehnte Verfahren Potenzialanalysen	Kasseler-Kompetenz-Raster Kompetenzreflektor Klassisches Assessment Center Taste for girls Profil AC

Während bei den biographieorientierten Verfahren die Identifizierung und Bewertung der eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen überwiegend auf dem Wege der Selbstreflexion erfolgt und Fremdbewertungen fakultativ hinzugezogen werden können, nutzen die Testverfahren Selbstauskünfte, die anhand vorgegebener Raster fremd bewertet werden. In handlungsorientierten Verfahren hingegen finden zumeist Fremdbewertungen statt. In der Praxis werden oftmals Instrumente verschiedener Verfahrenstypen kombiniert und adressatenspezifisch ausgerichtet eingesetzt, um durch die Kombination das beste Ergebnis zu erzielen. Viele der Verfahren unterliegen Qualitätsstandards, um Vertrauen, Akzeptanz und Verfahrenssicherheit ebenso wie Objektivität und Validität herzustellen.

#### (1) Testbasierte Verfahren

Für den vorliegenden Kontext relevante testbasierte psychologisch-diagnostische Verfahren zur Kompetenzermittlung werden häufig zur Berufseignungs- und Persönlichkeitsfeststellung in der Berufsberatung und beruflichen Rehabilitation eingesetzt (Bylinsky 2008, S. 47). Es liegt eine Vielzahl von Tests in unterschiedlicher Komplexität und für verschiedene Anwen-

<sup>9</sup> s. Link-Liste zu der Auswahl der Verfahren am Ende des Kapitels.

dungsbereiche vor<sup>10</sup>. Die herkömmliche Durchführung mittels Bleistift und Papier wird zunehmend aus Effizienz- und Kostengründen durch computergestützte Verfahren ersetzt<sup>11</sup>. Die Selbsteinschätzung erfolgt als Antwort auf gezielte Fragen nach spezifischen Fähigkeiten in bestimmten Feldern, speziellen Handlungsweisen, individuellen Motivgrundlagen, Leistungsmotivation oder Arbeitshaltungen. Die anschließende, in der Regel intransparente Fremdauswertung der bearbeiteten Testaufgaben ist Teil des Instrumentes (vgl. Lang-von Wins 2007, S. 772-779) und wird den Testpersonen als Ergebnis in Form von Begabungen, Neigungen und Schwächen (Diagnose) zurückgemeldet. Die Testverfahren sind den Qualitätskriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität grundsätzlich verpflichtet, inwieweit sie dem entsprechen, ist für die Nutzenden nicht nachvollziehbar. Eine Beratung und Begleitung der Testpersonen bei der Durchführung ist nicht zwingend für diese Art von summativer Kompetenzermittlung.

Das laufende DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ befasst sich bis 2013 mit kognitionspsychologischen und fachdidaktischen Grundlagen, psychometrischen Modellen sowie konkreten Technologien zur Kompetenzmessung.<sup>12</sup> Seine Ergebnisse werden zu gegebener Zeit hinsichtlich ihrer Nutzung zur Erfassung und Bewertung informellen Lernens auszuwerten sein.

## **(2) Biographieorientierte Verfahren**

Biographieorientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung sind grundsätzlich stärken- und ressourcenorientiert, sie fragen nach den Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, den Potenzialen, über die die Person verfügt. Im Ergebnis der formativen Bilanzierung der individuellen Lernbiographie ergibt sich ein persönliches Kompetenzprofil, das Ausgangspunkt sein kann für die weitere Kompetenzentwicklung und Berufswegplanung oder auch für eine beruf-

---

<sup>10</sup> Das Spektrum reicht von Wissens- und Intelligenztests über standardisierte Schulleistungsmessung bis hin zu Berufsfindungshilfeverfahren wie BORAKEL, ein Online-Test für Studium und Beruf, dessen Testergebnis eine den individuellen Bedürfnissen gerechte Beratung hinsichtlich der Gestaltung der beruflichen Zukunft mit konkreten Handlungsempfehlungen gibt; s. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/borakel/>. Ein Test in Papierversion stellt das Werkbuch „Start frei!“ dar, das den Jugendlichen ermöglicht, mithilfe verschiedener Tests ihre Stärken, Begabungen und Neigungen festzustellen, die auf unterschiedliche Berufsfelder bezogen werden; s. [http://www.schulbank.de/berufswahl/start-frei-1/index\\_html](http://www.schulbank.de/berufswahl/start-frei-1/index_html).

<sup>11</sup> Z. B. ist es mit dem Hogrefe TestSystem (HTS) zur computerunterstützten Psychodiagnostik möglich, aus mittlerweile 400 Testverfahren zu unterschiedlichen Bereichen, wie u. a. zur Eignungsdiagnostik im Rahmen der Personalselektion und Personalevaluation (s. <http://www.hogrefe-testsystem.com/ztd/HTS/infctest/WEB-Informationssystem/de/4dee01/webcatalog.htm>), auszuwählen.

<sup>12</sup> <http://kompetenzmodelle.dipf.de>

liche Neuorientierung. Die bekanntesten Instrumente zur Kompetenzbilanzierung und deren Dokumentation sind so genannte Kompetenzpässe, wie der ProfilPASS<sup>13</sup>, die Kompetenzbilanz<sup>14</sup> oder Elemente des europass<sup>15</sup>, und geführte Selbstevaluationsverfahren. Ihnen ist die Bereitstellung von Hilfen und Arbeitsbögen zur reflektierten Ermittlung und Erfassung der eigenen Kompetenzen unterschiedlichster Art, sozial, personal, methodisch und fachlich, gemeinsam. Ein weiteres Kennzeichen für diese Vorgehensweise ist die oftmals den Reflexions- und Bilanzierungsprozess begleitende Beratung und Unterstützung durch Fachpersonal. Zur weiteren Unterstützung der Reflexion und Dokumentation der eigenen Lernbiographie dienen die vorhandenen Nachweise, wie Zertifikate, Teilnahmebescheinigungen, Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben, sonstige Belege über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, die in einem so genannten Portfolio zusammengestellt werden. Eine Bewertung des im Rahmen des biographieorientierten Verfahrens erstellten Kompetenzprofils ist damit nicht automatisch verbunden, da das erst in einem nächsten Schritt durch die Fremdbeurteilung und im Hinblick auf bestimmte Anforderungen und Kriterien wie Tätigkeitsbelege und Berufsabschlüsse geschieht bzw. geschehen kann. Die erfassten Kompetenzen werden qualitativ beschrieben und oftmals frei formuliert mit Hinweis auf deren Ausprägung, jedoch ohne Verwendung von oder Anlehnung an eine anerkannte Systematik, wie z. B. eine Lernzieltaxonomie oder einen Referenzrahmen für Lernergebnisse.

Eine jüngere Entwicklung in diesem Zusammenhang ist das E-Portfolio im Schul- und Hochschulbereich, einer netzbasierten Sammelmappe, die verschiedene digitale Medien und Services integriert und auch im E-Learning eingesetzt wird<sup>16</sup>. Studierende erstellen und pflegen ein E-Portfolio als digitalen Speicher der Dokumente, die sie im Verlauf eines Moduls oder auch während des gesamten Studiums erstellen. Das elektronische Portfolio können Studierende benutzen, um Kompetenzen auszuweisen und ihren Lernprozess zu reflektieren. Hauptbestandteile sind die Sammlung von Arbeitsergebnissen, verbunden mit Anmerkungen von Tutorinnen und Tutoren, Lehrenden sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen, Feedbackmöglichkeiten und persönlichen Reflexionen. E-Portfolios können verschiedene elektronische

---

<sup>13</sup> <http://www.profilpass-online.de/>

<sup>14</sup> Kompetenzbilanz – ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung für berufstätige Mütter und Väter, an Weiterbildung Interessierte und Berufsrückkehrer/innen. Hrsg. von KAB und DJI

<sup>15</sup> Für diesen Kontext interessant sind die europass-Dokumente „Sprachenpass“ und „Mobilität“ zur Dokumentation von Sprachkenntnissen sowie von Lern- und Arbeitserfahrungen in Europa; s. <http://www.europass-info.de/de/was-ist-der-europass.asp>.

<sup>16</sup> Beispielhaft seien hier erwähnt das hessische „Schulentwicklungsprojekt ePortfolio – Wege zur Veränderung der Lernkultur im Unterricht“ (s. <http://www.eportfolio-hessen.de/>) und ein Informationsportal zum Einsatz von digitalen Medien in der Hochschullehre (s. <http://www.e-teaching.org>).

Dokumente beinhalten, z. B. Hausarbeiten oder Referate in verschiedenen Dateiformaten, Fotos einer Exkursion, Mindmaps als Diskussionsergebnisse, Audiodateien von Interviews oder Videoaufzeichnungen von Vorträgen oder Debatten.

### **(3) Handlungsorientierte Verfahren**

Handlungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren bedienen sich im Vergleich zu den vorangegangenen Verfahrenstypen in der Regel beruflicher Handlungen, um aktuelle Kompetenzen und mögliche Potenziale abschätzen bzw. erheben zu können. Es lassen sich – je nach Anwendungskontext – verschiedene Vorgehensweisen unterscheiden: handlungsorientierte Verfahren in Arbeitssimulationen, in realen Arbeitssituationen, in der Freiwilligen- oder der Jugendarbeit.

Simulationsorientierte Verfahren werden vielfach eingesetzt, wenn es darum geht, die aktuell vorhandenen Fertigkeiten und Kompetenzen von Bewerberinnen und Bewerbern zur Eignungsfeststellung für eine bestimmte Aufgabe zu erfassen oder Potenziale im Rahmen der Berufsneuorientierung zu ermitteln. Die Assessment-Center-Methode<sup>17</sup> als eignungsdiagnostisches Instrument dient der Einschätzung vorhandener Kompetenzen (Diagnose) und möglicher Potenziale (Prognose)<sup>18</sup>. In simulierten Arbeitssituationen werden die einzeln und auch in Gruppen handelnden Personen beobachtet und darauf hin bewertet, ob sie für die Anforderungen einer bestimmten Position oder eines bestimmten Berufsalltages geeignet sind. Die Beobachtung anhand festgelegter, standardisierter Kriterien obliegt geschulten Personen. Ziel ist es, auf die kognitiven, motorischen, sozialen und personalen Kompetenzen der jeweiligen Teilnehmenden rückzuschließen. Die intensive Beobachtung führt zu einem differenzierten Fähigkeitsprofil, das Aussagen über berufliche Stärken und Schwächen ermöglicht. Daran schließt sich in der Regel eine gemeinsame Auswertung an, bei der die dokumentierte Fremdeinschätzung zusammen mit der der teilnehmenden Person erörtert wird. Im Falle des Assessmentverfahrens zur Potenzialermittlung folgt ein individuelles Beratungsgespräch, um die weiteren Schritte einer Berufswegplanung festzulegen.

Auch zur Kompetenzfeststellung im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit werden handlungsorientierte Verfahren eingesetzt, dabei wird der Kompetenzstand im betrieblichen Ge-

---

<sup>17</sup> <http://www.good-practice.de/2778.php#glossar2838>

<sup>18</sup> Beispielhaft für Assessmentverfahren seien genannt: taste (**T**echnik **a**usprobieren – **S**tärken **e**ntdecken) for girls; Start (**S**tärken **a**usprobieren – **R**essourcen **t**esten) am IMBSE, womit mittlerweile berufsspezifische AC in 17 Berufsfeldern vorliegen; das Profil AC vom CJD Offenburg zur Kompetenzanalyse an allgemeinen und beruflichen Schulen.

schehen systematisch beobachtet und bewertet<sup>19</sup>. Diese Verfahren dienen der Erfassung der Kompetenzen der Beschäftigten, um über die betriebliche Bildungsarbeit eine gezielte Kompetenzentwicklung vornehmen zu können – sei es im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung, um geeignete, an den Arbeitsplatzanforderungen orientierte Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen, sei es in einer Umbruchsituation oder im Zusammenhang mit Überlegungen zu persönlichen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.

### **2.2.2 Ansätze zur Bewertung**

Im Rahmen der Bewertung von ermittelten informell erworbenen Kompetenzen geht es um deren Beurteilung nach bestimmten Kriterien, um sie zu zertifizieren, auf formale Bildungsgänge anzurechnen oder als Abschlüsse im formalen Bildungssystem anzuerkennen. Wie einleitend ausgeführt spricht man dabei im europäischen Kontext von summativer Validierung, da diese Bewertung „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in den nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendeten Standards“ erfordert (CEDFOP 2009, S. 8). Bewertung im Sinne von summativer Validierung bedeutet somit die externe Überprüfung und formale Bestätigung von ermittelten informell erworbenen Kompetenzen in Form einer Qualifikation oder eines Kompetenzbündels.

Bei der Auswahl des Bewertungsinstrumentariums für informelles Lernen ist darauf zu achten, welches Lernen beurteilt werden soll und welchem Zweck die jeweiligen Instrumente dienen. Es zeigt sich ein breites Spektrum an Bewertungsinstrumenten, die häufig auch zur Erhöhung der Validität kombiniert werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Bewertungen anhand von Diskussionen und Interviews mit den Kandidatinnen und Kandidaten, von Bestätigungen der dargelegten Kompetenzen durch Dritte (deklarative Methode) sowie von Beobachtungen und Portfolios. Weitere Möglichkeiten zur Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen bieten Präsentationen, simulierte oder reale Arbeitssituationen sowie Tests und Prüfungen.

Die folgenden Beispiele von Bewertungsverfahren stammen alle aus dem Hochschulbereich, da hier eine Reihe von Projekten und Initiativen durchgeführt und erste Erfahrungen gesammelt wurden, wie Bewertung außerhalb von Prüfungen vorgenommen werden kann.

---

<sup>19</sup> Beispiele hierfür sind das Kasseler-Kompetenz-Raster zur Messung beruflicher Handlungskompetenz von Beschäftigten sowie der Kompetenzreflektor zur Reflexion und Analyse persönlicher Kompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

## **Das Studienmodul als Referenzpunkt und Bezugsgröße der Bewertung**

Im Zusammenhang mit der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) wurden im Rahmen individueller Anrechnung verschiedene Verfahren und Instrumente zur Identifizierung für und Bewertung im Hinblick auf ein bestimmtes Studienmodul von informell im beruflichen und privaten Umfeld erworbenen Lernleistungen entwickelt und eingesetzt (Stamm-Riemer et al. 2008, S. 91ff). Das spezifische Studienmodul mit seinen lernergebnisorientierten Beschreibungen und festgelegten Leistungspunkten ist der Bezugspunkt für die Identifizierung und Bewertung auch informell erworbener Kompetenzen. Die Ermittlung und Bewertung dieser Kompetenzen erfolgt hinsichtlich der durch das Studienmodul zu erzielenden Formen und im einzelnen möglichen unterschiedlichen Niveaus der Lernergebnisse als eine klar definierte Qualifikation, die nach Modulabschluss abgeprüft und bei Erfolg im Transcript of Records bzw. im Diploma Supplement festgehalten wird.

## **Bewertung des Portfolios**

Anhand des Portfolio-Instrumentes werden die dort beinhalteten Nachweisdokumente, wie Zertifikate, (Arbeits-)Zeugnisse, Teilnahmebescheinigungen und sonstige Nachweise und Belege auf Gleichwertigkeit hinsichtlich Form, Umfang und Niveau der Lernergebnisse eines bestimmten Studienmoduls bewertet. Gerade in Fällen der Gleichwertigkeitsprüfung enthält das Portfolio nicht nur eine Sammlung von Dokumenten zur Belegung der informell erworbenen Kompetenzen, sondern beinhaltet eine über diese Nachweise angeregte schriftliche Reflexion des Bewerbers oder der Bewerberin über das bisher Gelernte. Dies ermöglicht dem Beurteilenden (meist die/der Modulverantwortliche), die Kompetenzentwicklung nachvollziehen, im Vergleich zu den Lernergebnissen des Studienmoduls zu bewerten und ggf. deren Gleichwertigkeit zu bestätigen.

Bei der Beurteilung der mittels Dokumenten und Materialien zu belegenden informell erworbenen Kompetenzen werden zu deren Vergleichbarkeit mit den Lernergebnissen des Studienmoduls neben den EQR-Kategorien Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz und deren Deskriptoren auch schriftliche und mündliche kommunikative Kompetenzen explizit berücksichtigt.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM wurden noch Lernzieltaxonomien (Bloom 1956, Anderson und Krathwohl 2001 und Moon 2004) und weitere Qualifikationsrahmen, wie der der Sozialen Arbeit im Hochschulbereich und anderer Länder, zur Bewertung der Gleichwertigkeit der außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen hinsichtlich Inhalt und Niveau genutzt. Da die Förderprojekte bereits vor dem Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmen beendet waren, steht noch eine Erprobung mit diesem aus.

Die Erfahrungen einiger ANKOM-Projekte zeigen, dass dieses Verfahren sowohl für Lehrende als auch für Studierende sehr ungewohnt ist. Die Reflexion der Lernbiographie ist kein leichtes Unterfangen und erfordert begleitende Beratung und Unterstützung von qualifiziertem Personal und mittels Hilfen zur Portfolioerstellung<sup>21</sup>. Solcher Beratungsbedarf bezieht sich z. B. auf den Umfang der dargestellten Erfahrungen und Kompetenzen, die angemessene sprachliche Formulierung oder die Darstellung des in dem jeweiligen Modul relevanten theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Balluseck et al. 2008, S. 165).

In manchen Portfolioverfahren schließt sich an die Begutachtung durch Hochschullehrende ein Gespräch zur Überprüfung der dokumentierten und reflektierten Kompetenzentwicklung an. Dieses Gespräch ermöglicht auch eine Beurteilung, ob die im Portfolio vorgelegten Kompetenznachweise in dem angegebenen Umfang und der dargelegten Ausprägung tatsächlich vorhanden sind. Die Bewerberin oder der Bewerber können in der Diskussion ihre kommunikativen und fachlichen Kompetenzen unter Beweis stellen.

Wie dieses Beispiel zeigt, liegen in Deutschland noch wenige Erfahrungen mit der Bewertung von Portfolios vor. Und obwohl es sich dabei um eine in vielen Ländern (z. B. Dänemark, Finnland und Frankreich) genutzte Methode handelt, fehlt es bislang an vertiefenden Informationen zum konkreten Vorgehen, zu den Voraussetzungen und zur Umsetzung sowie an Evaluation dieses Bewertungsansatzes.

### **Geschäftsprozesse und Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen**

Ein anderes Vorgehen zur Ermittlung und Bewertung von informellem Lernen, das u. a. für die Anrechnung auf einen Studiengang eingesetzt wird, stellt einen Ansatz dar, der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen von typischen Geschäftsprozessen ableitet (Berwald et al. 2008). Mit Hilfe von Arbeitsplatz- und Geschäftsprozessanalysen wird auf die erforderlichen und in der Folge vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen geschlossen. Diese werden anschließend – orientiert an den Lernergebnis-Kategorien und Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens – dokumentiert und eingeordnet. Im dritten Schritt werden sie im Hinblick auf Art und Umfang der Lernergebnisse eines bestimmten Studienmoduls beurteilt und ggf. als gleichwertig bestätigt. Erleichtert wird der Ermittlungsaufwand durch bereits zertifizierte Geschäftsprozesse, wie es in einigen Geschäftsfeldern und Branchen der

---

<sup>21</sup> Im Rahmen des an das ANKOM-Vorhaben anschließenden Modellprojektes „Lebenslanges Lernen via Portfolio“ der TU Darmstadt wird an der Weiterentwicklung des Portfolio-Ansatzes zur Erfassung und Bewertung im beruflichen Kontext erworbener Kompetenzen gearbeitet.

Fall ist.<sup>22</sup>

Die exemplarisch skizzierten Verfahren zur Ermittlung und Bewertung von informellem Lernen mittels eines Portfolios oder typischer Geschäftsprozesse basieren auf der Verwendung eines Referenzsystems zur Lernergebnisbeschreibung (z. B. Qualifikationsrahmen, Lernziel-taxonomie) und der Beurteilung der dokumentierten Lernergebnisse anhand eines akkreditiertes Lernergebnisbündels (Studienmodul) im Hochschulbereich. Diese Beispiele zeigen, wie aufwändig und anspruchsvoll das Vorgehen für alle Beteiligte ist. Goldstandard bzw. Bezugsgröße für die Bewertung von informellem Lernen, auch im beruflichen Kontext, ist das im Rahmen der Studiengangsakkreditierung genehmigte Studienmodul mit seinen Lernergebnisbeschreibungen und Leistungspunkten, das zum Gesamtprofil des Studienabschlusses beiträgt.

### **2.3 Institutionelle und organisationale Gestaltung und Absicherung der Validierung**

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. Die beteiligten und verantwortlichen Institutionen prägen die oben skizzierten Verfahren und Ansätze der Validierung und sorgen für die Einhaltung der auf Partizipation und Gleichheit zielenden Validierungsgrundsätze.

Allerdings zeichnet sich auch hierfür noch kein Königsweg ab. Einerseits, so konstatiert das CEDEFOP, seien 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 den Bereichen des informellen und nicht-formalen Lernens fehle und die Interessen und die Traditionslinien zu Widersprüchen führten. Andererseits aber komme dem formalen Bildungswesen im Verbund mit privatwirtschaftlich geführten Unternehmen, Weiterbildungsträgern und Freiwilligenorganisationen eine Schlüsselstellung bei der institutionellen und organisationalen Gestaltung und Absicherung der Validierung zu (vgl. 2009, S. 42ff.).

In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt, dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grund-

---

<sup>22</sup> Z. B. ISO-Zertifizierung im Bereich der ITK-Branche.



sätzlich 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 Bewertungsverfahren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern.

Gemäß den 2004 festgelegten Grundsätzen für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen (vgl. Rat der Europäischen Union 2004) ist das Vertrauen in Validierungsprozesse von Fairness, Transparenz, Qualitätssicherung und der Wahl zuverlässiger Methoden abhängig. Um dies zu gewährleisten, müssen bei der Entwicklung und Implementierung eines Validierungssystems 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 Rechenschafts-

pflichten 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 2009, 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.

Aus europäischer Perspektive wird die Beteiligung von Unternehmen grundsätzlich positiv beurteilt, da ein Großteil des potenziell validierbaren nicht-formalen und informellen Lernens sich als betriebliches Lernen und Lernen am Arbeitsplatz ereigne. Dies deckt sich mit den zu beobachtenden unternehmensinternen Maßnahmen und Verfahren der Personalentwicklung in Deutschland. Im Rahmen eines nationalen Systems der Validierung, das auf Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zielt, erscheinen allerdings die vielfältigen, nicht immer abgesicherten Verfahren nicht geeignet.

Ein hoher Stellenwert im institutionellen Gefüge der Gestaltung und Absicherung der Validierung wird dem so genannten „Dritten Sektor“ und der Erwachsenenbildung eingeräumt (ebd., S. 50ff.). Die Erwachsenenbildung, die weitgehend mit den Begriffsbestimmungen der allgemeinen, beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum übereinstimmt, umfasst gemeinhin alle Arten des 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.

### **3     Ansätze zur Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR**

Wie im Einführungstext zum DQR-Entwurf ausgeführt, sollen zusätzlich zur Zuordnung aller formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zum DQR auch die Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden (AK DQR 2009). Die Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens und Einordnung der Lernergebnisse in den DQR zielt auf eine erhöhte Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungswesen und kommt der angestrebten Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung entgegen. Ein Schritt in diese Richtung ist die in der DQR-Matrix intendierte Gleichrangigkeit von Lern- bzw. Wissensbereichen einerseits und Arbeits- bzw. Berufsbereichen andererseits, die die Möglichkeit einschließt, außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Qualifikationen und Kompetenzen zu berücksichtigen und auf berufliche und akademische Bildungsgänge anzurechnen. Sicherlich erfolgen die notwendigen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht im oder über den DQR, dazu bedarf es weiterer im Folgenden näher erläutelter Schritte und Maßnahmen, wohl aber kann der DQR die bestehenden und aufzubauenden Verfahren bundesweit stärken und sanktionieren.

#### **3.1    Informelles Lernen und DQR**

Informelles Lernen ist, wie einleitend dargestellt, eine besondere Form des Lernens, das durch Individualität, Kontextbezogenheit und Beiläufigkeit gekennzeichnet ist und – im Gegensatz zum formalen Lernen – keine strukturierten Lernziele, keine vorgegebenen Lernzeiten und keine Unterstützung beim Lernen aufweist. Das Ergebnis sind unterschiedliche, individuelle Kompetenzen oder Kompetenzbündel.

Qualifikationsrahmen sind Transparenzinstrumente, über die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen hergestellt werden soll. Um dies zu ermöglichen, hat sich der „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ in dem vorliegenden Entwurf auf das dargestellte Zwei-Säulen-Modell mit acht Niveaustufen geeinigt. Aufgrund dieses Ansatzes und vor dem Hintergrund der im Einführungstext vorgelegten Definition von Kompetenz fokussiert der DQR 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 Lernen offen und für die Einbeziehung jeglichen Lernens geeignet.

Voraussetzung für die Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens in den DQR

ist allerdings, dass die auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Lernergebnisse zunächst als solche identifiziert und dokumentiert und – sobald eine Vergleichbarkeit mit anerkannten Qualifikationen hergestellt werden soll – auch bewertet werden. Das bedeutet, dass die Einbeziehung des informellen Lernens eines abgestimmten Vorgehens und begleitender Maßnahmen bedarf.

Eine Herausforderung für die weitere Entwicklung dieser begleitenden Maßnahmen besteht darin, der besonderen Qualität des Lernens in anderen als formalen Kontexten Rechnung zu tragen und die Ergebnisse dieses Lernens als gleichwertig zu betrachten – und gleichzeitig die Qualität des formalen Bildungssystems zu erhalten und weiterhin zu verbessern. Die unmittelbare und ausschließliche Orientierung am formalen Bildungssystem trägt dazu bei, Glaubwürdigkeit und Vertrauen sicher- und darüber Akzeptanz herzustellen. Sie birgt aber auch die Gefahr, dem Charakter des informellen Lernens nur eingeschränkt gerecht zu werden und die intendierten Ziele – Förderung des lebenslangen Lernen, erleichterte Zugänge und Übergänge im Bildungs- und Beschäftigungssystem und erhöhte Bildungsbeteiligung – höchstens partiell einzulösen. Neben der methodischen Frage nach geeigneten Prüfungs- und Bewertungsformen stellt sich auch die grundsätzliche Frage nach dem Umgang mit einzelnen oder kleineren Bündeln von Lernergebnissen, denen keine formale Qualifikation oder kein formaler Abschluss gegenübersteht.

Mit der Einbeziehung der Ergebnisse des informellen Lernens in den DQR und damit in das formale 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. Erfahrungsbezogenes und informelles 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. Dies 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.

## **3.2 Schritte zur Berücksichtigung des informellen Lernens**

Die diskursive Auseinandersetzung mit dem informellen Lernen und den Grundlagen der Validierung sowie die Betrachtung der Vorgehensweisen anderer Länder (vgl. Anhang) im Hinblick auf diese Thematik führen zur Identifizierung zentraler, für die Vergleichbarkeit relevanter Schritte und möglicher Ansätze für die Berücksichtigung des informellen Lernens im DQR.

Dem Ansatz des DQR entsprechend und um die Vergleichbarkeit auch im europäischen Kontext zu gewährleisten, stehen, wie dargestellt, die Ergebnisse von Lernprozessen im Fokus. Um die vielfältigen, zum Teil auch kleinteiligen Lernergebnisse für die Zuordnung im DQR handhabbar zu machen, ist es erforderlich, diese zusammenzuführen und als Bündel nachweisbar zu machen. Die Erfahrungen anderer Länder geben sowohl Hinweise auf die dafür erforderlichen Maßnahmen und Rahmenbedingungen als auch auf grundsätzliche Richtungsentscheidungen, die es für die Einbeziehung des informellen Lernens zu treffen gilt.

Nachfolgend werden die dabei möglichen begleitenden Maßnahmen und Rahmenbedingungen aus analytischen Gründen getrennt dargestellt, in der Realität bedingen und überschneiden sie sich teilweise. Dabei werden einzelne Aspekte vertiefend erörtert, soweit möglich um die konkreten Vorgehensweisen anderer Länder ergänzt und ein Ausblick auf die Situation in Deutschland und mögliche nächste Schritte gegeben. Die Auswahl und Ausgestaltung dieser Dimensionen sind von der grundsätzlichen Richtungsentscheidung für die weitere Entwicklung des Systems abhängig (Abschnitt 3.3).

### **(1) Feststellung von informell erworbenen Lernergebnissen**

Wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung des informellen Lernens ist die Ermittlung, d. h. die Identifizierung, Sichtbarmachung und Dokumentation dieser Lernergebnisse. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Zielrichtungen der Feststellung von Lernergebnissen unterscheiden, die Entwicklungs- und die Anforderungsorientierung. Entwicklungsorientierte Ansätze zielen auf die Ermittlung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und sind auf den gesamten Entwicklungsprozess bezogen. Bei ihnen stehen Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung, berufliche oder auch private Orientierung und Förderung von reflektiertem Handeln im Vordergrund. Bei den anforderungsorientierten Ansätzen stellen spezifische aktuelle oder zukünftige Aufgaben den Ausgangspunkt dar, und die Kompetenzen werden in Relation zu diesen Aufgaben eingeschätzt. Entsprechend kommen darüber hinausgehende Kompetenzen nicht zum Tragen. Diese Ansätze finden sich in Deutschland

bislang überwiegend in betrieblichen Kontexten. Unabhängig von der Wahl des Ansatzes kommt der Information und Beratung in dem Prozess der Feststellung von Lernergebnissen eine große Bedeutung zu.

Die Wahl des Ansatzes hängt davon ab, ob die Ergebnisse informellen Lernens validiert und zertifiziert werden sollen oder nicht. Validierung und Zertifizierung können nur anhand von zuvor definierten Anforderungen oder Standards vorgenommen werden. Die berufliche (Neu-)Orientierung hingegen erfordert, dass sämtliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eines Individuums in den Blick genommen werden. Damit kann die entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung einerseits Vorstufe für eine an Anforderungen orientierte Feststellung sein, andererseits aber kann sie auch als individuelle Standortbestimmung und zur Abschätzung weiterer Perspektiven genutzt werden.

Im Validierungsverfahren der Schweiz mündet dieser Prozess in der so genannten Bilanzierung (vgl. Anhang 2.2). Sie bildet die Grundlage für die Validierung von Bildungsleistungen und wird selbstständig oder begleitet durchgeführt. Die Kandidatinnen und Kandidaten identifizieren und analysieren ihre persönlichen und beruflichen Handlungskompetenzen und ihre Allgemeinbildung. Diese werden in einem so genannten Validierungsdossier dokumentiert, das Daten, Fakten und Nachweise in Bezug auf ein bestimmtes berufsspezifisches Qualifikationsprofil und auf das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung enthält. Dabei finden sowohl formale Bildung als auch nicht-formales und informelles Lernen Berücksichtigung. Dass für die Verwertung auf dem Arbeitsmarkt diese Phase bereits ausreichen kann, verdeutlicht die schematische Darstellung des Verfahrens zur Validierung in der Schweiz (s. Übersicht 5).

Wie dargestellt, gibt es in Deutschland eine vielfältige Praxis der Kompetenzfeststellung, die für die Berücksichtigung von informellem Lernen im Rahmen des DQR genutzt werden kann. Dabei bestehen grundsätzlich zwei Herangehensweisen.

Eine vergleichsweise schnell zu realisierende Möglichkeit, Erfahrungen mit der Zuordnung informellen Lernens zu sammeln, bieten ausgefeilte entwicklungsorientierte Verfahren der Feststellung von Lernergebnissen, wie sie in Deutschland beispielsweise mit dem ProfilPASS vorliegen. Der ProfilPASS als umfassendes, alle Lernbereiche einbeziehendes Instrument zur systematischen Identifizierung und Dokumentation von auf informellen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen orientiert sich derzeit bei ihrer Einordnung an den Niveaustufen des Europäischen Sprachenportfolios und bei der Zuordnung zu Kompe-

tenzfeldern an denen des Europäischen Lebenslaufs. Diese sollten durch die Niveaustufen und Kompetenzkategorien des DQR ersetzt sowie ihre Verwendung erprobt und evaluiert werden. Vorteil dieser Herangehensweise wäre, dass sie durch die ProfilPASS-Infrastruktur aus einem breiten Netz an qualifizierten Beratenden, Servicestelle und wissenschaftlichem Konsortium relativ schnell umsetzbar und mit vergleichsweise wenig Aufwand verbunden wäre.

Die zweite Variante basiert auf einer umfassenden Analyse bestehender Verfahren und ihrer Eignung. Dabei würden die bestehenden ausgereiften Instrumente und Ansätze der Kompetenzfeststellung systematisch daraufhin untersucht, ob sie grundsätzlich für eine umfassende Ermittlung von individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen und deren Bündelung geeignet sind und inwieweit sie als Grundlage für eine Bewertung dienen können. Ein zusätzliches Kriterium sollte ihre Offenheit für die DQR-Kategorien und die Möglichkeit ihrer Einbeziehung sein. Anschließend sollten geeignete Verfahren erprobt und evaluiert werden. Vorteil dieser Vorgehensweise ist die umfassende wissenschaftliche Fundierung als Basis für weitere Entscheidungen.

Bei beiden Herangehensweisen ist darüber hinaus grundsätzlich zu prüfen, ob und wenn ja, welche Art der Standardisierung sie benötigen, und ob die Verfahren möglicherweise zielgruppen- oder domänenspezifisch ausgerichtet sein sollten.

## **(2) Beschreibung von informell erworbenen Lernergebnissen**

Voraussetzung für die Bewertung und Einordnung von informell erworbenen Lernergebnissen ist ihre Beschreibung. Das gilt für Lernergebnisse in unterschiedlich komplexen Formen, wie eine volle Qualifikation (Makroebene), einzelne Bündel von Lernergebnissen als Fachkompetenz oder personale Kompetenz auf der Zwei-Säulen-Ebene der DQR-Matrix (Mesoebene) sowie einzelne Lernergebnisse, d. h. als Wissen, Fertigkeiten, Sozial- oder Selbstkompetenz auf der Vier-Säulen-Ebene der DQR-Matrix (Mikroebene). Die Umfang und Niveau enthaltenden Beschreibungen von Lernergebnissen bilden die „Referenzgröße“ für ihre Überprüfung und Bewertung (vgl. Punkt (3)).

In der Schweiz definieren zu diesem Zweck die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) mit allen für den jeweiligen Beruf relevanten Akteuren die so genannten Qualifikationsprofile. Ein Qualifikationsprofil enthält die Beschreibung aller für einen Beruf erforderlichen beruflichen Handlungskompetenzen und ist in einzelne Einheiten unterteilt. Das ermöglicht an der Validierung Interessierten, sich anhand der gestellten Anforderungen selbst einzuschätzen, und bildet gleichzeitig die Grundlage für die Bewertung.

Darüber hinaus werden in der Schweiz derzeit Berufsfeldanalysen durchgeführt. Sie dienen als Grundlage für die Erstellung von branchenspezifischen Referenzrahmen, den *Référentiels de Compétences* (RdC), in denen für das jeweilige Berufsfeld Kompetenzen aus der beruflichen Praxis auf verschiedenen Niveaus des Könnens, Wissens und Verhaltens beschrieben werden. Aus diesen Beschreibungen ergeben sich Bausteine, die sich zu den einzelnen Abschlüssen auf den verschiedenen Stufen zusammenfügen. Die branchenspezifischen RdC unterstützen die Entwicklung von Qualifikationsprofilen und ermöglichen einen Vergleich mit den bereits existierenden europäischen RdC. Langfristiges Ziel ist auch die Einordnung in den Schweizer NQR, für den derzeit ein System der Klassifizierung und Kategorisierung von Lernergebnissen, die so genannten Taxonomien, entwickelt wird.

In Deutschland gibt es bereits in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich weitreichende Erfahrungen mit der Beschreibung von Lernergebnissen, beispielsweise erste kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine in der beruflichen Bildung, ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen, das in Kürze in einzelnen Berufen umgesetzt und erprobt wird, sowie Bildungsstandards im Allgemeinbildungsbereich, Lernfelder im Bereich der Fortbildung und Studienmodule im Hochschulbereich. Um diese Erfahrungen aufzugreifen und als Referenzgröße für die Bewertung von Lernergebnissen und in der Folge für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR zu nutzen, sollten diese Ansätze zunächst gesichtet, analysiert und systematisiert werden. Für die weitere Entwicklung hilfreich wäre, sich auf eine bildungsbereichsübergreifende outcomeorientierte Beschreibungssystematik oder Lernzieltaxonomie<sup>23</sup> zu verständigen, die maßgeblich zur Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit von Lernergebnissen beitragen. Um Übersichtlichkeit herzustellen und zur leichteren Orientierung sollten die auf diese Weise systematisch beschriebenen Lernergebnisse – ggf. gebündelt nach Branchen, wie in der Schweiz – gesammelt werden und in einen Katalog oder eine Datenbank einfließen.

### **(3) Bewertung von Lernergebnissen**

Für die Beurteilung von (nicht nur) informell erworbenen Lernergebnissen stellt sich die Frage, was für welchen Zweck wie bewertet wird. Es bedarf geeigneter Methoden für die Überprüfung und den Abgleich, die den charakteristischen Merkmalen des informellen Lernens gerecht werden. Im Prozess der Validierung ist die Zertifizierung von Lernergebnissen der

---

<sup>23</sup> Erste Erfahrungen gibt es auch hier, mit z. B. generischen Lernzieltaxonomien und der Anwendungstaxonomie des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK).



letzte Schritt. Mit ihr werden die Bewertung und Bestätigung von Lernergebnissen anhand festgelegter Standards durch eine autorisierte Stelle bescheinigt.

Bei der Auswahl des Bewertungsinstrumentariums für informelles Lernen ist darauf zu achten, welchem Zweck die jeweiligen Instrumente dienen. Es zeigt sich ein breites Spektrum an Instrumenten zur Unterstützung eines validen Bewertungsurteils, die häufig dafür kombiniert werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Auswertungen von Diskussionen und Interviews mit den Kandidatinnen und Kandidaten, Bestätigungen der dargelegten Kompetenzen durch Dritte (deklarative Methode), um Beobachtungen von simulierten oder realen Arbeitssituationen durch die beurteilende Person sowie um Portfolios. Weitere gängige Methoden zur Sammlung von Belegen zur Bewertung von informell erworbenen Lernleistungen sind Präsentationen sowie Tests und Prüfungen von Kandidatinnen und Kandidaten.

Ist das informell erworbene Lernen durch Feststellungsverfahren identifiziert und dokumentiert, bedarf es, wie in Punkt (2) dargestellt, einer „Referenzgröße“, um dieses auch bewerten und eventuell für weitergehende Zwecke, wie Anerkennung und Anrechnung, nutzbar machen zu können. Bei Anrechnung von einem Bildungsteilbereich auf den anderen ist die Strukturierung des Bildungsganges und Lernprozesses (z. B. Studienmodul im Hochschulbereich, Bildungsstandards in der Allgemeinbildung) des anrechnenden Bildungsteilbereiches eine solche Orientierungsgröße. Diese definiert den Umfang, die Niveaus und die Formen eines Bildungsgangs- bzw. Lernprozesseilschrittes, wie dies in Finnland und dem Vereinigten Königreich mit kompetenzbasierten Qualifikationen der Fall ist.

In Finnland, wo die Simulation von Arbeitssituationen das häufigste Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Lernergebnissen darstellt, wurden nicht von vornherein allgemeine, für die Beurteilung gültige Standards entwickelt, vielmehr blieb es zunächst den die Validierung durchführenden Einrichtungen überlassen, Prüf- und Bewertungsverfahren zu entwickeln. Dieses Vorgehen erwies sich aber nicht nur für die Einrichtungen als schwierig, sondern führte auch zu nur eingeschränkter Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt. Aus diesem Grund hat Finnland vor einigen Jahren umgesteuert und eine Datenbank mit Prüfaufgaben und entsprechenden Bewertungsstandards entwickelt.

Diese Erfahrung zeigt, dass ein konzertiertes, auf gemeinsamen Kriterien und Standards beruhendes System und Vorgehen zur Beschreibung und Bewertung von Lernleistungen wichtige Grundlagen für die Berücksichtigung von informellem Lernen darstellen.

#### **(4) Anerkennung und Anrechnung von informell erworbenen Lernergebnissen**

Für eine Berücksichtigung des informellen, aber auch des nicht-formalen Lernens, die im Sinne des DQR zu einer erhöhten Durchlässigkeit und Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen führt, gibt es, wie in Kapitel 1 dargestellt, grundsätzlich zwei geregelte Möglichkeiten: die Anerkennung und die Anrechnung von gleichwertigen Lernergebnissen. Während die Anrechnung auf die Verkürzung von Lernzeiten und damit auf die Substitution von Lernergebnisbündeln eines Bildungsganges (Abschnitt, Studienmodul, Fachsemester) oder aber auf den Zugang zu einer regulären Abschlussprüfung (Externenprüfung nach BBiG/HwO) abzielt, bezieht sich die Anerkennung auf die – im Vergleich zum formalen Weg – spezielle Erlangung eines Bildungsabschlusses. Letztere ermöglicht somit entweder einen unmittelbaren Zugang zur nächsten Bildungsstufe (Zugangsberechtigung) oder eine alternative Abschlussprüfung, die zur Verleihung des formalen Abschlusses führt (Externenprüfung im Hochschulbereich).

Wie in der Übersicht 2 beispielhaft dargestellt, gibt es darüber hinaus die so genannte De-facto-Anerkennung, die im Beschäftigungssystem oder zumindest einzelbetrieblich auch mit einer Würdigung einhergeht, nicht aber zu Berechtigungen im Bildungssystem führt.

Bei der Anrechnung von Lernleistungen können sowohl individuelle als auch pauschalisierte Verfahren zur Anwendung kommen. Sie erfolgen in der Regel auf Basis von definierten Lernergebnisbündeln. Bislang findet die Anrechnung nur sehr eingeschränkt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und im Hochschulbereich statt, in der Allgemeinbildung ist sie bisher nicht vorgesehen.

In Finnland, Frankreich und der Schweiz beispielsweise kommt die Anrechnung innerhalb der Validierungsverfahren zum Tragen, insgesamt aber zielen diese Länder mit ihrem Vorgehen nicht nur auf eine Anrechnung, sondern auf eine formale Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Ob über die in Deutschland existierenden Ansätze zur Anrechnung und Anerkennung die erforderlichen Voraussetzungen zur angemessenen Berücksichtigung auch von informell erworbenen Lernergebnissen vorhanden sind, wäre im Einzelnen noch zu untersuchen. Des Weiteren steht eine Überprüfung aus, ob die bereits vorhandenen Möglichkeiten zur Anrechnung und Anerkennung von informellem Lernen angemessen und ausreichend sind.

## **(5) Qualitätssicherung**

Die Sicherung der Qualität ist eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz von Feststellung und Validierung von Lernleistungen. Das gilt für umfassende Verfahren wie auch für die einzelnen Schritte, wie die Lernergebnisfeststellung, die Beschreibung von Lernergebnissen, die Bewertung, 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. Vorteilhaft und auch ein Element der Qualitätssicherung ist ein möglichst einheitlicher Sprachgebrauch. Aus diesem Grund gibt es in der Schweiz ein Glossar mit für den gesamten Prozess relevanten Definitionen.

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. Ein weiteres darüber hinausgehendes Element der Qualitätssicherung ist die kontinuierliche Evaluation, wie sie in Finnland verankert ist.

## **(6) Information und Beratung**

Die Information über bestehende Ansätze und Verfahrensschritte und die Beratung der Individuen in dem gesamten Prozess zur Ermittlung, Bewertung und Validierung von informellem Lernen sind essenziell für ihre breite Inanspruchnahme. Analog zu formativer oder summativer Validierung informellen Lernens ließen sich entsprechende Informations- und Beratungsangebote mit jeweiligen Strukturen entwickeln bzw. ausbauen. Bei der formativen Validie-

rung steht vor allem die kompetenzbasierte Bildungsberatung im Fokus, die auf Ermöglichungshandeln und die Hilfe zur Selbsthilfe zielt. Ohne diese Art der Unterstützung sind Zugang und Nutzung derartiger Verfahren für bestimmte Gruppen erschwert, wenn nicht gar versperrt. Bei der Information und Beratung zur summativen Validierung informellen Lernens stehen die Erfordernisse zur Zertifizierung auf der Ebene einer Qualifikation und eines Abschlusses im Mittelpunkt.

Die Beispiele anderer Länder bestätigen die Bedeutung von Beratung bei der Orientierung und Weiterentwicklung im Prozess der Kompetenzfeststellung und Bewertung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Allerdings gehen sie sehr unterschiedlich damit um: So reicht die Bandbreite der Einrichtungen, die Beratung anbieten, von trägerübergreifenden Beratungsstützpunkten vor Ort – wie sie in Österreich geplant sind und in Dänemark für die Grundbildung und die höhere Bildung existieren – über spezielle Informations- und Beratungsdienste in Frankreich bis hin zu auch für die Kompetenzfeststellung und Bewertung zuständigen Stellen, wie die Bildungseinrichtungen in Finnland.

Auch Beratung ist in Deutschland kein neues Feld: Mit ihren Programmen hat die Bundesregierung im letzten Jahrzehnt auf den gestiegenen und auch inhaltlich veränderten Bedarf an Bildungsberatung reagiert.<sup>24</sup>

## **(7) Institutionelle und organisationale Absicherung**

Die Ausführungen zu den Grundlagen der Validierung sowie die in der Anhang aufgeführten Länderbeispiele zeigen, dass die Feststellung und Bewertung von Ergebnissen informellen und nicht-formalen Lernens nicht ohne erhebliche begleitende institutionelle und organisationale Absicherungen realisierbar ist. Sie verweisen auf bildungsplanerische Vorgehensweisen, die die konzeptionellen und institutionellen Entwicklungen als Wechselbeziehungen ansehen, die unter Qualitätsgesichtspunkten kein zeitliches Nacheinander erlauben. Deutlich wird, dass herkömmliche Institutionen zur Erfassung und Bewertung des formalen Lernens für die Ein-

---

<sup>24</sup> Das vom BMBF unterstützte Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) (s. <http://www.forum-beratung.de>) fordert ein kohärentes, flächendeckendes Netz von Beratungsangeboten, die Menschen bei ihren Bildungs- und Berufsentscheidungen in jeder Lebensphase in Anspruch nehmen können. In dem aktuellen Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beratung und Beschäftigung“ der Universität Heidelberg und des nfb bilden Standards und Kompetenzen für die Beratung einen Arbeitsschwerpunkt. Beim Auf- und Ausbau von Beratungsstrukturen und -angeboten zur Einbeziehung informellen Lernens durch Validierungsverfahren sollte auf die bereits existierenden Erfahrungen und Ergebnissen in der Bildungsberatung zurückgegriffen werden.

beziehung und die Validierung des informellen und nicht-formalen Lernens nicht ohne Weiteres geeignet sind, da neben der fehlenden Expertise zur Beurteilung dieser Lernprozesse und ihrer Ergebnisse die Interessen und die Traditionslinien zu Widersprüchen führen können, zumal die Institutionen für den Bereich des formalen Lernens um ihre Monopolstellung fürchten.

In Österreich, wo es bisher keinen eigenständigen Ansatz zur Validierung von Lernergebnissen und damit auch keine entsprechende institutionelle und organisatorische Struktur gibt, wird dieser Schritt im Zusammenhang mit der Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) diskutiert. Vorgeschlagen wird ein Organisationsmodell, das auf gesamtstaatlicher Ebene ein so genanntes NQR-Entscheidungsgremium einschließlich einer NQR-Geschäftsstelle, eine nationale EQR-Koordinierungsstelle und ein NQR-Register umfasst. In dem Register sind alle dem NQR zugeordneten Qualifikationsnachweise zu verzeichnen. Im Entscheidungsgremium sollen Verantwortliche aus relevanten gesellschaftlichen Sektoren auf der Basis von Vorgaben für die Form der Beschreibung erwarteter Lernergebnisse und einer allgemein akzeptierten Deskriptorentabelle landesweit bindende Richtlinien der Zuordnung von österreichischen Qualifikationsnachweisen verabschieden, evaluieren und die Einträge in das neu zu schaffende NQR-Register vornehmen. Auf der Ebene unterhalb dieser Institutionen sollen so genannte qualifikationsverantwortliche Stellen (QVS) für die Validierung von Kompetenzen verantwortlich sein. Die QVS wären Regulatoren für sektoral oder national gültige Qualifikationen, die keine Entsprechung in den Institutionen für den Bereich des formalen Lernens haben und die eine enge Kooperation zwischen QVS und Bildungsträgern insbesondere bezüglich der Feststellung von Lernergebnissen erforderlich machen.

In der Schweiz gibt es mit der Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung bereits Strukturen für die Einbeziehung des informellen Lernens. In diesem System spiegeln sich die bisherigen Zuständigkeiten wider. Während der Bund für die strategische Steuerung, Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Gesamtsystems zuständig ist, obliegt den Kantonen die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung. Gemeinsam mit den Organisationen der Arbeitswelt sind sie mit der Definition von Qualifikationsprofilen, d. h. inhaltlichen Beschreibung der erforderlichen Lernergebnisse und der Entwicklung der anderen Qualifikationsverfahren (aQV) betraut, die dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie zur Anerkennung vorgelegt werden.

In prinzipieller Übereinstimmung mit diesem Vorgehen in der Schweiz und in Österreich schlagen die europäischen Leitlinien für die Validierung informellen und nicht-formalen Ler-

nens vor, dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die formale Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden, wobei die institutionellen und organisatorischen Strukturen nur länderspezifisch zu entwickeln und zu gestalten sind.

In Deutschland stehen analoge Überlegungen an, wobei es nicht darum gehen kann, 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 dabei eine zentrale Rolle spielen. Akkreditierungsstellen wären Einrichtungen, denen grundlegend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und, wie in Deutschland neuerdings geschaffen, intermediäre Organisationen wie Akkreditierungsagenturen sein, an denen Bund, Länder und Sozialpartner zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es sollte sich allerdings um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und denen öffentlich oder sektorintern zugestanden wird, allgemein gültige Standards von Lernergebnisbündeln, Qualifikationen und auch Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen.

#### **(8) Partizipations- und Wissenschaftsorientierung**

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass informelles und nicht-formales Lernen einbezogen und anerkannt werden kann, ist die breite Einbeziehung der Fachöffentlichkeit. Dies zeigen nicht zuletzt die erfolgreichen Entwicklungen in anderen Ländern. Neben den Sozialpartnern sind dies die unterschiedlichen, an Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsfragen interessierten und beteiligten Gruppen und Verbände. In der praktisch-konzeptionellen Entwicklung sind sie unmittelbar an der Planung, Gestaltung und Umsetzung zu beteiligen.

Da die Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens auf breiter Basis und in prinzipieller Gleichwertigkeit der drei Arten von Lernprozessen einen Wandel der Lern- und Anerkennungskultur impliziert, geht es nicht nur um die Einbeziehung der Fachöffentlichkeit, sondern darüber hinaus um die an Qualifikations- und Kompetenzfragen interessierte und von ihr betroffene allgemeine Öffentlichkeit. Hinzuweisen ist insbesondere auf die sozialen Gruppen, die einen unmittelbaren Nutzen von der Anerkennung informellen Lernens in ihrer Entwicklung und Berufsbiographie haben, d. h. Jugendliche in Übergangsmaßnahmen, An- und

Ungelernte und Geringqualifizierte. Der Weiterbildung und ihren Organisationen kommt ein besonderer Stellenwert zu, da es sich um den größten Bildungsbereich handelt, in dem zudem das informelle und nicht-formale Lernen mit großem Abstand zu anderen Bildungsbereichen am stärksten auftritt. Unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens und lebenslanger Kompetenzentwicklung schließt die betroffene Adressatengruppe tendenziell alle Erwerbspersonen ein.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens kann die unmittelbare personelle Beteiligung der Wissenschaft an der Gestaltung von praktisch-konzeptionellen Prozessen beitragen; eine wissenschaftliche Durchdringung und forschungsgeleitete Einschätzungen sind damit im Allgemeinen nicht verbunden. Hierzu ist die Wissenschaft systematisch und organisiert zu beteiligen. Die Bereiche des informellen und nicht-formalen Lernens sind als zentraler Gegenstand der Bildungsforschung in Verbindung mit anderen auf Qualifikationen und Kompetenzen bezogenen (Teil-)Disziplinen zu erschließen. Das hierzu mögliche Spektrum reicht von Analysen des informellen und nicht-formalen Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen. Es sind Projektförderlinien aufzulegen, in denen in Anknüpfung an bisherige Entwicklungen modellhaft Verfahren der Ermittlung, Bewertung, Zuordnung und Einordnung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen entwickelt und erprobt werden.

Da es sich um praxisbezogene Entwicklungen handelt, kommt neben der Grundlagenforschung besonders einer an- und verwendungsbezogenen wissenschaftlichen Begleitung im Sinne der Aktionsforschung ein hoher Stellenwert zu. Hier verfügt Deutschland im Bereich der Modellversuchsforschung in allen auf den DQR bezogenen Bildungsbereichen über jahrzehntelang gewachsene Erfahrungen, Erkenntnisse und wissenschaftliche Standards, die in den weiteren Entwicklungsprozess systematisch einbezogen werden sollten.

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die unerlässlich notwendigen Prozesse der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation für die Entwicklung des DQR und die Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens ohne eine wissenschaftliche Begleitung nicht leistbar sind. Dabei sind Fragen des Transfers und der Wirkung der mit der Einbeziehung des informellen und des nicht-formalen Lernens verbundenen Anerkennungs- und Validierungsverfahren von besonderer Relevanz. Inwieweit die mit dem DQR verbundenen Zielsetzungen realisiert und eingelöst werden, ist über die Transfer- und Wirkungsforschung empirisch zu erfassen und analysieren.

### **3.3 Systementwicklungen angesichts der Einbeziehung informellen Lernens**

Wie die Entwicklungen in anderen Ländern zeigen, wird mit der Anerkennung von Lernergebnissen durch die gleichwertige Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens die Frage nach der Differenzierung des Bildungs- und Qualifikationssystems aufgeworfen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 108ff.). Es lassen sich zwei grundsätzliche Ansätze zur Berücksichtigung des informellen Lernens beobachten, der so genannte systemimmanente Ansatz und der Ansatz eines kompetenzorientierten Parallelsystems. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nicht-formale Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen des bestehenden formalen Bildungssystems punktuell stattfinden. Demgegenüber bedeutet ein Parallelsystem, dass sich neben dem bestehenden formalen System ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Ermittlung, Bewertung, Prüfung und Zertifizierung anhand vereinbarter Standards konstituiert. Darüber hinaus wäre ein dritter, durchgängig kompetenzbasierter Systemansatz denkbar.

Für die Weiterentwicklung von Bildungs- und Qualifikationssystemen ergeben sich somit drei mögliche Ansätze:

- 1.) Punktuelle Einbeziehung in das formale Bildungssystem (systemimmanent)  
Prüfung und Beurteilung informellen und nicht-formalen Lernens an Standards und Kriterien des Bereichs formalen Lernens, Beibehaltung bisheriger Zertifikate, wie dies in Deutschland bei der Externenprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe und im Hochschulbereich in einzelnen Bundesländern der Fall ist.
- 2.) Entwicklung eines Parallelsystems (ergänzend)  
Neben dem bestehenden formalen System konstituiert sich ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Ermittlung, Bewertung, Prüfung und Zertifizierung anhand vereinbarter Standards zum informellen und nicht-formalen Kompetenzerwerb.
- 3.) Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System  
Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung formalen, informellen und nicht-formalen Lernens, Beschreibung von Lernergebnissen, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate.

Während Österreich und Deutschland zu den systemimmanenten Ansätzen zählen, sind Finnland, Frankreich, das Vereinigte Königreich und in der jüngsten Entwicklung auch die Schweiz den parallelen kompetenzorientierten Ansätzen zuzuzählen.



### **3.3.1 Punktuelle Einbeziehung in das formale Bildungssystem (systemimmanent)**

Die punktuelle Integration des informellen und nicht-formalen Lernens in den DQR unter Beibehaltung des formalen Bildungssystems stellt ein mögliches Szenario dar. Dies bedeutet die Orientierung an den Gegebenheiten hinsichtlich der Regelungen, der Infrastruktur und der Rahmenbedingungen der Bereiche der allgemeinen und hochschulischen Bildung sowie der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In Deutschland existiert eine Reihe von Regelungen zur Überprüfung von alternativem Bildungserwerb, allerdings mit sehr unterschiedlichen Zielrichtungen (Übersicht 5). Während beispielsweise das Verfahren der Externenprüfung nach BBiG/HwO auf die Zulassung zur regulären Abschlussprüfung und das Beispiel aus dem Fachschulbereich auf die Zulassung zu einer Teilprüfung zielt, ist über das ‚Studium ohne Abitur‘ nach Durchlaufen gesonderter Verfahren oder mit bestimmten beruflichen Fortbildungsabschlüssen der Zugang zu einem (höheren) Bildungsgang möglich. In vielen Fällen ist eine abgeschlossene berufliche Qualifikation und/oder langjährige Berufstätigkeit eine entscheidende Voraussetzung für die Zulassung zu dem Verfahren. Da Ermittlung und Bewertung von informellem Lernen dabei in der Regel höchstens mittelbar eine Rolle spielen, liegen bislang wenig Erfahrung mit derartigen Verfahren vor.

Die Nichtschülerprüfung im allgemeinbildenden Bereich führt zu einem schulischen Abschluss, wobei der Nachweis einer angemessenen Prüfungsvorbereitung in der Regel über die Teilnahme an einem Vorbereitungskurs der Erwachsenenbildung erfolgt (BA 2007/08, S.10). Dies steht im Gegensatz zu den anderen Verfahren, bei denen der Besuch von Vorbereitungskursen empfohlen, optional oder gar nicht vorgesehen ist.

Jedes einzelne Bundesland regelt, wie die Schulabschlüsse nachgeholt werden können und wie man ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu einem Studium gelangen kann. Im Hochschulbereich legt jede Hochschule aufgrund ihrer Autonomie fest, wie die Vorgaben des Landesministeriums vor Ort umgesetzt werden. Dabei kann es Unterschiede zwischen Hochschulen eines Bundeslandes und zwischen den Bundesländern geben. Die Vielzahl an Regelungen und Zuständigkeiten verringert die Transparenz und erschwert den Überblick bei Interessierten und damit die Nutzung der bestehenden Möglichkeiten.

In der folgenden Übersicht werden exemplarisch in Deutschland existierende Verfahren stichwortartig vorgestellt. Sie erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, verdeutlicht aber die unterschiedlichen Zielsetzungen und Vorgehensweisen.

## Übersicht 4: Beispiele für Verfahren der Anerkennung und Anrechnung in Deutschland

Verfahren		
<b>Nichtschülerprüfung</b>	Ziel	Allgemeinbildender Schulabschluss (alle)
	Voraussetzungen	In den meisten Ländern u. a.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindestalter</li> <li>• Hauptwohnsitz im Bundesland</li> <li>• angemessene Prüfungsvorbereitung</li> </ul>
	Vorbereitung	Spezielle Vorbereitungskurse (der Erwachsenenbildung)
	Anerkennung über	Nachweise
	Zuständigkeit	Länder
	Regelung	Länder
<b>Externenprüfung nach BBiG § 45 (2)/HwO § 37 (2)</b>	Ziel	Zulassung zur regulären Abschlussprüfung in den geregelten Ausbildungsberufen
	Voraussetzungen	Einschlägige Berufstätigkeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>• mindestens das 1½-fache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit</li> <li>• oder Glaubhaftmachung der Handlungsfähigkeit, die Zulassung rechtfertigt</li> <li>• als Zeiten der Berufstätigkeit zählen auch Ausbildungszeiten in einem einschlägigen Ausbildungsberuf</li> <li>• ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland finden Berücksichtigung</li> </ul>
	Vorbereitung	Optional spezielle Vorbereitungskurse
	Anerkennung über	Nachweise
	Zuständigkeit	Zuständige Stellen
	Regelung	Bund
<b>Studieren ohne Abitur</b>	Ziel	Zulassung zu einem Bildungsgang (fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife)
	Voraussetzungen	Erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige einschlägige Berufspraxis bzw. qualifizierte Weiterbildung
	Anerkennung über	Nachweise und ggf. fachbezogene Eignungsprüfung, Eingangsgespräch oder Studium auf Probe
	Zuständigkeit	Hochschulen
	Regelung	Länder
<b>Begabtenprüfung</b>	Ziel	Allgemeine Hochschulreife
	Voraussetzungen	In den meisten Ländern u. a.:

Verfahren		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>abgeschlossene Berufsausbildung</li> <li>einige Jahre Berufstätigkeit</li> <li>Mindestalter</li> </ul>
	Vorbereitung	Optional spezielle Vorbereitungskurse
	Anerkennung über	Prüfung
	Zuständigkeit	Länder (Schulen)
	Regelung	Einzelne Länder
<b>Externenprüfung im Fachschulbereich am Beispiel Sozial- und Gesundheitswesen in NRW (Schulgesetz NRW, APO-BK Anlage B/E, i.D.F. vom 5.5.2006 und der PO-Nsch-BK 2006)</b>	Ziel	Zulassung zur fachtheoretischen Abschlussprüfung
	Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fachoberschulreife</li> <li>Einschlägige Berufsausbildung oder im Einzelfall einschlägige hauptberufliche Tätigkeit (mindestens 5 Jahre)</li> <li>Ausreichende Leistung in der praktischen Prüfung</li> <li>Nachweis angemessener Prüfungsvorbereitung</li> </ul>
	Vorbereitung	Nicht näher erläutert
	Anerkennung über	Nachweise und Prüfung
	Zuständigkeit	Berufskolleg
	Regelung	Land NRW
<b>Externenprüfung im Hochschulbereich</b>	Ziel	Akademischer Abschluss
	Voraussetzungen	Nachweise
	Vorbereitung	Nicht vorgesehen
	Anerkennung über	Prüfung
	Zuständigkeit	Hochschulen
	Regelung	Einzelne Länder
<b>Einstufungsprüfung im Hochschulbereich</b>	Ziel	Einstufung in höheres Semester
	Voraussetzungen	Nachweise
	Vorbereitung	Nicht vorgesehen
	Anerkennung über	Prüfung
	Zuständigkeit	Hochschulen
	Regelung	Land
<b>Anrechnungsverfahren im Hochschulbereich</b>	Ziel	Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen eines Studienganges (Studienmodul/e)
	Voraussetzungen	Nachweise
	Vorbereitung	Nicht vorgesehen
	Anerkennung über	Anrechnungsverfahren

<b>Verfahren</b>		
	Zuständigkeit	Hochschulen
	Regelung	Einzelne Länder

Insgesamt lassen sich in Deutschland, grob gesagt, zwei Wege zur Beurteilung der Voraussetzungen beobachten, zum einen anhand von Nachweisen über die Dauer und ggf. auch die Qualität der beruflichen Tätigkeit, wie bei der Externenprüfung nach BBiG/HwO, zum anderen über gesonderte Prüfungen oder spezielle andere Anerkennungsverfahren, wie beispielsweise beim Studium ohne Abitur. Bis auf die Nichtschülerprüfung und die nichtschulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung handelt es sich dabei immer um Einzelfallentscheidungen. Eine Prüfung und Beurteilung von informell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen bzw. unterschiedlichsten Lernergebnissen anhand von definierten Standards und Kriterien findet bislang nur in Ansätzen statt. Überprüft und bescheinigt wird überwiegend das, was das formale System an Zertifikaten und Nachweisen vorsieht. Dies ist in den verschiedenen Bildungsbereichen vielfältig geregelt bzw. organisiert.

Die vielfältigen in Deutschland existierenden Ansätze, unterschiedliche Lernerfahrungen nutzbar zu machen, kommen zwar punktuell zum Tragen, sind für Interessierte aber nur sehr schwer durchschaubar. Zudem konzentrieren sie sich bislang auf berufliche Erfahrungen, einschlägige Erfahrungen in anderen Kontexten finden – anders als in kompetenzbasierten Ansätzen – bislang kaum Berücksichtigung.

Auch die Berufsreifeprüfung in Österreich ist ein Beispiel für einen systemimmanenten Ansatz. Sie ermöglicht beruflich Qualifizierten den Zugang zu einer Fachhochschule, Universität oder Hochschule und besteht aus vier Teilprüfungen, von denen einzelne entfallen können, wenn eine gleichwertige Prüfung erfolgreich abgelegt wurde. Die Berufsreifeprüfung ist bundeseinheitlich geregelt und an den höheren Schulen angesiedelt. Damit besteht einerseits Transparenz über Anforderungen und Verfahren und andererseits eine Vergleichbarkeit der Zulassungen. Für die Interessierten bedeutet dies einen vergleichsweise geringeren Informationsaufwand und Verfahrenssicherheit. Dies gilt besonders im Vergleich zu Deutschland, wo es aufgrund der Zuständigkeit der Länder und der weitgehenden Gestaltungsfreiheit der Hochschulen eine Vielzahl unterschiedlicher Zugangswege und Prüfungsregelungen gibt.

### **3.3.2 Entwicklung eines Parallelsystems (ergänzend)**

In einer Reihe von europäischen Ländern gibt es – ergänzend zum formalen Bildungssystem –

ein eigenständiges kompetenzbasiertes System zur Anerkennung des informellen und nicht-formalen Lernens. Während Finnland und Frankreich schon über langjährige Erfahrungen in diesem Feld verfügen, befindet sich die Schweiz seit einigen Jahren in der Entwicklungsphase. Für Deutschland sind die Erfahrungen der Schweiz vor allem deshalb besonders interessant, weil sie ein ähnlich ausgeprägtes und bislang nicht kompetenzorientiertes Bildungssystem wie Deutschland besitzt, ebenfalls föderal strukturiert ist und weil eine Vielzahl unterschiedlicher Akteure verantwortlich beteiligt ist. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle die Schweiz zur Veranschaulichung der rechtlichen Voraussetzungen, der Maßnahmen zur Qualitätssicherung, des Verfahrens und der beteiligten Akteure und ihrer Aufgaben zur Veranschaulichung für ein solches Parallelsystem herangezogen.

In dem Berufsbildungsgesetz (BBG) der Schweiz ist seit 2004 festgelegt, dass über den Weg der Validierung von Bildungsleistungen dieselben Titel erworben werden können wie über betriebliche und schulische Ausbildungsgänge. Nachgewiesen werden können die beruflichen Qualifikationen nicht nur über die üblichen Prüfungen, sondern auch durch so genannte andere Qualifikationsverfahren (aQV). Ziel ist es, Erwachsenen unter Anrechnung beruflicher und auch außerberuflicher Praxiserfahrung den Zugang zu eidgenössischen Bildungsabschlüssen zu ermöglichen.

Um die Qualität und Vergleichbarkeit sicherzustellen, haben die Partner der Berufsbildung den Leitfaden ‚Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung‘ (BBT 2009b) und Zusatzdokumente zur besseren Handhabung und Qualitätssicherung entwickelt. Mit diesen Dokumenten soll sichergestellt werden, dass das Qualifikationsniveau der zu entwickelnden Verfahren dem der herkömmlichen entspricht. Der Aufbau dieses Systems erfolgt schrittweise und zunächst für die berufliche Grundbildung. Die Validierung von Bildungsleistungen ist eine Ergänzung zur formalen Bildung und bezieht sich ausschließlich auf ein Individuum, kollektive Anrechnungsverfahren sind damit nicht geregelt.

Voraussetzung für die Durchführung der Validierung sind drei für den jeweiligen Beruf zu entwickelnde zentrale Dokumente, das Qualifikationsprofil, die Bestehensregeln und das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung, die sich auf die bestehende Bildungsverordnung zu der entsprechenden Ausbildung stützen und als Instrumente für die Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten dienen.

Das *Qualifikationsprofil* enthält alle für einen Beruf erforderlichen und zu validierenden beruflichen Handlungskompetenzen. Es ist in kompakte, leicht zu handhabende Einheiten, die

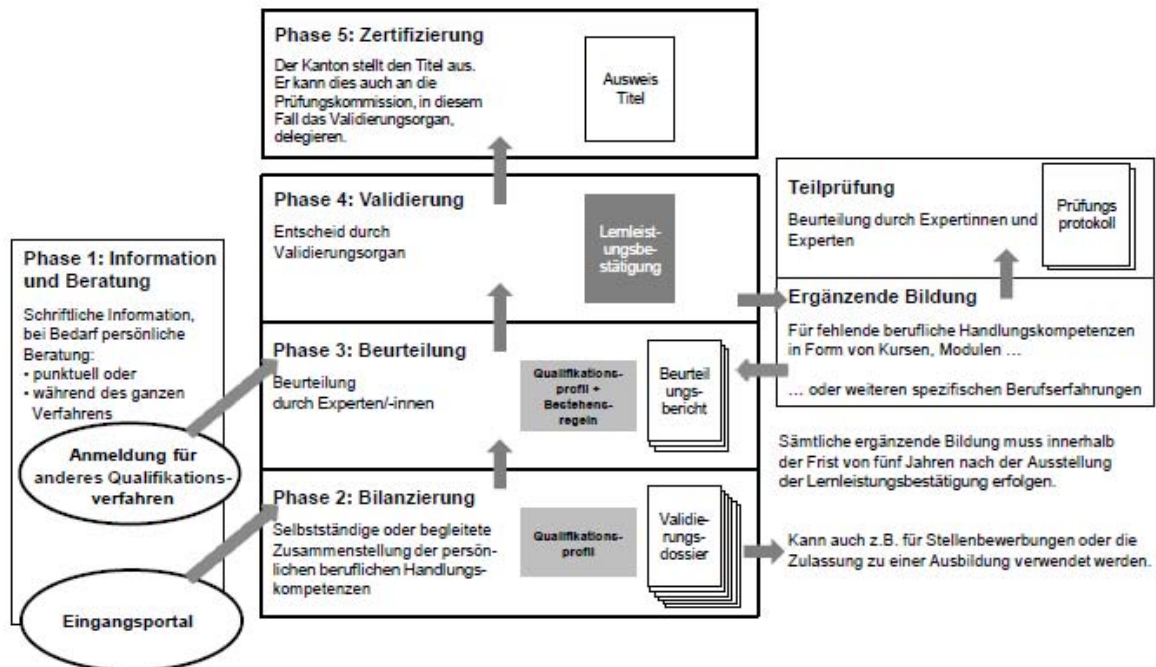
so genannten Handlungskompetenzbereiche, gegliedert, was einerseits den Kandidatinnen und Kandidaten erlaubt, sich bezüglich der gestellten Anforderungen selbst einzustufen, und andererseits den Expertinnen und Experten die transparente Beurteilung ermöglicht, ob das erforderliche Niveau erreicht ist. Damit dient es sowohl der Selbst- als auch der Fremdbeurteilung.

Auf der Basis des Qualifikationsprofils werden spezifische *Bestehensregeln* erstellt, die den Besonderheiten des Validierungsverfahrens Rechnung tragen und ein einheitliches Beurteilungssystem garantieren. Es wird davon ausgegangen, dass es bei der Bewertung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen eines übergreifenden, ganzheitlichen Vorgehens bedarf, gleichzeitig jedoch sich das Beurteilungssystem nach den Kriterien zur Erlangung des angestrebten Titels richten muss. Das Verfahren darf also weder großzügiger noch strenger als die herkömmlichen Qualifikationsverfahren sein.

Das *Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung* im Rahmen der Validierung stützt sich auf die Verordnung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung und den Rahmenlehrplan für allgemeinbildenden Unterricht.

Die Kandidatinnen und Kandidaten durchlaufen die in der folgenden Übersicht dargestellten Phasen.

## Übersicht 5: Schematische Darstellung des Verfahrens zur Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz



Quelle: BBT 2009b, S. 10

In der Regel handelt es sich dabei nicht um einen linearen Prozess. Fehlende berufliche Handlungskompetenzen werden durch den Besuch von Kursen oder weitere Berufserfahrung ergänzt, erneut bilanziert und validiert.

Drei Hauptakteure sind an dem Verfahren beteiligt: Der Bund, dem die strategische Steuerung für die Berufsbildung obliegt, ist für die Qualitätssicherung, Weiterentwicklung des Gesamtsystems, Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz sowie die Anerkennung von Bildungsgängen zuständig. Den Kantonen obliegt die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung. Die Organisationen der Arbeitswelt (OdA), zu denen die Berufsverbände, Sozialpartner, andere zuständige Organisationen und Anbieter der Berufsbildung und Unternehmen zählen, haben die Aufgabe, gemeinsam mit dem Bund das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln zu definieren. Ziel ist eine hohe Transparenz, um das Vertrauen aller Beteiligten sicherstellen.

Die Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz bildet im Sinne eines zweiten Standbeins eine Ergänzung zur formalen Bildung. Sie bezieht sich ausschließlich auf ein Individuum und zielt über den Einsatz anderer Methoden auf die Erlangung derselben Abschlüsse wie im formalen System. Zur Implementation eines solchen Parallelsystems bedarf es, wie

das Beispiel der Schweiz zeigt, einer grundsätzlichen Richtungsentscheidung, wie sie im Berufsbildungsgesetz 2004 getroffen wurde, eines Konsenses der relevanten Akteure und vielfältiger Entwicklungsleistungen hinsichtlich des Verfahrens und der einzelnen Maßnahmen selbst, wie sie in den Grundsätzen in Abschnitt 3.2 dargestellt sind. Wie auch Finnland, beginnt die Schweiz diesen Prozess in der beruflichen Grundbildung. Die Erfahrungen sollen zu einem späteren Zeitpunkt auf die höhere Berufsbildung und andere Bildungsbereiche übertragen werden.

### **3.3.3 Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System**

Ein einheitliches kompetenzbasiertes System erfasst und bewertet alle erworbenen Qualifikationen bzw. zu Kompetenzen gebündelten Lernergebnisse unter einheitlichen Standards. Für das bestehende Bildungswesen bedeutet dies die kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens. Von der Kompetenzfeststellung bis zur institutionellen Absicherung sind für dieses System die unter 3.2 skizzierten Schritte über modellhafte Entwicklungen zu konkretisieren und zu erproben.

Wie im ersten Kapitel festgestellt, sind die auf den DQR bezogenen Bildungsbereiche der allgemeinen Bildung mit den Sekundarstufen I und II, der beruflichen Ausbildung mit den Teilsystemen duales System, Schulberufssystem und Übergangsmaßnahmen sowie die hochschulische, die allgemeine und berufliche Weiterbildung jeweils kompetenzorientiert ausgerichtet, wobei die Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert und sanktioniert sind. Diese Unterschiedlichkeit wird sicherlich erhalten bleiben, und es spricht vieles dafür, dass unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung des Bildungswesens zusätzliche domänen- oder sektorspezifische Qualifikationsrahmen eingerichtet werden.

Der IT-Bereich könnte ein Beispiel hierfür sein. In jedem Fall stellen sich für den IT-Bereich die hier aufgeworfenen Systemfragen, da die Qualifikationen in diesem Bereich nicht nur formal, sondern auch in besonders fortgeschrittenem Maße informell und nicht-formal erworben, erfasst und auch zertifiziert werden. Neben den vielfachen Herstellerschulungen geschieht dies insbesondere über das IT-Weiterbildungssystem, das auf der im Jahr 2002 erlassenen, bundesweit geltenden IT-Fortbildungsverordnung aufbaut. Entscheidend ist, dass die Weiterbildung vorrangig über das Lernen und den Kompetenzerwerb in der Arbeit erfolgt. Das System sieht durchgehende Kompetenzerfassungen, -bewertungen und -zertifizierungen vor, die Äquivalenzen zu Studienabschlüssen auf Bachelor- und Masterebene ermöglichen. Absolven-



ten der neuen IT-Ausbildungsberufe sowie Seiten- und Wiedereinsteiger haben Zugang zu diesem System. Es untergliedert sich in drei gestufte Weiterbildungsebenen, denen die Berufsprofile der „Spezialisten“ und darauf aufbauend die Fortbildungsberufe der „operativen Professionals“ und der „strategischen Professionals“ zugeordnet sind.

Ein kohärentes kompetenzbasiertes System zeichnet sich dadurch aus, dass sich der übergreifende nationale Qualifikationsrahmen auf ein gemeinsames Kompetenzverständnis und einheitliche Standards bezieht. Dabei kann es nicht um die für formale Bildungsgänge bestehenden Standards gehen, sondern es sind erweiterte oder andere Standards heranzuziehen, die die mit dem informellen und auch nicht-formalen Lernen verbundenen Charakteristika wie Erfahrungen und Expertise systematisch aufnehmen. Diese Standards würden sich auf die über alle drei Lernarten erworbenen Qualifikationen beziehen und sind über die diskutierten Anerkennungs- und Validierungsverfahren dem nationalen Qualifikationsrahmen zuzuordnen.

Wie aufgezeigt, erhebt der DQR bereits den Anspruch, einen mit allen bildungsbereichsspezifischen Verständnissen verträglichen Kompetenzbegriff zu definieren. Eine andere, bisher analytisch nicht geklärte Frage ist, ob die Kompetenzbegriffe und -verständnisse der unterschiedlichen Bildungsbereiche tatsächlich mit dem im DQR-Entwurf fixierten Kompetenzbegriff verträglich sind. Kompetenztheoretisch liegt dem allgemeinbildenden Schulwesen ein vorrangig kognitionstheoretisch ausgerichtetes Verständnis zugrunde, das auf kognitive, motivationale, ethische und soziale Voraussetzungen aufbaut. Dies ist deutlich von dem handlungsorientierten Kompetenzverständnis in der Berufsbildung sowie von dem Qualifikations- und Kompetenzverständnis des Hochschulbereichs zu unterscheiden, das in dem Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse fixiert ist

### **3.3.4 Erörterung**

Für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR bedarf es einer Differenzierung des Bildungs- und Qualifikationssystems. Die Ausgestaltung der dargestellten begleitenden Maßnahmen zur Feststellung, Bewertung und Anerkennung von auf informellen Wegen erlangten Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist von der grundsätzlichen Richtungsentscheidung über die Wahl des Ansatzes – systemimmanent, parallel oder umfassend kompetenzorientiert – abhängig.

Die Orientierung und Subsumierung des informellen Lernens unter die Regeln und Standards des formalen Bildungs- und Berechtigungssystems negiert in der Konsequenz die Anerkennung der mit dem informellen Lernen verbundenen Chancen und Kompetenzzuwächse. Dies

betrifft sowohl die individuellen Lern- und Entwicklungswege als auch ökonomische Kontexte und Erfordernisse.

Das informelle Lernen trägt entscheidend zur Herstellung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz bei: 60 bis 80 Prozent des Berufskönnens einer betrieblichen Fachkraft werden nach einschlägigen empirischen Untersuchungen (vgl. u. a. Schiersmann 2007, S. 27ff.) auf diese Weise erworben. Informelles Lernen führt zu Erfahrungswissen, wie es sich im Können der ‚alten Hasen‘, im intuitiv richtigen Arbeitshandeln, im Gespür oder Gefühl für Material, Maschinen, Systeme, Arbeitsabläufe und Kommunikationsprozesse und in der Expertise der erfahrenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zeigt. Übertragen gilt dies auch für die Lebenswelt. Dieses über das informelle Lernen erworbene Erfahrungswissen ist deutlich von einem technisch-rational begründeten Wissen zu unterscheiden. Erfahrungswissen ist in den meisten beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen ausschlaggebend, da es das Handeln steuert. Ihm wird zudem ein bedeutender Beitrag zur Problemlösung zugeschrieben. Über formales Lernen können Erfahrungswissen und damit verbundene Kompetenzen nicht oder nur bedingt erworben werden.

Diese Dimensionen des informellen Lernens werden *im systemimmanenten Ansatz* nicht nur negiert, sondern sie werden an den Dimensionen und mit den Methoden von formalen Anerkennungs- und Bewertungsverfahren gemessen, die ihnen zu einem erheblichen Teil widersprechen. Da moderne Unternehmens- und Arbeitskonzepte auf die über das informelle Lernen erworbenen Kompetenzen in hohem Maße angewiesen sind, ist die Beibehaltung des systemimmanenten Ansatzes perspektivisch bereits aus ökonomischen Gründen unhaltbar.

Hinzu kommen die mit dem DQR verbundenen Ziele der Durchlässigkeit, Transparenz und verbesserten Chancengleichheit. Einigkeit herrscht darüber, dass gerade die heterogene Zielgruppe der so genannten Benachteiligten, also sozial benachteiligte Jugendliche, An- und Ungelernte, Lernbeeinträchtigte, Lernschwache, marginalisierte Gruppen und andere Bildungsbenachteiligte in dem Bereich des informellen Lernens und der informellen Bildung über einen vielfach hohen Kompetenzerwerb verfügen, der im systemimmanenten Ansatz nicht anerkannt wird oder diesen Kompetenzerwerb an Kriterien des formalen, abschlussbezogenen Berechtigungssystems misst und damit die weitere Selektion und Exklusion der Benachteiligten fördert.

Die Erfassung, Bewertung und Anerkennung des informellen Lernens und die Transparenz der Verfahren sind für die Förderung des lebenslangen Lernens unabdingbar notwendig. Dem

formalen Lernen kommt in der Schul- und Ausbildungszeit eine vorrangige Rolle zu, dem informellen und nicht-formalen Lernen während der gesamten Lebenszeit. Dies wird nicht zuletzt in den einschlägigen Konzepten und Verfahren im Rahmen der europäischen Bildungspolitik nunmehr seit Jahren postuliert und in Instrumenten wie dem EQR realisiert.

Die *Entwicklung eines kompetenzbasierten Parallelsystems* löst den Sackgassencharakter und die Intransparenz des systemimmanenten Ansatzes auf. In weiten Teilen der realen berufsbezogenen Qualifizierung, so in Herstellerschulungen und in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung, wird das informelle und nicht-formale Lernen seit Jahren mit wachsender Tendenz erfasst, anerkannt und häufig auch durch Betriebe, Verbände, Kammern und andere Qualifizierungsträger zertifiziert. Insofern kann man durchaus von einem in Ansätzen bereits existenten Parallelsystem in Deutschland sprechen, das allerdings im Unterschied zu den oben angesprochenen Ländern nicht auf nationaler Ebene über Validierungsverfahren sanktioniert und damit auch nicht in den DQR einbeziehbar ist.

Hinzu kommt, dass individuelle Kompetenzprofile in der Regel nicht mit denen für einen Beruf erforderlichen deckungsgleich sind. Liegt ein Großteil der für einen geregelten Abschluss erforderlichen Kompetenzbündel vor, lässt sich mit vergleichsweise geringem Aufwand eine Brücke zu diesem Abschluss bauen. Für die Fälle aber, in denen nur ein kleinerer Teil der erforderlichen Kompetenzbündel vorhanden ist, bietet es sich an, diese zu validieren und – wie in der Schweiz und in Finnland systematisch vorgesehen – durch weitere Bildung in Form von Kursbesuchen oder spezifischen Berufserfahrungen zu ergänzen.

Es wird befürchtet, dass durch die Einführung solcher Handlungskompetenzbereiche, wie sie in der Schweiz genannt werden, das Berufsprinzip ausgehebelt wird. Bleiben aber die vielfältigen, auf unterschiedlichen Wegen erlangten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen weiterhin weitgehend unberücksichtigt, fehlt es an individuellen Anreizen weiterzulernen. Hier ließe sich beispielsweise auf die Erfahrung Finnlands vertrauen, wo die Anerkennung von Teilqualifikationen in der Praxis nicht dazu geführt hat, dass volle Berufe an Wertigkeit verlieren, da die Unternehmen nach wie vor Vollqualifikationen bevorzugen. Vielmehr ist eine erhöhte Beteiligung am formalen, nicht-formalen und informellen Lernen zu beobachten.

Ein Argument für die Einführung eines kompetenzbasierten Parallelsystems liegt im Bildungssystem selbst begründet, das aufgrund seiner Planungs- und Entwicklungszyklen nicht kurzfristig auf neue Qualifikationsanforderungen reagieren kann. Bei einer einseitigen Orientierung am formalen Bildungssystem mit bereits bestehenden allgemeinbildenden, beruflichen

und hochschulischen Qualifikationen würde dieses Manko perpetuiert. Mit einem offeneren, sich zudem auch am Qualifikationsbedarf orientierenden System der Validierung wären hingegen aktuell benötigte Qualifikationen vergleichsweise kurzfristig, möglicher Weise auf der Ebene von Verordnungen, bereitzustellen. Zur Herstellung von Glaubwürdigkeit, Vertrauen und Akzeptanz bedarf es selbstverständlich auch hier des Konsenses der in dem Feld relevanten Akteure und eines Referenzrahmens. Derartige Konzepte würden auch die Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR unterstützen.

Der Befürchtung, dass ein paralleles System zu einem in der Öffentlichkeit jeweils höher oder niedriger bewerteten System führt oder gar eine neue Variante der herkömmlichen Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung entsteht, kann mit den Erfahrungen anderer Länder entgegengetreten werden. In Finnland beispielsweise und auch in der Schweiz werden die Art des Kompetenzerwerbs und auch seines Nachweises aus den Zertifikaten nicht erkenntlich, es handelt sich vielmehr um die gleichen Nachweisdokumente wie im formalen Bildungssystem auch.

Die *Entwicklung eines einheitlichen kompetenzbasierten Systems* schließt die potentiellen Fehlentwicklungen eines Parallelsystems aus. Allerdings erfordert die kurzfristige Umsetzung dieses Systems eine radikale Systeminnovation, die alle in den DQR einbezogenen Bildungsbereiche und darüber hinaus die systemische Einbeziehung des in der Lebens- und Arbeitswelt über das informelle und nicht-formale Lernen erworbenen Kompetenzen umfassen müsste. Eine solche radikale Innovation steht jedoch zurzeit nicht zur Debatte, wohl aber eine inkrementelle Innovation, die unter Beibehaltung und zusätzlicher Einrichtung von bildungsbereichs-, sektor- und domänenspezifischen Rahmen einen einheitlichen kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen ermöglicht. Bei der Validierung liegen dann nicht die bildungsbereichs-, sektor- und domänenspezifischen Standards zugrunde, sondern für die nationale Validierung und Zuordnung sind übergreifende einheitliche Standards für formales, nicht formales und informelles Lernen erforderlich.

Die Erörterung der drei Systeme weist auf die besonderen Chancen der kompetenzbasierten Ansätze und die damit verbunden bildungspolitischen Implikationen hin. Bereits heute sind in Deutschland erste wichtige Schritte zur Entwicklung eines solchen Systems der Anerkennung gemacht. Dazu zählen beispielsweise die Einbindung der relevanten Akteure, die Einführung des Kompetenzansatzes in der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Entwicklung von Kompetenzfeststellungs- und -bilanzierungsverfahren, die Professionalisierung von Beratung und die Entwicklung von ersten Ansätzen zur Messung von Kompetenzen.

Für die Entwicklung eines kompetenzorientierten Systems der Anerkennung stehen als nächste Schritte die Fortführung der Diskussion mit den relevanten Akteuren und die Weiterentwicklung der praktizierten Ansätze an, die Entwicklung eines Konzepts für die Infrastruktur von Anerkennung, von adäquaten Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Kompetenzen, von Standards für den Prozess der Validierung und die Bewertung von Lernleistungen und von Qualitätsstandards für das gesamte Verfahren sowie die Implementation eines breiten Beratungsnetzes.

Ziel sollte ein qualitativ hochwertiges, zugleich flexibles, für alle Beteiligten transparentes und alle Bildungsbereiche umfassendes System der Anerkennung sein, das das bestehende Bildungssystem ergänzt – oder unterstützt, da es nunmehr auf zwei Beinen steht. Das bedeutet auch, nicht auf Bewährtes zu verzichten, sondern daran anzuknüpfen und es weiterzuentwickeln. Ein wichtiges Qualitätsmerkmal eines solchen Systems ist seine regelmäßige Evaluation. Auch das zeigen die Erfahrungen anderer Länder.

## **Schlussbemerkung**

Die Erörterung zeigt, dass die Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR mittelbar erhebliche Auswirkungen auf das Bildungswesen haben wird. Zwar wird betont, dass die Zuordnung von formal und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen und des Berechtigungssystems insgesamt nicht ersetzen soll. Doch abgesehen von Fragen, die sich beispielsweise aus der grundsätzlichen Gleichrangigkeit von mehreren einer Niveaustufe zugeordneten Bildungsgängen ergeben können, ist gleichwohl davon auszugehen, dass vor dem Hintergrund der europäischen Dimension und der stattfindenden Neu- und Umsteuerung des Bildungssystems über Bildungsstandards, Lernergebnisorientierung, Akkreditierung und Qualitätsentwicklung der DQR in Verbindung mit dem EQR heute nicht absehbare Wirkungen zeitigt. In Deutschland werden die damit verbundenen Chancen und Risiken kontrovers diskutiert. Während die einen damit eine Stärkung und Ausdifferenzierung des Bildungssystems und eine Erhöhung von Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung und verstärkte Teilhabe am lebensbegleitenden Lernen verbinden, warnen andere vor einer Erosion des formalen Bildungssystems, vor Qualitätsverlust und Aushöhlung ganzheitlicher Bildungsgänge.

Als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen bietet der DQR die Chance, das deutsche in Teilbereiche gegliederte Bildungssystem zu einem kohärenten System weiterzuentwickeln

und ihm damit eine alle Lernformen mit einbeziehende Struktur zu geben, ohne es grundsätzlich infrage zu stellen. Für die Individuen wird auf diese Weise eine barrierefreie Bildungsbiographie gefördert. Als Referenzsystem für jegliche Lernergebnisse kann der DQR als Bindeglied zwischen unterschiedlichen formalen, nicht-formalen und informellen Lern- und Qualifizierungswegen im Rahmen des lebenslangen Lernens fungieren. Er unterstützt, wie dargestellt, die Entwicklung einer neuen pluralen Lern- und Anerkennungskultur, in der unterschiedliche Lernwege und deren Ergebnisse als gleichberechtigt betrachtet sowie Wertschätzung und Anerkennung von auf alternativen Wegen erworbenen Lernergebnissen befördert werden. Darüber hinaus kann er zu didaktisch-curricularen Entwicklungen beitragen, die den Erwerb von Kompetenzen in den verschiedenen Bildungsbereichen, in Unternehmen und in der Lebenswelt stärker verzahnt.

Es ist davon auszugehen, dass sich auch die Nachfrage nach Bildungsangeboten verändert, da Menschen in verschiedenen Phasen ihres Lebens Entscheidungen für einen neuen Lern- oder Berufsweg treffen und zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Formen Bildungs- und Ausbildungsangebote nachfragen werden. Ein Qualifikationsrahmen, der alles Lernen einbezieht, wäre eine große Hilfe dabei, individuelle Bildungswege zu befördern und alle Lernpotenziale zu berücksichtigen.

## Literatur

- Anderson, L.W./Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York.
- AK DQR (2009). Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>
- Balluseck, H. von et al. (2008). Individuelle Anrechnungsverfahren. In: Balluseck, H. von et al. Von der ErzieherInnenausbildung zum Bachelor-Abschluss. Uckerland: Schibri-Verlag. S. 161-171 und 249ff.
- Berwald, U.; Bütow, M; Last, Reibstein, B.; Schmidt, R. (2008). Regionales Entwicklungsprojekt REAL. Anrechnung der beruflichen Kompetenzen des Meisters/Technischen Betriebswirtes auf den Bachelor-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen der Fachhochschule Stralsund – Abschlussbericht, unveröffentlicht. Stralsund
- Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York
- Bundesamt für Technologie (BBT) (2009): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Bildung. Entwurf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für die Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin
- Bylinski, U. (2008). Kompetenzen feststellen – Kompetenzen entwickeln: Verfahren und Qualitätsstandards. In: BWP, Jg. 37, H. 3, S. 44-47
- 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
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) - Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE); Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF); Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) (2007): ProfilPASS. Dokumentation zur bundesweiten Implementierung. Im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bonn, Frankfurt, Hannover
- Druckrey, P. (2007). Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule - Beruf. BIBB und IMBSE (Hrsg.). Bonn und Moers. URL: [http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse\\_qualitaetsstandard.pdf](http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf)
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen,

- verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-Report 67. Berlin, S. 9-65
- EU-Rat (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)
- Geldermann, B.; Seidel, S.; Severing, E.(2009). Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld
- Gehmlich, V. (2009): Die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung, hrsg. vom BMBF, Bonn
- Grootings, P. (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz. Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Nr. 1, S. 5-8
- KAB Süddeutschlands; Deutsches Jugendinstitut (2000): Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung, München
- KMK (2009): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstands im den einzelnen Kompetenzbereichen für den Mittleren Schulabschluss. Stand 22. April 2009
- KMK (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i.d.F. vom 18.9.2008.
- URL:[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf)
- KMK (2007). Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.5.1982 i.d.F. vom 20.9.2007.
- URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1982/1982\\_05\\_28-Hochschulzugang-Berufstaetige.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_05_28-Hochschulzugang-Berufstaetige.pdf)
- KMK (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005.
- URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_04\\_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf)
- Lang-von Wins, T. (2007). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsplatzanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart. S. 758-791
- Moon, J. (2004). Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. University of Exeter, UK. URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking\\_Levels\\_plus\\_ass\\_crit-Moon.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf)
- Müskens, W./Gierke, W./Hanft, A. (2009). Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter



- Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen. In: Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B.: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) - Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt. S. 103-129
- OECD (2006): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation
- Rat der Europäischen Union (2004): Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel.  
URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf)
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Seidel, S./Bretschneider, M./Kimmig, T./Neß, H./Noeres, D. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, hrsg. vom BMBF, Bonn, Berlin
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.) (2008). Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Anrechnungspotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover
- Werquin, P. (2010): Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices, hrsg. von der OECD, Paris

## Internetquellen

- Assessment Center: <http://www.good-practice.de/2778.php#glossar2838>
- BMBF-Programm "Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)": <http://www.kompetenzen-foerdern.de/> (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- BORAKEL: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/borakel/> (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- Europäische Kommission: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm) (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- Europass: <http://www.europass-info.de/de/was-ist-der-europass.as> (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR): <http://www.assessment-info.de/assessment/seiten/datenbank/vollanzeige/vollanzeige-de.asp?vid=2> (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- Kompetenzagenturen: <http://www.kompetenzagenturen.de/de/376.php> (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- Kompetenzreflektor: <http://www.komnetz.de/index.php?id=167> (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- Loe GmbH:  
<http://dict.leo.org/ende?lp=ende&lang=de&searchLoc=0&cmpType=relaxed&sectHdr=on&spellToler=on&chinese=both&pinyin=diacritic&search=validate&relink=on>, am 05.01.2010 (letzter Zugriff: 17.12.2009)
- ProfilPASS: <http://www.profilpass-online.de/> (letzter Zugriff: 17.12.2009)

Start am IMBSE: <http://www.imbse.de/public/content/index.html?pid=71> (letzter Zugriff: 17.12.2009)

Profil AC vom CJD Offenburg: [http://www.cjd-offenburg.de/public/unser\\_angebot\\_neu/profil\\_ac/index.php](http://www.cjd-offenburg.de/public/unser_angebot_neu/profil_ac/index.php) (letzter Zugriff: 17.12.2009)

Qualipass: <http://www.qualipass.info/index.php> (letzter Zugriff: 17.12.2009)

TalentKompass NRW: <http://www.talentkompass.de> (letzter Zugriff: 17.12.2009)

Taste for girls: <http://www.taste-for-girls.de> (letzter Zugriff: 17.12.2009)

Werkbuch „Start frei!“, [http://www.schulbank.de/berufswahl/start-frei-1/index\\_html](http://www.schulbank.de/berufswahl/start-frei-1/index_html) (letzter Zugriff: 17.12.2009)

# ANHANG



## **A 1 Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“, Februar 2009**

### **A 1.1 Einführungstext DQR**

Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert. Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Ausgangspunkt für diese Entscheidung ist die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), die am 23. April 2008 in Kraft trat. Sie legt den Mitgliedstaaten nahe, den EQR als Referenzinstrument zum Vergleich der Qualifikationssysteme zu verwenden, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 in Relation zum EQR zu setzen, im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis ggf. nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten und bis 2012 ggf. alle neuen Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf den EQR auszustatten.

Diese Empfehlung haben BMBF und KMK vor allem mit dem Ziel aufgegriffen, eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen und dadurch die Chancen für unsere Mitbürgerinnen und Mitbürger auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verbessern. Sie haben eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) eingesetzt, die beauftragt wurde, den Prozess der Erarbeitung eines DQR zu steuern. An diesem Prozess sind eine Vielzahl von Akteuren aus der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, die Sozialpartner und andere Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt, die zusammen mit der B-L-KG DQR den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) bilden. Die Arbeitsergebnisse wurden laufend an die entsendenden Institutionen und Gremien rückgekoppelt.

B-L-KG und AK legen nunmehr einen ersten Entwurf für einen DQR vor, der in einem nächsten Erarbeitungsschritt durch die beispielhafte Zuordnung von Qualifikationen auf seine

Funktionsfähigkeit geprüft werden soll. In diesem Schritt sollen auch die Strukturen der DQR-Matrix überprüft und mögliche Folgerungen für die Wertigkeit der Beschreibungskategorien gezogen werden. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern.

Als nationale Umsetzung des EQR soll der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Er leistet einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen. Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden.

Die acht Niveaustufen des DQR-Entwurfs beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.

Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen. Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen haben aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden. Wie der EQR konzentriert sich der DQR-Entwurf auf ausgewählte Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung.

Der DQR-Entwurf unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“ – unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ und „personale Kompetenzen“, unterteilt in „Sozial- und Selbstkompetenz“. Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdepen-

denz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen. Da es sich versteht, dass im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist, wurde auf die Verwendung des Modalverbs „können“ in der DQR-Matrix durchgehend verzichtet.

<b>Niveauindikator</b>			
<b>Anforderungsstruktur</b>			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
<i>Tiefe und Breite</i>	<i>Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit</i>	<i>Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation</i>	<i>Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz</i>

*Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR.*

Erläuternde Definitionen der verwendeten Schlüsselbegriffe enthält das beigelegte Glossar.

Bei der Anwendung der DQR-Matrix ist zu beachten, dass auf einer Niveaustufe gleichwertige, nicht gleichartige Qualifikationen abgebildet werden. Die Formulierungen folgen grundsätzlich dem Inklusionsprinzip. Das bedeutet, dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung. Für die Beschreibung der Fachkompetenz bedeutet dies jedoch nicht, dass in jedem Fall die jeweils höhere Niveaustufe Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet.

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung einbezogen. Darüber hinaus sollen Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden. Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und Arbeitskreis DQR halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll. Sie erfolgt mit der Maßgabe, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Das Erreichen einer bestimmten Niveaustufe des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen einer Niveaustufe entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen. Rechtliche Aspekte werden im Kontext des nächsten Erarbeitungsschritts geprüft.

Die Umsetzung des DQR bietet die Chance, dass wir in Deutschland dem Prinzip näher kommen: wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat. Durch den DQR wird damit das lebenslange Lernen insgesamt gestärkt werden.

## A 1.2 DQR-Matrix

<b>Niveau 1</b>			
Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über elementares Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

<b>Niveau 2</b>			
Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	In einer Gruppe mitwirken. Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.	In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen und arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.

<b>Niveau 3</b>			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über erweitertes allgemeines Wissen oder erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	In einer Gruppe mitwirken und punktuelle Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten selbstständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatungen nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.



<b>Niveau 4</b>			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, bewerten und verantworten.

<b>Niveau 5</b>			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich oder integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen.	Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. Umfassende Transferleistungen erbringen.	Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen.	Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen..

<b>Niveau 6</b>			
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über breites und integriertes Wissen, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen sowie über neuestes Fachwissen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten..

<b>Niveau 7</b>			
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.	Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten..	Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen..	Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen selbstständig erschließen.

<b>Niveau 8</b>			
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 Problemlagen gekennzeichnet.			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>
Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem oder mehreren Spezialgebieten eines wissenschaftlichen Faches oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.	Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.	Gruppen oder Organisationen in herausgehobener Verantwortung leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen.	Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.

### III. DQR-Glossar

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des DQR in Kompetenzbereichen:

- (a) Berufliches Tätigkeitsfeld bezeichnet einen Arbeitsbereich, in dem Menschen ihrem Erwerb nachgehen.
- (b) Berufliches Wissen verbindet die Kenntnis von Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld.
- (c) Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- (d) Fachtheoretisches Wissen bezeichnet theoretisch vertieftes Fachwissen.
- (f) Fachwissen bezeichnet Fakten, Regel- und/oder Begründungswissen.
- (f) Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.
- (g) Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.

Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz ist dabei integraler Bestandteil dieser Dimensionen.

(Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.)

- (h) Lernergebnisse (learning outcomes) bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sowie bereit sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse.
- (i) Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu kann auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden gehören. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.
- (j) Qualifikation bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.
- (k) Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und das eigene Leben selbstständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
- (l) Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

- (m) Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.
- (n) Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnisse verwendet.





## **A 2 Exemplarischer Einblick in die Einbeziehung informell und nicht-formal erworbene Lernergebnisse in anderen Ländern**

### **A 2.1 Österreich (AT) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)<sup>25</sup>**

#### **A 2.1.1 Ausgangssituation und Begriffsbestimmungen**

Im Zuge des so genannten Lissabon-Prozesses und der Erarbeitung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) erfolgten im Jahr 2006 durch das damalige österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) erste Planungen und Strukturen zur Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (vgl. BMUKK/BMWF 2008, S. 4ff.). In einem nationalen Konsultationsprozess wurde entschieden, einen am EQR und dessen Referenzniveaus ausgerichteten österreichischen NQR zu schaffen, der alle Bildungssektoren umfasst und formale, nicht-formale und informelle Lernergebnisse einschließt.

Auf struktureller Ebene wurde noch im Jahr 2006 eine „Projektgruppe NQR“ eingerichtet, der Vertreter der nun getrennten Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und für Wissenschaft und Forschung (BMWF) angehören. Ihre Aufgabe besteht in der Abstimmung zwischen den beiden Ministerien, der strategischen Planung und Koordinierung des NQR-Entwicklungs- und -Implementierungsprozesses, der Entwicklung von Vorschlägen zu Struktur und Form des NQR sowie der Bereitstellung von Informations- und Kommunikationsstrukturen zu wichtigen Interessengruppen. Daneben wurde eine „Nationale Steuerungsgruppe“ aus Vertretern wichtiger Institutionen der österreichischen Bildungslandschaft, insbesondere der Bundesministerien, der Sozialpartner und der Bundesländer eingesetzt, deren Hauptfunktion in einer beratenden Begleitung des Gesamtprozesses besteht.

Im Jahr 2007 wurde vom BMUKK und BMWF ein Konsultationspapier zum NQR vorgelegt, mit dem alle betroffenen und interessierten Gruppen bis zum 30. Juni 2008 um Stellungnahmen zur Erarbeitung und Umsetzung eines NQR in Österreich gebeten wurden. Die Auswertung dieser Stellungnahmen wurde im September 2008 in einem Experten-Bericht publiziert und diente als Grundlage einer Empfehlung für die Implementierung eines österreichischen NQR.

Die praktisch-konzeptionelle Entwicklung des NQR für Österreich wurde in drei Korridore

---

<sup>25</sup> Eine ausführlichere Länderstudie zu Österreich mit der Darstellung von Rahmenbedingungen und Bildungsbereichen sowie von Formen und Verfahren der Anerkennung informellen Lernens in Österreich findet sich in der Studie von Geldermann/Seidel/Severing (2009, S. 173ff).

gegliedert, deren Inhaltsschwerpunkte jeweils über eine der drei Grundkategorien der formalen, nicht-formalen und informellen Lernprozesse und Lernergebnisse bestimmt wurden (vgl. BMUKK/BMWF 2008, S. 6; öibf 2009, S. 7):

- Korridor 1: Einordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems
- Korridor 2: Darstellung und Einordnung von nicht-formal erworbenen Qualifikationen
- Korridor 3: Entwicklung von ersten Ansätzen zur Eingliederung von Qualifikationen, die auf Basis von informellen Lernprozessen vergeben werden

Zu den Korridoren werden jeweils parallel, aber untereinander abgestimmt Teilstrategie-Entwürfe erarbeitet. Wie in anderen europäischen Ländern sieht der Zeitablauf vor, dass bis Ende 2010 alle Qualifikationen des formalen Bildungssystems dem österreichischen NQR zugeordnet werden und erste Schritte zur Einbeziehung von Qualifikationen im nicht-formalen und informellen Bereich erfolgt sein sollen. Ferner soll bis dahin eine „Nationale Koordinierungseinheit“ etabliert und grundlegende Rahmenbedingungen, etwa der institutionellen Absicherung des NQR, festgelegt sein. Spätestens 2012 sollen dann alle neu erworbenen Qualifikationen und Zertifikate Angaben zu den nationalen und EQR-Niveaustufen enthalten.

Der österreichische NQR orientiert sich am Qualifikationsbegriff des EQR, nach dem eine Qualifikation „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses [ist], bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (öibf 2009, S. 8). Ein Qualifikationsnachweis bestehe in der Regel aus einem formalen, d. h. schriftlichen und meist unterzeichneten bzw. gestempelten Nachweis der erreichten Lernergebnisse.

Im Konsultationspapier von BMUKK und BMWF von 2007 wurde eine Unterscheidung von Qualifikationen nach Haupt- und Teilqualifikationen sowie nach öffentlichen und nicht öffentlichen Qualifikationen vorgeschlagen, aus der sich folgende Typisierung ergibt:



**Abb. 1: Typen von Qualifikationen**

	<b>Hauptqualifikationen</b>	<b>Teil-, Zusatz- oder Spezialqualifikationen</b>
<b>Teil des öffentlichen Bildungssystems</b>	Typ I	Typ I'
<b>Nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems, jedoch gesetzlich geregelt</b>	Typ II	Typ II'
<b>Nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems und nicht gesetzlich geregelt</b>	Typ III	Typ III'

Quelle: BMUKK/BMWF 2008, S. 10

Ebenso wurden im Konsultationspapier zunächst die von der EU bestimmten Definitionen für formales, nicht-formales und informelles Lernen übernommen:

**Formales Lernen:** Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formelles Lernen ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet.

**Nicht-formales Lernen:** Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

**Informelles Lernen:** Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Es kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional.

## **A 2.1.2 Konstruktion des NQR, nicht-formal erworbene Qualifikationen, Validierungsansatz**

### **A 2.1.2.1 Konstruktion des österreichischen NQR**

Wie Bjørnåvold/Coles im Rahmen ihrer Bestandaufnahme der unterschiedlichen, regulierenden und nicht-regulierenden nationalen Qualifikationsrahmen feststellen, verfolgt der österreichischen NQR vorrangig folgende Ziele: „Förderung der Qualität, Förderung des Zugangs zur und der Durchlässigkeit der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie Förderung eines

ausgewogeneren Verhältnisses zwischen beruflicher Bildung und akademischen Qualifikationen“ (2008, S. 261).

Im NQR sollen Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung jeweils erreichter Lernniveaus klassifiziert werden. Qualifikationen desselben Niveaus werden in bestimmter Hinsicht als äquivalent betrachtet, obwohl sie sich vom Umfang, der Dauer ihres Erwerbs oder ihres Zwecks her unterscheiden können. Dieses Prinzip der Gleichwertigkeit, aber nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen soll dem österreichischen NQR zugrunde liegen, so dass etwa Qualifikationen aus dem Bereich der Allgemeinbildung oder der Hochschulbildung wie Qualifikationen aus dem Bereich der beruflichen Bildung bewertet werden können.

Für eine Zuordnung von Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus müssten die Niveaus in Form von lernergebnisorientierten Deskriptoren beschrieben werden. BMUKK und BMWF haben sich der internationalen Vergleichbarkeit wegen für einen österreichischen NQR mit acht Niveaus wie im EQR ausgesprochen. Einer Studie zufolge seien die acht EQR-Niveaus hinreichend differenziert, um die implizite Hierarchie im österreichischen Qualifikationssystem adäquat abbilden zu können

Im Konsultationspapier wird ferner eine Methodik zur Entwicklung von Deskriptoren vorgeschlagen. Generell wird empfohlen, sich hierbei zunächst an der EQR-Deskriptorentabelle zu orientieren, um die österreichischen Qualifikationsniveaus ggf. durch zusätzliche Charakteristika zu ergänzen oder durch Erläuterungen einschließlich Änderungsvorschlägen zu den EQR-Deskriptoren zu modifizieren. Zudem wird der Empfehlung der Europäischen Kommission gefolgt, bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen wie im EQR einen Ansatz verwenden, der auf Lernergebnissen beruht. Allerdings seien die im EQR als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definierten Lernergebnisse insofern problematisch, als es keine eindeutige Trennlinie zwischen lernergebnis- und nicht lernergebnisorientierten Aussagen gebe.

Insgesamt bestehe hinsichtlich der Zielsetzung einer verstärkten Lernergebnisorientierung ein weitgehender Konsens auf nationaler Ebene, wobei für den Hochschulbereich infolge der Umsetzung des Bolognaprozesses bereits seit 2005 die zuvor inputorientierten Curricula mit lernergebnisorientierten Beschreibungen von Qualifikationen versehen werden. Dementsprechend wurde im Konsultationspapier bereits der Entwurf eines Analyserasters vorgelegt, das als unterstützendes Instrument für den Prozess der Zuordnung und die Aufnahme von Qualifikationen in den NQR eine erste Einstufung von Qualifikationsbeschreibungen hinsichtlich ihrer Lernergebnisorientierung unter bestimmten Kriterien ermöglichen soll. Konzeptionell

wird die Lernergebnisorientierung in den Kontext der bestehenden Bildungsstandards im Bereich der allgemeinen und beruflichen schulischen Bildung gestellt.

Für formale Qualifikationen (Typ I) stellt das Konsultationspapier zu Demonstrationszwecken eine Tabelle mit exemplarischen Zuordnungsmöglichkeiten zur Diskussion, die auf Beschreibungen der EQR-Niveaus basieren. Weiterhin wird hier eine exemplarische Gliederung des NQR nach den unterschiedlichen Bildungsbereichen Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung bzw. tertiärer Bereich entworfen. Die Tabelle zeigt anhand ausgewählter Beispiele jeweils eine mögliche Variante der Zuordnung von einzelnen Qualifikationen der verschiedenen Segmente:

**Abb. 2: Übersicht über den Zusammenhang von Qualifikationen im Bereich der Allgemeinbildung, Berufsbildung und tertiärer Bildung anhand von möglichen Zuordnungsbeispielen bezugnehmend auf die EQR-Deskriptoren**

Niveau	Allgemeinbildung/ schulischer Kontext	Berufsbildung/betrieblicher und schulischer Kontext	Tertiärer Bereich
1	Hauptschulabschluss	z. B. Staplerführerschein, Prüfungszertifikat zur Qualifizierung als Gebäudereinigungskraft, Teilqualifikationen im Rahmender Integrativen Berufsausbildung	
2			
3	Reifeprüfung (AHS)	Lehrabschlüsse, BMS-Abschlüsse, Berufsreifeprüfung	
4			
5		Reife- und Diplomprüfung BHS	„Short cycle“ innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit
6		MeisterIn, IngenieurIn	Bachelor Degree (Erster Studienzyklus)
7		z. B. Prüfung zum/zur Steuerberater/-in	Master Degree (Zweiter Studienzyklus)
8		z. B. Prüfung zum/zur WirtschaftsprüferIn, Ziviltechnikerprüfung	PhD (Dritter Studienzyklus)

Quelle: BMUKK/BMWF 2008, S. 10

#### **A 2.1.2.2 Nicht-formal erworbene Qualifikationen und ihre Validierung**

Im Mai 2009 wurde vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ein erster Entwurf als Teilstrategie für die Darstellung und Einordnung nicht-formal erworbener Qualifikationen im NQR vorgelegt (öibf 2009). Betont wird, dass nicht-formales wie auch informelles Lernen auch in formalen Ausbildungsgängen eine Rolle spiele und eine strikte Trennung der unterschiedlichen Lernwege nicht möglich sei. Für die Einbeziehung nicht-formal erworbener Qualifikationen geht das Strategiepapier von folgenden sechs Prämissen aus (ebd., S. 6):

- Orientierung des NQR an Lernergebnissen und Qualifikationen, die unabhängig vom zugrunde liegenden Lernweg zu Zertifikaten bzw. Qualifikationsnachweisen führen können, wobei individuelle Kompetenzprofile dem EQR entsprechend nicht in den Blick genommen werden
- Orientierung an Evidenzen, die für Lernergebnisse vorliegen und Gegenstand einer Zuordnung zu den NQR-Stufen sein müssen, etwa in Form von Curricula oder Standards
- Partizipationsorientierung durch die Beteiligung von institutionellen Akteuren des nicht-formalen und informellen Lernens bei der Umsetzung
- Zweckorientierung, die sich darin ausdrückt, dass nicht jeder organisierte oder nicht organisierte Lernprozess im NQR berücksichtigt werden kann, ein sektorenübergreifender Qualifikationsbegriff und damit korrespondierende Qualifikationsnachweise müssen im Vordergrund stehen
- Orientierung am lebenslangen Lernen, das durch die Teil-Strategie K2 unterstützt und befördert werden soll. Damit hänge auch die Verbesserung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit zwischen Bildungssektoren und -angeboten zusammen
- die Synchronitätsorientierung bedeutet, dass parallel zu den ersten Zuordnungen von Qualifikationsnachweisen des formalen Systems (K1) bereits die Integration nicht-formal erworbener Qualifikationsnachweise (K2) beginnen soll und ansatzweise auch der Qualifikationsnachweise für die informell erworbenen Qualifikationen (K 3).

In dem Strategiepapier wird festgestellt, dass die Konsultation der beteiligten Interessengruppen zeigt, dass die im Konsultationspapier verwendeten EU-Definitionen für nicht-formales und informelles Lernen die Gegebenheiten und Selbstverständnisse österreichischer Bildungseinrichtungen nicht gut abbildeten. Daher sei eine breit akzeptierte Differenzierung und Kon-

kretisierung erforderlich. Eine nationale Fassung der Begriffe müsse allerdings die Anschlussfähigkeit an den europäischen bildungspolitischen Diskurs gewährleisten. Ziel sei es, ein sektorenübergreifendes Verständnis von Qualifikation im Kontinuum von Lernprozessen als Grundlage für Einordnungen in den künftigen NQR zu entwickeln.

Ebenso wird der Qualifikationsbegriff im Strategiepapier in seiner Bedeutung und Bestimmung konkretisiert und gegen die Begriffe Kompetenz und Zertifikat abgegrenzt. Ein Zuordnungsverfahren zum NQR müsse einerseits einem breiten, Arbeit und Gesellschaftlichkeit einbeziehenden Qualifikationsverständnis gerecht werden, andererseits eine funktionale Trennung von qualifikationsverantwortlichen und zertifizierenden Stellen beachten. Bei der Einbeziehung nicht-formal erworbener Qualifikationen gehe es um solche Qualifikationsnachweise, die keine Schulzertifikate oder Zertifikate nach dem Berufsausbildungsgesetz und der Hochschulen sowie der geregelten Gesundheitsberufe sind.

Im Rahmen der Lernergebnisorientierung sei wichtig, dass die Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der Zielerreichung und damit indirekt die Validität der Feststellungsverfahren gewährleistet ist. Neben Exaktheit und Validität der Erfassung spielten auch die Handhabbarkeit und Kostenüberlegungen eine Rolle. Die Vielfalt und Bandbreite an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen legten zudem nahe, keine generalisierte Validierungsstrategie anzustreben. Maßgeschneiderte Verfahren sollten sicherstellen, dass Qualifikationen, die über Feststellungsverfahren nachgewiesen werden, einem realen gesellschaftlichen Bedarf entsprechen und nicht willkürlich sind oder ausschließlich Kompatibilität mit den NQR-Niveaustufen fokussieren. Um keine Partikularlösung zu entwerfen, müssten dabei weiterhin auch die europäischen Diskussionen und Erfahrungen beobachtet und berücksichtigt werden.

Eine nationale Initiative für Validierung könnte sektorenübergreifend, unter Berücksichtigung der Domänenspezifität des Kompetenzbegriffs, einen systematisierenden und qualitätssichernden Beitrag zur Weiterentwicklung von Verfahren leisten. Dazu wird vorgeschlagen, intermediäre Strukturen zwischen den individuellen Lernprozessen und dem NQR einzuführen, die dem Qualifikationsbegriff entsprechend und voraussichtlich auf summativen Verfahren beruhend diese Rolle übernehmen könnten. Formative Verfahren würden eher in den Korridoren 1 und 3 zum Tragen kommen.<sup>26</sup> Da jedoch eine zentrale Strategie angesichts der Vielfältigkeit

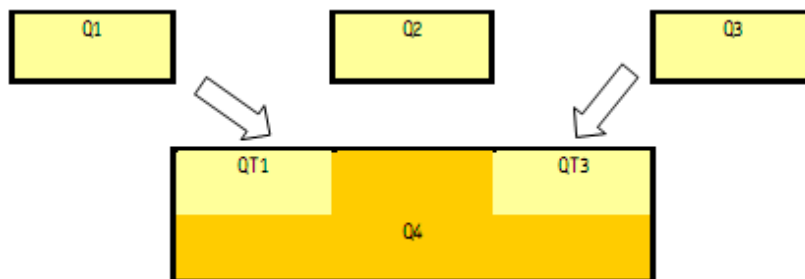
---

<sup>26</sup> In dem Strategiepapier wird auf die wissenschaftlich eingeführte Gruppierung von formativen und summativen Kompetenzfeststellungsverfahren Bezug genommen (vgl. öibf 2009, S. 12f.). Angenommen wird, dass aufgrund der Akzentsetzung auf individuelle Entwicklungsprozesse die formativen Verfahren eher im pädagogi-

der Branchen und Sektoren nicht bedarfsgerecht sei, wird ein adaptives organisationales Modell empfohlen, das fachliche oder sektorale Spezifität mit übergreifenden Standards zu verbinden versucht. Klassische Testverfahren sollten dabei nicht ganz außer Acht gelassen werden, um domänenspezifisches Wissen und Können zu messen. Entsprechend hybride Prüfungsverfahren seien bislang noch wenig bekannt und akzeptiert, auch weil sie vielfach bisher gängige Prüfungspraxen des formalen Bildungswesens grundsätzlich in Frage stellen.

Die Frage nach der Integration von so genannten Teilqualifikationen in einen künftigen NQR werde häufig als große Herausforderung für die Einbeziehung des nicht-formalen Lernens vor allem in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bewertet. Da allerdings Lernergebnisse einer Person, über die eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass sie vorgegebenen Standards entsprechen, und dies aus dem formalen Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses ersichtlich ist, grundsätzlich als Qualifikationen definiert seien, könnten anrechenbare Teile von Qualifikationen nur Qualifikationsteile aus der Perspektive von umfassenderen Qualifikationen darstellen, wie die folgende Abbildung zeigt. Unter Umständen könnten entsprechende Modularisierungen von Bildungsabschlüssen sinnvoll sein; sie müssten seitens der im Folgenden unter 3. skizzierten qualifikationsverantwortlichen Stelle vorab konzipiert werden.

**Abb. 3: Qualifikationen und Qualifikationsteile**



Quelle: öibf 2009, S. 15

### **A 2.1.3 Institutionelle und organisationale Verankerung des NQR**

Für die Errichtung und Umsetzung des NQR in Österreich wird ein Organisationsmodell mit drei Komponenten vorgeschlagen, durch das aktuelle Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten

---

schen Bereich Anwendung finden, während summative Verfahren mit ihrer Erfassung des Ist-Zustands der Kompetenz eher quantitativ in Kompetenzprofilen und -bilanzen dokumentiert werden. Zur Unterscheidung von summativen und formativen Ansätzen der Kompetenzerfassung und zur Darstellung von zehn Praxisbeispielen der Erfassung von nicht-formalem und informellem Lernen vgl. Beitrag von Schneeberger/Schlögl/Neubauer (2009).

ten für Qualifikationen unberührt bleiben sollen (vgl. BMUKK/BMWF 2008, S. 28ff).<sup>27</sup> Neben einem NQR-Entscheidungsgremium und einer NQR-Geschäftsstelle, die eine nationale EQR-Koordinierungsstelle umfasst, soll als drittes Element ein NQR-Register erstellt werden, in das alle dem NQR zugeordneten Qualifikationsnachweise verzeichnet werden.

Im NQR-Entscheidungsgremium sollen Verantwortliche aus relevanten politischen Sektoren auf der Basis von Vorgaben für die Form der Beschreibung erwarteter Lernergebnisse und einer allgemein akzeptierten Deskriptorentabelle landesweit bindende Richtlinien der Zuordnung von österreichischen Qualifikationsnachweisen verabschieden, evaluieren und die Einträge in das neu zu schaffende NQR-Register vornehmen.

Die NQR-Geschäftsstelle des Entscheidungsgremiums soll als Service- und Exekutivorgan verschiedene Funktionen übernehmen: Sie soll erste Anlaufstelle zu allen Fragen des NQR in Österreich sein, Beschlüsse und Richtlinien zum NQR vorbereiten und nach Beschluss durch das Entscheidungsgremium umsetzen, als nationales EQR-Zentrum in Österreich fungieren und das NQR-Register führen.

Für ein zukünftiges Organisationsmodell wird im Strategiepapier für den Bereich des nicht-formalen Lernens eine übergeordnete Gesamtsteuerung unter Einbeziehung der verantwortlichen Akteure des Bildungs- und Arbeitsmarkts auf nationaler oder sektoraler Ebene vorgeschlagen; so erfolgt eine Distanzierung von einer ausschließlich regelgebundenen Systemsteuerung. Fachliche Zuständigkeiten könnten dabei institutionell unterschiedlich organisiert sein (vgl. öibf 2009, S. 17 f.).

Um auch im Feld der Qualifikationen außerhalb der Zertifikate des Erstausbildungssystems einen höheren Grad an Systematisierung, Vergleichbarkeit und indirekt damit auch mehr Unabhängigkeit von konkreten Bildungsprogrammen und Anbietern zu erreichen, seien zusätzliche organisationale Strukturen erforderlich. Grundfrage in diesem Zusammenhang sei, wie Zertifikate und andere Bescheinigungen zu NQR-relevanten Qualifikationsnachweisen werden. Dies könne durch die Mitwirkung einer autorisierten Stelle erfolgen, die das Erreichen einer anbieterübergreifenden Qualifikation verantwortlich attestiert. Solche qualifikationsverantwortliche Stellen (QVS) wären Regulatoren für sektoral oder national gültige Qualifikationen, die keine Entsprechung in den Institutionen für den Bereich des formalen Lernens haben

---

<sup>27</sup> Der im Konsultationspapier vorgelegten Empfehlung für die zukünftige Organisationsstruktur des NQR in Österreich wurde in den Stellungnahmen aus den unterschiedlichen Sektoren des Bildungswesens überwiegend zugestimmt. Allein die Universitäten haben sich mehrheitlich dagegen ausgesprochen, primär in der Befürchtung, im geplanten Entscheidungsgremium nicht hinreichend repräsentiert zu sein (vgl. Aff u. a. 2008, S. 72 ff.).

(vgl. ebd., S. 16). Dazu wäre eine enge Kooperation zwischen QVS und Bildungsträgern notwendig, insbesondere bezüglich der Feststellung von Lernergebnissen.

QVS seien Einrichtungen, denen grundlegend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, akkreditierte Stellen, Berufsverbände und Unternehmen sein. Es müsse sich um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und denen öffentlich oder sektorintern zugestanden wird, allgemein gültige Standards von Qualifikationen und meist auch von Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen. Die fach- und branchenspezifische Ausrichtung bringt es mit sich, dass nicht vorhersehbar sei, wie viele derartige Einrichtungen es geben müsse. Es bestehe die Gefahr zusätzlicher Intransparenz durch eine Vielzahl neuer Einrichtungen mit geringem Bekanntheitsgrad. Zusammengefasst müssten QVS folgenden Anforderungen gerecht werden (vgl. ebd., S. 17f.):

- Unabhängigkeit, die sich in entsprechenden Verfahren sowie der Zusammensetzung widerspiegelt und mit der Funktion als Bildungsanbieter unvereinbar ist
- Repräsentativität für Branche oder Sektor der entsprechenden Qualifikationen und inhaltliche Fachkundigkeit
- Fachkundigkeit und Kompetenz in der Entwicklung und Weiterentwicklung von qualifikationsrelevanten Kompetenzfeststellungsverfahren
- Fachkundigkeit in der Formulierung der verantworteten Qualifikationen in einer lernergebnisorientierten Weise, die grundsätzlich eine Einstufung in den NQR zulässt.

Auf Basis dieser Kriterien würden QVS mit der Vergabe einzelner oder mehrerer nationaler Qualifikationen betraut sein. Dies würde durch eine zentrale Akkreditierungskommission erfolgen, die auch für die entsprechenden Zulassungskriterien und -verfahren verantwortlich ist. Diese sollte zudem allgemeine sektorenübergreifende Standards für Validierungs- bzw. Kompetenzfeststellungsverfahren festlegen. QVS sollten keine vom Branchen- oder Sektorenbedarf losgelösten Qualifikationsnachweise ausstellen und dort dementsprechend akzeptiert und verankert sein. Dies müsse auch Gegenstand der Akkreditierung als QVS sein. Für Neugründungen von QVS wären daher „bottom-up“-Ansätze gegenüber „top-down“-Initiativen vorzuziehen.

Eine Autorisierung der QVS könnte durch die unabhängige Akkreditierungskommission als „hoheitlicher“ Akt anhand von noch zu entwickelnden Standards erfolgen. Zu berücksichtigen wären dabei auch qualitätssichernde Aspekte für alle QVS. An der Benennung von Experten



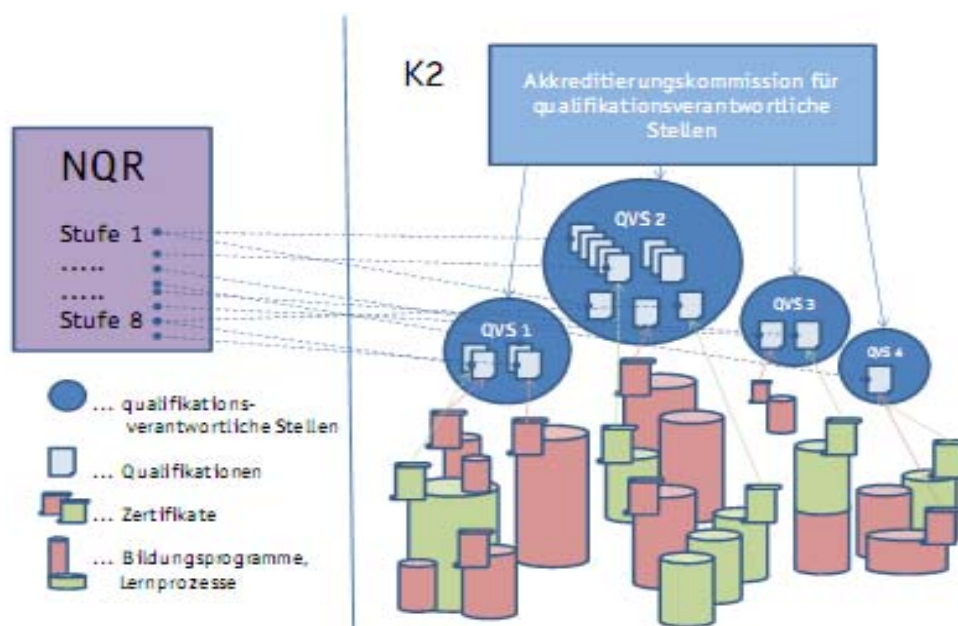
für diese Akkreditierungskommission könnten insbesondere Arbeitsmarktakeure, Sozialpartnereinrichtungen, Bildungseinrichtungen, die Gebietskörperschaften, Wissenschaft u. a. interessiert sein und über entsprechende Expertisen verfügen.

Die QVS hätten keine unmittelbare, formale Rolle im Rahmen der Zuordnung von Qualifikationen im NQR, sie würden aber eine transparente Grundlage für diese Zuordnung schaffen. Die Zuordnungsverantwortung verbliebe bei der NQR-Stelle. Eine Zuordnung von Qualifikationsnachweisen zum NQR würde zentral auf Antrag der QVS erfolgen, nicht aber durch die Bildungseinrichtungen für ihre jeweiligen Zeugnisse, Diplome oder Zertifikate. Analog zum Verfahren für formale Qualifikationen (K1) müsste die Einordnung von Qualifikationsnachweise für nicht-formale Qualifikationen in den NQR zwei Anforderungen entsprechen (vgl. öibf 2009, S. 19f.):

Ihre Einordnung in den NQR müsste grundsätzlich auf der Basis der zukünftigen Kriterien der NQR-Stelle möglich und verwaltungstechnisch entscheidbar sein.

Die Qualifikationsnachweise müssten von einer qualitätsverantwortlichen Stelle (QVS) autorisiert worden sein.

**Abb. 4: QVS, Akkreditierungskommission und Lernprozesse im Verhältnis zum NQR**



Quelle: öibf 2009, S. 19

#### **A 2.1.4      Schlussbemerkungen**

Überraschend ist zunächst die anscheinend kaum hinterfragte Orientierung der österreichischen NQR-Grundlegung an den Bestimmungen und Ausrichtungen des EQR. Wie der Konsultationsprozess und die Ausführungen zur Strategie der Einbeziehung des nicht-formalen Lernens zeigen, wird diese Positionierung zunehmend durch nationale Orientierungen und Bestimmungen modifiziert. Hier zeigt sich der Vorteil eines außerordentlich breiten Konsultations- und Diskursprozesses, der auch in der vergleichsweise breit gefächerten Fachliteratur dokumentiert ist.

Im konzeptionellen und strategischen Vorgehen schlagen sich eine hohe Kontextualisierung und Ganzheitlichkeit vor allem in zwei Bereichen nieder: Zum einen wird die praktisch-konzeptionelle Entwicklung von vornherein in drei Korridoren vorgenommen, die inhaltlich jeweils an formelle, nicht-formale und informelle Lernprozesse und Lernergebnisse gebunden sind. Die Gleichwertigkeit von nicht-formal und informal erworbenen Qualifikationen gegenüber dem formalen Bereich wird damit substantiell verankert, eine einseitig an den bisherigen formalen Strukturen ausgerichtete Konstitution und Ausrichtung des NQR wird nicht per se hergestellt. Zum anderen werden die institutionellen und organisationalen Konsequenzen der NQR-Implementierung und der Validierung informell und nicht-formal erworbener Qualifikationen von Beginn an mitbedacht und entwickelt.

Bedenkenswert erscheint die Diskussion um Qualifikationen und in deren Folge die Bestimmung der Qualifikationsnachweise, die zumindest im Bereich des nicht-formalen Lernens primär der Maxime der Marktsteuerung folgen sollen. Es geht darum, welche Qualifikationen gesellschaftlich bzw. ökonomisch nachgefragt, und weniger, welche zu erwerben individuell gewünscht wird. Welchen potenziellen Qualifikationen eines zukünftigen NQR am Ende der Rang solcher Nützlichkeit zuerkannt werden wird, dürfte demnach vorwiegend an Verwertbarkeitskriterien orientiert sein. Auch die Einschränkung der Zuständigkeit für die Gewährleistung der infrastrukturellen Voraussetzungen für QVS ist in diesem Zusammenhang zu hinterfragen.

## Literatur

- Aff, J. u. a. (2008): Bericht der Expertengruppe. Konsolidierung der Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Wien
- Bjørnåvold, J./Coles, M. (2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 241-282
- BMUKK/BMWF (Hrsg.) (2008): Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld
- öibf (Hrsg.) (2009): Entwurf einer Teil-Strategie für den Korridor 2 (K2) in einem künftigen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Wien
- Schneeberger, A./Schlögl, P./Neubauer, B. (2009): Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien 2009, S. 111-132



## **A 2.2 Schweiz (CH) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)<sup>28</sup>**

### **A 2.2.1 Ausgangssituation und Begriffsbestimmungen**

Auch als nicht EU-Mitglied beobachtet die Schweiz die europäischen Entwicklungen intensiv, greift aktuelle Diskussionen auf, prüft diese auf die nationale Relevanz und setzt sie entsprechend um. So führt beispielsweise das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) die Erklärung von Bologna aus, während das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) für den Kopenhagen-Prozess zuständig ist.

Im Oktober 2009 hat das BBT ein Grundlagenpapier herausgegeben, das darauf zielt, ein gemeinsames Grundverständnis herzustellen und Ideen für eine mögliche Umsetzung des Kopenhagen-Prozesses in der Schweiz zu entwickeln (BBT 2009a). Neben Informationen zu den Zielen und wichtigsten Instrumenten gibt das Grundlagenpapier Aufschluss über die bisherigen Arbeiten des BBT und seine Schwerpunktsetzung im Rahmen dieses Prozesses. Betont wird der Wechsel von der Input- zur Output-Orientierung, der für die Entwicklungen im Kopenhagen-Prozess fundamental ist, erst die Übertragbarkeit und Anrechnung von Qualifikationen auf sämtlichen Stufen der allgemeinen, der Berufs-, der höheren, der nicht-formalen und informellen Bildung und die Anschlussfähigkeit der verschiedenen Instrumente gewährleistet und damit den Weg für eine erfolgreiche Umsetzung der Ziele ebnet.

Im „Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess“ des BBT finden sich folgende Definitionen für die unterschiedlichen Lernwege, die sich stark an die EU-Definitionen anlehnen:

Formales Lernen: „Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung, am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus Sicht der Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“ (BBT o.J.).

Nicht- formales Lernen: „bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf

---

<sup>28</sup> Eine ausführlichere Länderstudie Schweiz mit der Darstellung von Rahmenbedingungen und Bildungssystem sowie von Formen und Verfahren der Anerkennung informellen Lernens in der Schweiz findet sich in der Studie von Geldermann/Seidel/Severing (2009, S. 188 ff.)

Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist im Allgemeinen intentional aus Sicht der Lernenden und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung“ (BBT o.J.).

Informelles Lernen: „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht organisiert und strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen nichtintentional und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung“ (BBT o.J.).

Nicht allein aufgrund ihrer Vielsprachigkeit wird in der Schweiz besonderer Wert auf die Klärung von Begriffen gelegt. Vielmehr wird darin die wesentliche Grundlage für eine gemeinsame Sprachregelung und ein gemeinsames Verständnis unter den beteiligten Personen und Institutionen gesehen. Im „Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess“ sind die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ ausführlich erläutert. Während diesem Verständnis folgend eine Qualifikation mit einem anerkannten Abschluss einhergeht und den Zugang zu weiteren Bildungsgängen ermöglicht, sind Kompetenzen eine Kombination von Ressourcen und stellen das individuelle Vermögen zur angemessenen Handlung dar.

Qualifikation: „Eine Qualifikation ist erreicht, wenn eine zuständige Stelle entscheidet, dass der Lernstand einer Person den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht. Dass die angestrebten Ergebnisse erreicht wurden, wird durch einen Evaluierungsprozess oder einen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsgang bestätigt. Das Lernen und die Bewertung der Kenntnisse im Hinblick auf eine Qualifikation können im Rahmen eines Bildungsgangs und/oder im Rahmen von Berufserfahrung erfolgen. Eine Qualifikation beinhaltet eine offizielle Anerkennung, die auf dem Arbeitsmarkt Gültigkeit hat und darüber hinaus auch die Fortsetzung des Bildungs- oder Ausbildungsweges ermöglicht. Eine Qualifikation kann gesetzlich zur Ausübung eines bestimmten Berufes berechtigen“ (BBT o.J.).

In dieser Definition findet sich bereits das bisher noch nicht weit verbreitete, aber in der intensiven Diskussion befindliche Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen, das im

folgenden Abschnitt näher beschrieben wird.

Kompetenz: „Sie bezeichnen die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Know-how in einem gewohnten oder neuen Arbeitsumfeld. Eine Kompetenz setzt sich zusammen aus Wissen (savoir), Fachkompetenz (savoir-faire) und Verhalten (savoir-être). Sie wird definiert durch Zielorientierung, Selbstständigkeit, Ergreifen von Initiative, Verantwortung, durch das Beziehungs- und Kooperationsumfeld, die verwendeten Mittel und das Anforderungsprofil. Kompetenz umfasst 1) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird; 2) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; 3) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; 4) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst“ (BBT o.J.).

### **A 2.2.2 Validierung von Bildungsleistungen**

Im Jahr 2004 ist in der Schweiz ein neues Berufsbildungsgesetz<sup>29</sup> in Kraft getreten, mit dem sie auf den Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt reagiert hat. Explizit stellen zwar nach wie vor die formalen Bildungswege den Hauptzugang zu einer beruflichen Grundbildung dar, gleichzeitig aber, so wird konstatiert, stellt „der Strukturwandel in der Wirtschaft (...) traditionelle Berufsbildung zum Teil in Frage und verlangt nach übergreifenden Lösungen. Steigende Anforderungen erfordern erweiterte Angebote für Begabte und Lernschwächere. Auch der soziale Wandel, namentlich in Bezug auf die Stellung der Frau sowie hinsichtlich der Immigration, bedingt neue Qualifikationsanforderungen“ (BBT 2003, S. 1). Wesentliche Ziele des neuen Berufsbildungsgesetzes sind das Angebot differenzierter Wege der beruflichen Bildung und die Förderung von Durchlässigkeiten im (Berufs-)Bildungssystem. Mit dem neuen Gesetz sind sämtliche Berufe außerhalb der Hochschulen einem einheitlichen System unterstellt und damit untereinander vergleichbar.

Neu und für die Berücksichtigung des informellen Lernens wesentlich ist die im Gesetz veran-

---

<sup>29</sup> Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG) vom 13. Dezember 2002, i.d.g.F.

kerte Möglichkeit, über den Weg der Validierung von Bildungsleistungen dieselben Titel zu erwerben wie über betriebliche und schulische Ausbildungsgänge. „Die ausserhalb üblicher Bildungsgänge erworbene berufliche und außerberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen berücksichtigt“ (BBG Art. 9.2). Damit ist die Zulassung nicht vom Besuch bestimmter Bildungsgänge abhängig (BBG Art. 24.2). Nachgewiesen werden können die beruflichen Qualifikationen durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch so genannte andere Qualifikationsverfahren.

Diese anderen Qualifikationsverfahren (aQV) werden vom BBT anerkannt, von den Organisationen der Arbeitswelt 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).

Das neue Berufsbildungsgesetz ermöglicht Erwachsenen mit mindestens fünfjähriger beruflicher Erfahrung den Zugang zu eidgenössischen Bildungsabschlüssen. Dazu werden berufliche oder außerberufliche Praxiserfahrung sowie fachliche oder allgemeine Bildung angemessen angerechnet. Um die für derartige Verfahren zentralen Merkmale Qualität und Vergleichbarkeit sicherzustellen, haben die Partner der Berufsbildung gemeinsam zunächst den ‚Nationalen Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen‘ (BBT 2007) vereinbart, der nach den ersten Erfahrungen in Pilotprojekten, der Evaluation und den Arbeiten auf nationaler Ebene im Herbst 2009 angepasst, in ‚Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung‘ (BBT 2009b) umbenannt und durch eine Reihe von Zusatzdokumenten zur besseren Handhabung und Qualitätssicherung ergänzt wurde:

- Präzisierungen zu den Vorgaben des Leitfadens;
- Checklisten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung;
- Erläuterungen zur Erarbeitung von Qualifikationsprofilen und Bestehensregelungen;
- Hinweisdokumente zur Anerkennung von kantonalen Verfahren und zur Genehmigung von Validierungsinstrumenten durch das BBT.

Mit dem Leitfaden und den dazugehörigen Dokumenten soll sichergestellt werden, dass das Qualifikationsniveau der zu entwickelnden Verfahren dem 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 und zunächst für die berufliche Grundbildung. Hohe Transparenz soll das Vertrauen aller Beteiligten sicherstellen. Die Validierung von Bildungsleistungen bezieht sich ausschließlich auf ein Individuum, kollektive Anrechnungsverfahren sind damit nicht geregelt. Sie bildet eine Ergänzung zur formalen Bildung, richtet sich speziell an Erwachsene, insbesondere zur Erlangung eines ersten beruflichen Abschlusses.

#### **A 2.2.2.1 Voraussetzungen für Validierung**

Die Validierung von Bildungsleistungen ist ein strukturiertes Verfahren für Einzelpersonen, das unterschiedlichste Lernerfahrungen erfasst und die beruflichen Handlungskompetenzen sowie die Allgemeinbildung bescheinigt. Voraussetzung für die Durchführung der Validierung sind drei für den jeweiligen Beruf zu entwickelnde zentrale Dokumente, das Qualifikationsprofil, die Bestehensregeln und das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung, die sich auf die bestehende Bildungsverordnung zu der entsprechenden Ausbildung stützen und als Instrumente für die Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten dienen.

Das Qualifikationsprofil enthält alle für einen Beruf erforderlichen und zu validierenden beruflichen Handlungskompetenzen. Es ist inhaltlich mit der bestehenden Verordnung über die berufliche Grundbildung konsistent und in kompakte, leicht zu handhabende Einheiten, die sogenannten Handlungskompetenzbereiche gegliedert. Es erlaubt den Kandidatinnen und Kandidaten, sich bezüglich der gestellten Anforderungen selbst einzustufen und ermöglicht den Expertinnen und Experten die transparente Beurteilung, ob das erforderliche Niveau erreicht ist. Damit dient es sowohl der Selbst- als auch die Fremdbeurteilung.

Auf der Basis des Qualifikationsprofils werden spezifische Bestehensregeln erstellt. Sie tragen den Besonderheiten des Validierungsverfahrens Rechnung und sind mit der entsprechenden Verordnung über die berufliche Grundbildung konsistent. Dadurch ist ein einheitliches Beurteilungssystem garantiert.

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“ (BBT 2007, S. 14).

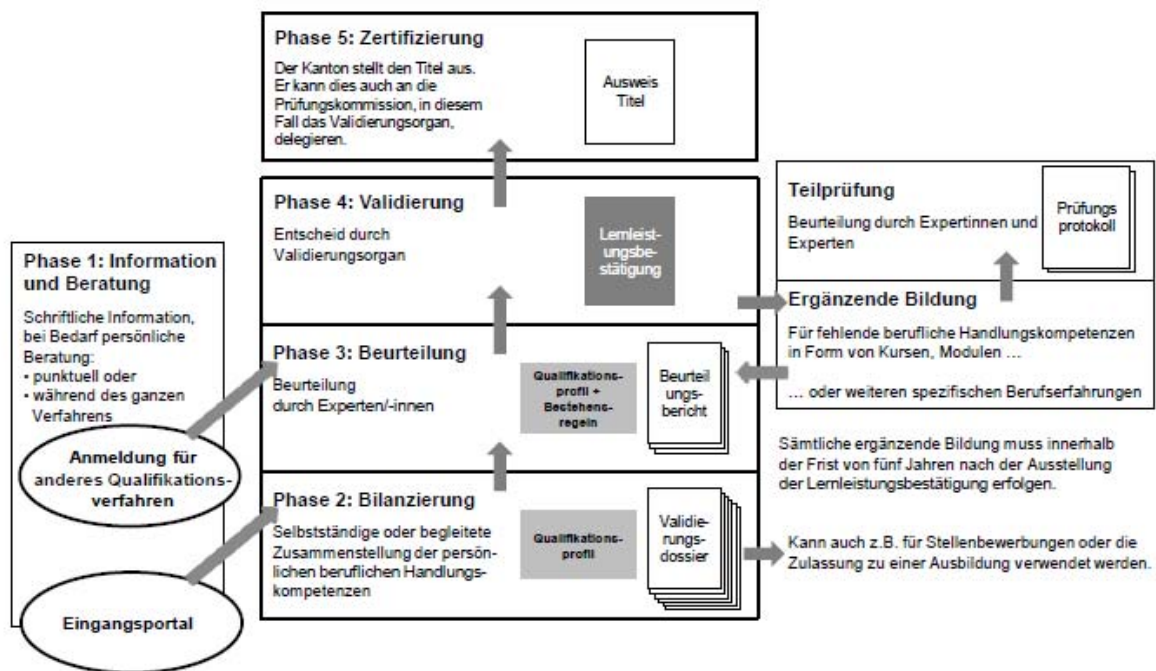
Das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung im Rahmen der Validierung von Bildungsleistungen stützt sich auf die Verordnung des BBT über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung und den Rahmenlehrplan für allgemeinbildenden

den Unterricht.

#### A 2.2.2.2 Verfahren der Validierung

Das Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung ist in fünf Phasen gegliedert.

**Abb. 5: Schematische Darstellung des Verfahrens zur Validierung von Bildungsleistungen**



Quelle: BBT 2009b, S. 10

#### Phase 1: Information und Beratung

Ziel dieser Phase ist, dass interessierte Personen Auskunft über ihre Möglichkeiten erhalten, sich ihre beruflichen Handlungskompetenzen bescheinigen lassen und einen beruflichen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben. Zudem bekommen sie die erforderlichen Informationen zum Ablauf des Verfahrens und können bei Bedarf die Beratung während des gesamten Prozesses nutzen.

#### Phase 2: Bilanzierung

Die Bilanzierung bildet im Prozess der Validierung von Bildungsleistungen die Grundlage. Die Kandidatinnen und Kandidaten identifizieren und analysieren ihre persönlichen und beruflichen Handlungskompetenzen und ihre Allgemeinbildung. Diese werden in einem so genannten Validierungsdossier dokumentiert, das Daten, Fakten und Nachweise in Bezug auf

ein bestimmtes berufsspezifisches Qualifikationsprofil und auf das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung enthält. Berücksichtigung finden sowohl formale Bildung als auch nicht-formale Bildung und informelles Lernen.

#### Phase 3: Beurteilung

Expertinnen und Experten des Berufs und der Allgemeinbildung begutachten das Validierungsdossier gemeinsam, führen ein Gespräch mit der Kandidatin oder dem Kandidaten und geben anschließend eine Beurteilung ab. Dabei wird zum einen überprüft, ob die vorgelegten Nachweise relevant, vertrauenswürdig und aussagekräftig sind, und zum anderen festgestellt, in wie weit der Umfang und das Niveau der beruflichen Handlungskompetenzen und der Allgemeinbildung den Anforderungen zur Erlangung des Titels entsprechen. Die Beurteilung erfolgt aus einer gesamtheitlichen Betrachtung und ist erwachsenengerecht.

#### Phase 4: Validierung

Das für die Validierung zuständige Organ entscheidet aufgrund der Einschätzungen durch die Expertinnen und Experten, welche beruflichen Handlungskompetenzen erreicht und welche Anforderungskriterien der Allgemeinbildung erfüllt sind und stellt dazu eine Lernleistungsbescheinigung aus. Außerdem legt es fest, welche Ergänzungen im Bereich der Bildung oder der beruflichen Praxis die Kandidatinnen und Kandidaten noch absolvieren müssen, um den anvisierten Abschluss zu erhalten.

#### Phase 5: Zertifizierung

Der offizielle Akt der Zertifizierung erfolgt in den üblichen Strukturen und Verantwortungen der beruflichen Grundbildung. Die kantonale Behörde, zuständig für die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung, stellt den eidgenössischen Titel aus. Am Ende des Qualifikationsverfahrens erfolgt der offizielle Akt der Zertifizierung in den üblichen Strukturen und Verantwortlichkeiten der jeweiligen Ausbildungsgänge der Berufsbildung.

### **A 2.2.2.3      Beteiligte Institutionen**

Während der Bund für die strategische Steuerung der Berufsbildung und damit u. a. für die Qualitätssicherung, die Weiterentwicklung des Gesamtsystems, die Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz der Angebote im gesamtschweizerischen Rahmen und für den Erlass der Verordnungen über berufliche Grundbildung und Anerkennung von Bildungsgängen zuständig ist, obliegt den Kantonen die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung. Der dritte Partner im Feld der Berufsbildung sind die Organisationen der Arbeitswelt, zu denen die Berufsverbände, Sozialpartner, andere zuständige Organisationen und Anbieter der Be-

rufsbildung und Unternehmen zählen. Ihre Aufgaben sind die Definition von Bildungsinhalten, die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, die Vermittlung der Berufsqualifikationen und die Entwicklung neuer Bildungsangebote.

Die Qualität und Vergleichbarkeit der Verfahren stellt der Bund dadurch sicher, dass er die anderen Qualifikationsverfahren beurteilt und anerkennt. Von zentraler Bedeutung für diese Anerkennung durch das BBT sind die Einbeziehung der zuständigen gesamtschweizerischen Organisationen der Arbeitswelt, sowie der Konferenz der schweizerischen Berufsbildungsämter, die Organisation des Verfahrens selbst und seine Evaluation.

Für die Ausbildung der Expertinnen und Experten, die zur Beurteilung in anderen Qualifikationsverfahren hinzugezogen werden, hat das BBT 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. Sie kann von verschiedenen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen in Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeitswelt durchgeführt werden.

### **A 2.2.3      Der Schweizerische NQR**

Um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und damit auch die Transparenz zu ermöglichen, führten und führen einige Verbände in der Schweiz pilotartig Berufsfeldanalysen durch, die durch das BBT begleitet werden, beispielsweise in der kaufmännischen Branche, der Landwirtschaft oder der Gastronomie. Sie zielen auf die Erstellung von Referenzrahmen, den *Référentiels de Compétences* (RdC), die für das jeweilige Berufsfeld Kompetenzen aus der beruflichen Praxis auf verschiedenen Niveaus des Könnens, Wissens und Verhaltens beschreiben. Aus diesen Beschreibungen ergeben sich Bausteine, die sich zu den einzelnen Abschlüssen auf den verschiedenen Stufen zusammenfügen. Langfristig zielen die Pilotprojekte darauf, branchenspezifischen RdC mit den bereits existierenden europäischen RdC zu vergleichen und sie über den NQF zum EQF zu referenzieren.

In der Schweiz spricht eine Reihe von Gründen auf nationaler und internationaler Ebene für die Erarbeitung eines Schweizer NQF. Sie sieht darin ein geeignetes Instrument,

- um das duale Berufsbildungssystem der Schweiz und insbesondere die höhere Berufsbildung international zu positionieren,
- um die Transparenz, Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit im gesamtschweizerischen Bildungssystem sicherzustellen und damit die Mobilität und das lebenslange Lernen

zu fördern,

- um über den EQF Übersetzungen von Qualifikationen auf europäischer Ebene zu ermöglichen und
- um geleistete Arbeiten auch anderweitig zu nutzen. So können sie beispielsweise Vereinbarungen zur Anerkennung von Qualifikationen und/oder Qualität erleichtern (vgl. BBT 2009a, S. 11 f.).

Aufgrund dieser Argumente legt das BBT seinen Arbeitsschwerpunkt auf die Entwicklung eines Schweizer NQR. Die derzeitigen Arbeiten konzentrieren sich auf die Entwicklung der so genannten Taxonomie als Grundlage für den NQF, im nächsten Schritt sollen die verschiedenen NQR-Niveaus beschrieben werden. Ziel des BBT ist es, das duale Berufsbildungssystem der Schweiz im NQR sachgerecht abzubilden. Bis 2012 sollen die entsprechenden EQR-Niveaus und NQR-Niveaus auf den Qualifikationsbescheinigungen wie Diplomen und Zertifikaten dargestellt werden.

Wie in anderen Ländern auch wird in der Schweiz neben dem NQF der Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS erarbeitet.<sup>30</sup> Es ist vorgesehen, die Arbeiten am NQF und am nqf.ch-HS miteinander zu verknüpfen. Der Rahmen der Zusammenarbeit wird zu einem späteren Zeitpunkt geklärt.

#### **A 2.2.4      Schlussbemerkungen**

Es zeigt sich, dass die Entwicklung des Schweizer NQF noch nicht weit fortgeschritten ist, dass ihr aber eine hohe Priorität eingeräumt wird. Mit der Implementation des Systems zur Validierung von Bildungsleistungen, aber auch der Entwicklung von branchenspezifischen Referenzrahmen verfolgt sie – anders als Deutschland – schon frühzeitig einen output-orientierten Ansatz. Mit dem System der Validierung von Bildungsleistungen und den in diesem Rahmen entwickelten Handlungskompetenzbereichen hat sie die Voraussetzungen für die Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen und damit für die Einbeziehung informellen Lernens in den Schweizer NQF geschaffen. Auch wenn sich derzeit noch nicht absehen lässt, wie der NQF konkret ausgestaltet sein wird, ist zu vermuten, dass nicht allein Qualifikationen abbildbar sein werden, sondern auch einzelne Handlungskompetenzbereiche.

---

<sup>30</sup> Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS vom gemeinsamen Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen (la-rkh.ch) z.Hd. des Staatsekretariats für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009.

## **Literatur**

- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2009a): Grundlagenpapier Kopenhagen-Prozess, Oktober
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2009b): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Entwurf
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2007): Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert verleihen. Nationaler Leitfaden. Berufliche Grundbildung. Durch den Steuerungsausschuss des nationalen Projektes „Validierung von Bildungsleistungen“ verabschiedet am 30. Mai
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2003): Bildungsreform. Häufig gestellte Fragen, in der Version vom 01.10.2003
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (o.J.): Glossar der geläufigen Terminologie im Kopenhagen-Prozess
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG) vom 13. Dezember 2002

## **A 2.3 Finnland (FI) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)**

### **A 2.3.1 Ausgangssituation und Begriffsbestimmungen**

Mit etwa 5,3 Millionen Einwohnern und einer Fläche fast so groß wie Deutschland ist Finnland das zweitbevölkerungsreichste Land unter den skandinavischen Staaten.<sup>31</sup>

Finnland war einer der ersten europäischen Staaten, welcher ein permanentes System zur Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen entwickelt hat, um den Anspruch, der eigenen Bevölkerung die bestmögliche (Aus-)Bildung zukommen lassen zu können, angemessen zu erfüllen und das Prinzip des lebenslangen Lernens umzusetzen: Das Recht auf Bildung stellt in Finnland ein ziviles Grundrecht dar.<sup>32</sup>

Obwohl das Land in Bildungsfragen dezentral agiert, wurde unter anderem Mitte der 1990er Jahre ein kompetenzbasiertes Qualifikationssystem (CBQ) entwickelt und landesweit eingeführt. Ziel des CBQ-Systems ist es, im Berufsleben und anderen Umfeldern (Bildungseinrichtungen, Arbeitsplatz, Freizeit, Selbstlernen) erworbene Kenntnisse und Kompetenzen sichtbar zu machen und anzuerkennen. Das Gesetz über Berufsqualifikationen von 1994 (306/1994) gab den rechtlichen Rahmen für die Befähigungsprüfungen vor, durch deren Bestehen Erwachsene eine offiziell anerkannte Qualifikation erwerben. Im Jahr 1998 ging das Gesetz mit leichten Änderungen in das neue Gesetz über berufliche Erwachsenenbildung über. Die Beschreibungen der mittlerweile 350 Qualifikationen werden zentral vom National Board of Education (NBE) (unter Beteiligung der Sozialpartner) entwickelt, um eine Standardisierung zu gewährleisten. Denn auch wenn die kompetenzbasierten Qualifikationen und formalen Abschlüsse nicht gleichartig sind, ist das kompetenzbasierte Qualifikationssystem dem formalen Bildungssystem gleichgestellt. Jeder Bildungseinrichtung stehen differenzierte Möglichkeiten zur Verfügung, die es ermöglichen, den CBQ schnell, flexibel und erfolgreich umzusetzen (Geldermann et al. 2009, S. 202).

Für die Begriffe formales, nicht-formales und informelles Lernen übernimmt Finnland die Termini der Europäischen Kommission (European Commission 2004)<sup>33</sup>:

---

<sup>31</sup> vgl. Schweden mit etwa 9,2 Millionen und Norwegen mit etwa 4,8 Millionen (Stand 2008)  
[http://www.skandinavien-online.com/pageID\\_6773219.html](http://www.skandinavien-online.com/pageID_6773219.html) (Zugriff: 14.12.2009)

<sup>32</sup> vgl. Internetpräsenz des finnischen Bildungsministeriums in Finnland:  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en> (Zugriff: 14.12.2009)

<sup>33</sup> vgl. Pan-European System of Lifelong Learning Validation for Sustainable rural Development – EuroValidation, University of Helsinki, 2006, S. 3.

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.

Des Weiteren wird zwischen Akkreditierung (Accreditation) und Anerkennung (recognition) unterschieden (s. A 3.3.3.1 d).

In der finnischen Literatur zum lebenslangen Lernen gilt die weit verbreitete Ansicht, die Kontinuität des Lernens in drei Typen einzuteilen, wobei sie die Kategorisierung in formelles, nicht-formales und informelles Lernen beibehalten.

**Tab. 1: Formen lebenslangen Lernens, eingeteilt in Altersstufen**

State of Life	Formal	Non-Formal	Informal
<b>Childhood / Youth</b>	Pre-school, educational establishment - basic school - secondary school - higher education	Organised learning outside the school, for example hobby devotee groups or organisations	Learning by imitating, learning from experience, everyday learning in family, peer and hobby groups
<b>Adulthood</b>	Adult degree and school studies; vocational education	Other organised adult education, for example studies relating to hobbies, in-service training, all around studies	Everyday learning, learning from experience, on-the-job learning, purposeful and random learning, tacit knowledge
<b>Old Age</b>		Organised studies relating to hobbies, especially courses for the elderly, for example the third age university.	Self-learning; random learning; everyday learning

Quelle: Pan-European System of Lifelong Learning Validation for Sustainable rural Development – EuroValidation, University of Helsinki 2006, S.13.

### **A 2.3.2 Der Nationale Rahmen für Qualifikationen und anderes Lernen Finnlands**

Das finnische Bildungsministerium setzte am 21.08.2008 ein Komitee zur Entwicklung eines Vorschlags für einen nationalen Qualifikationsrahmen ein. Als Ziel wurde damit u. a. verfolgt, das finnische Qualifizierungssystem effektiver und transparenter zu machen. Aufgabe



des Komitees war es,

- einen Vorschlag für einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln,
- die Stufen anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu definieren,
- die Kriterien festzulegen, mit Hilfe derer die Qualifikationen den verschiedenen Stufen des nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden können,
- vorzuschlagen, auf welchen Stufen der Qualifikationsrahmen die finnischen Qualifikationen einzuordnen sind,
- einen Vorschlag zu entwickeln, wie der nationale Rahmen gepflegt, aktualisiert und entwickelt werden sollte und
- zu beschreiben, wie die Qualitätssicherung gelingen kann sowie
- einen Vorschlag zu unterbreiten, ob der nationale Rahmen ausgeweitet werden könnte, um jedwedes Lernen in Ergänzung zum Formalen einbeziehen zu können, und
- einen Vorschlag für die erforderlichen gesetzlichen Änderungen zu erstellen.<sup>34</sup>

Im August 2009 wurde die Arbeit des Komitees beendet und ein Vorschlag für einen „Nationalen Rahmen für Qualifikationen und anderes Lernen“ vorgelegt.<sup>35</sup> Folgende Kernpunkte des Referenzrahmens ließen sich zusammentragen<sup>36</sup>:

- Basierend auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sieht der Vorschlag einen nationalen Qualifikationsrahmen mit acht Niveaustufen vor.
- Das Rahmenwerk beschreibt die Anforderungen an die finnischen Qualifikationen (Lernergebnisse) als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – basierend auf den EQR-Beschreibungen der Niveaustufen und deren weiterer Spezifizierung, die die nationale Perspektive berücksichtigt.
- Die Qualifikationen werden entsprechend ihrer erforderlichen Lernergebnisse im nationalen Rahmen eingeordnet. Auch wenn eine Qualifikation aus Teilen unterschiedlicher Niveaustufen besteht, wird sie der Stufe zugeordnet, die am besten für die Ge-

---

<sup>34</sup> <http://www.eaea.org/newsprint.php?k=2088&aid=17054&d=2009-08>

<sup>35</sup> Bisher ist er nur in finnischer Sprache auf der Internetpräsenz des Bildungsministeriums veröffentlicht: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen\\_kansallinen\\_viitekehys.html?lang=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Tutkintojen_kansallinen_viitekehys.html?lang=en) (Zugriff: 22.12.2009).

<sup>36</sup> <http://www.eaea.org/newsprint.php?k=2088&aid=17054&d=2009-08> und [http://193.166.43.17/mobility/qualifications\\_frameworks](http://193.166.43.17/mobility/qualifications_frameworks) (Zugriff 22.12.2009)

samtqualifikation erscheint. Qualifikationen derselben Niveaustufe können unterschiedliche Lerndimensionen betonen. Dieselben Qualifikationstypen werden vorrangig derselben Stufe zugeordnet.

- Die Abschlüsse wurden entsprechend ihrer erforderlichen Lernergebnisse wie folgt den Stufen zugeordnet:
  - Mit dem Vollenden der elementaren Bildung erreicht man die zweite Niveaustufe.
  - Vocational upper secondary qualifications und further vocational qualifications sind der vierten Niveaustufe zugeordnet, die specialist vocational qualifications in der fünften Stufe. Es besteht jedoch in Ausnahmen die Möglichkeit, individuelle berufliche Qualifikationen höher einzustufen, wenn diese höhere Anforderungen erfüllen als Qualifikationen desselben Typs.
  - Ebenfalls auf der vierten Niveaustufe angesiedelt sind der Abschluss der Sekundarstufe II und die Hochschulreife.
  - Die Abschlüsse innerhalb der Hochschulbildung sind an das Stufensystem des Bologna-Prozesses angelehnt:
    - Bachelor-Abschluss an der Fachhochschule oder der Universität: Niveau 6
    - Master-Abschluss an der Fachhochschule oder der Universität: Niveau 7
    - Wissenschaftliche und künstlerische post-graduierten Abschlüsse, wie Diplom- oder Doktorgrade: Niveau 8.
- Prior learning soll vorrangig in die Qualifikationen des nationalen Qualifikationssystems und des Rahmens eingegliedert werden.
- Der Qualifikationsrahmen soll alles Wissen, alle Fertigkeiten und Kompetenzen umfassen. Den Vorrang sollen die breit angelegten Kurse der verschiedenen Verwaltungssektoren haben, die nicht in das Qualifizierungssystem integriert sind, doch oft abgeschlossen werden und Lernergebnisse vorweisen, die von zuständigen Stellen definiert sind. Diese Kurse beziehen sich sowohl auf berufliche Qualifikationen und Kompetenzen als auch auf solche, die auf die Entwicklung und Verbesserung von fachlicher Expertise zielen.

### **A 2.3.3      Validierungsstrukturen<sup>37</sup>**

#### **A 2.3.3.1      Validierungsverfahren**

Zentrale Herangehensweise des finnischen Bildungssystems ist die Kompetenzorientierung, die die formale Berufsbildung in bedeutender Weise ergänzt. Im Unterschied zur formalen Zertifizierung bezeichnet die finnische Sichtweise der Validierung den Prozess der Anerkennung einer größeren Vielfalt von Fähigkeiten und Kompetenzen als dies normalerweise bei der formalen Zertifizierung der Fall ist (was jedoch nicht ausschließt, dass die Validierung in einigen Fällen eine formale Zertifizierung nach sich zieht). Die Validierung berücksichtigt in der Regel alle Fähigkeiten und Kompetenzen, die eine Person im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Kontexten erwirbt, d. h. gleichermaßen im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung wie im Rahmen von Arbeit und Freizeitaktivitäten.

In Finnland findet man vier Verfahren zur Validierung von informellem und nicht-formalem Lernen vor:

- (a) Competence-Based Qualifications, CBQ (kompetenzbasierte Qualifikationen)
- (b) National Certificate of Language Proficiency (Nationales Sprachzertifikat)
- (c) Regulating access to formal education (Zugangsregelung zu formaler Bildung)
- (d) Accreditation (Akkreditierung im Hochschulbereich).

#### **(a) Competence-Based Qualifications, CBQ (kompetenzbasierte Qualifikationen)**

Die Anerkennung kompetenzbasierter Qualifikationen ist die am stärksten verbreitete Form der Validierung von beruflichen Kompetenzen. Hierbei sind jegliches Wissen und Fähigkeiten gemeint, wobei es keine Rolle spielt, wo diese erworben wurden. Die Qualifikation setzt sich aus Modulen oder Einheiten zusammen. Auf diese Weise kann die/der Auszubildende auf der Grundlage der vorgeschriebenen Kompetenzanforderungen die Module wählen, über die er/sie eine Prüfung ablegen möchte. Vorrangiges Ziel ist die Entwicklung von adäquaten Prüfungsverfahren, die die Qualifikationen sowohl einzelner Module als auch ganzer Abschlüsse, unabhängig davon, wie sie erworben wurden, erfassen. Die Teilnehmenden können zwischen drei Prüfungsformen – Portfolio, Bewertung am Arbeitsplatz oder in einer Bildungseinrichtung – wählen. Auf diese Weise soll die Eingliederung der Qualifizierung von Erwachsenen

---

<sup>37</sup> Die folgenden Ausführungen basieren auf Nevala 2005 und 2007 und Geldermann et al. 2009, S. 206-210.

in das nationale Qualifikationssystem erleichtert werden. Die Anmeldung zur Prüfung ist zwar ohne die Teilnahme an formalen Bildungsgängen grundsätzlich möglich, wird aber eher selten wahrgenommen. Die überwältigende Mehrheit nimmt an Vorbereitungskursen teil. „Unter Beweis gestellt werden“ müssen die erworbenen Kompetenzen innerhalb eigens dafür entwickelter Tests. Abschlüsse können auf den folgenden drei Ebenen erzielt werden:

- Basic Vocational Qualifications: Berufsabschluss, der grundlegende berufliche Kompetenzen, entsprechend dem Abschluss einer Erstausbildung, zertifiziert
- Further Vocational Qualifications: Weiterbildungsabschluss auf Facharbeiterniveau
- Specialist Vocational Qualifications: spezialisierter Berufsabschluss, der die Beherrschung anspruchsvollster beruflicher Kompetenzen bescheinigt.

Diese Validierungsmöglichkeit wurde seit 1994 konstant steigend in Anspruch genommen: 2002 waren es 23.383 Personen, die mithilfe des kompetenzbasierten Qualifikationssystems berufliche Qualifikationen erworben haben.

Sozialpartner und einzelne Unternehmen spielen beim kompetenzbasierten Qualifikationssystem eine wesentliche Rolle. Die Beteiligung des privaten Sektors an der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens ist sehr ausgeprägt und reicht von der nationalen bis zur lokalen Ebene.

Auch der tertiäre Bildungsbereich ist bei der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Finnland verhältnismäßig aktiv. Eine besonders erfolgreiche Initiative ist das Recreational Activity Study Book (Studienbuch der Freizeitaktivitäten), das im Jahr 1996 von der Youth Academy entwickelt wurde. Bislang wurden mehr als 80.000 Studienbücher ausgegeben (s. A 3.3.3.2).

#### **(b) National Certificate of Language Proficiency (Nationales Sprachzertifikat)**

Beim Nationalen Sprachzertifikat (seit 1994) als weiteres Validierungsverfahren handelt es sich um einen Test für Erwachsene, um ihre zweckmäßig erworbenen Sprachfähigkeiten messen zu können. Inhalte des Tests sind simulierte praktische und angemessene Situationen, die es in der anderen Sprache zu bewältigen gilt. Auch hier spielt der Ort bzw. die Art des Erwerbs keine Rolle. Mittlerweile können an über 100 Bildungseinrichtungen bis zu neun verschiedene Sprachen bescheinigt werden. Die Sprachkompetenz wird in sechs Leistungsstufen unterteilt, die von Grundkenntnissen bis zu fließender Sprachbeherrschung reichen. Die Zahl

derer, die ein Sprachzertifikat erwerben, steigt von Jahr zu Jahr konstant an: 2002 waren es 2.865 Personen.

### **(c) Regulating access to formal education (Zugangsregelung zu formaler Bildung)**

Mit der Regelung für den Zugang zu formaler Bildung ermöglicht die finnische Gesetzgebung, sich für eine Schulform im Sekundarbereich, berufliche Einrichtungen, das Polytechnikum (Fachhochschule) und die Universität zu bewerben, ohne die eigentlichen formalen Zugangsvoraussetzungen zu erfüllen. Individuen können auf anderen Wegen (wie Einstufungstest) ihre Befähigung (aus prior learning<sup>38</sup>) unter Beweis stellen.

Allerdings wird diese Möglichkeit kaum in Anspruch genommen. Fakt ist, dass die Anzahl derer, die von diesem Validierungsverfahren Gebrauch machen, als äußerst niedrig eingestuft wird: 2001 waren es nur 144 Personen, 2002 nur 188. Obwohl ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist, weisen diese Zahlen daraufhin, dass die Regelung für den Zugang zu formaler Bildung kaum genutzt wird.

### **(d) Accreditation (Akkreditierung im Hochschulbereich)**

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sehen vor, auch außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Lernergebnisse sowohl auf Studiengänge anrechnen und als auch als Studienabschlüsse akkreditieren zu lassen. Allerdings ist die tatsächliche Akkreditierung dieser informellen und nicht-formalen Lernergebnisse in ihrer Durchführung eher begrenzt. Trotz allem soll auch dieser Bereich weiter entwickelt werden, um zukünftig mehr nicht-formales und informelles Lernen anerkennen zu können. Besonders Fachhochschulen (Polytechnikum) stehen den Entwicklungen interessiert gegenüber, da sie bereits gegenwärtig weite Kompetenzbereiche für ein Fachhochschulstudium anerkennen lassen.<sup>39</sup>

#### **A 2.3.3.2 Weitere nationale Initiativen**

Da im formalen Bildungssystem die Akkreditierung nicht-formalen und informellen Lernens auf allen Bildungsstufen noch immer sehr begrenzt ist, wurden einige Initiativen gestartet.

Auf der Ebene der Weiterbildung ist das Vorhaben „Knowledge and Competence in Non-Formal Adult Education“ (VSOP) (Nevala 2005, S.7) angesiedelt, das neben der Weiterbil-

---

<sup>38</sup> Allgemein übersetzt als „vorheriges Lernen“.

<sup>39</sup> vgl. Report for Finland der University of Helsinki, S.16f.

derung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung auch Forschungsprojekte durchführt und Methoden zur Dokumentation informellen Lernens entwickelt.

Eine weitere Initiative der finnischen Regierung ist das „Recreational Activity Study Book“ (Nevala 2007, S.21), das bereits 1996 von der Youth Academy entwickelt wurde. Das Study Book stellt ein Dokument dar, das informelles und nicht-formales Lernens dokumentieren soll. Die Jugendlichen können schon früh beginnen, all ihre Lernerfahrungen zu sammeln. In ihm werden Projekte, Kurse und sonstige berufsrelevanten Aktivitäten eingetragen und fallweise auch anerkannt (gilt auch für ehrenamtliche Tätigkeiten). Die Youth Academy hat mit über 250 formalen Bildungseinrichtungen schriftliche Kooperationsverträge, wie mit dem Study Book umgegangen, wie es validiert und akkreditiert werden soll.

Im Projekt „ALVAR“ (Zürcher 2007, S. 120) wurden eine Test-Datenbank eingerichtet und Schulungen für Prüferinnen und Prüfer durchgeführt, um diese bei den Assessmentverfahren zu unterstützen. Als optionale Bewertungsmethoden wurden eingeführt:

- die Analyse eines Portfolios (mit Arbeitsproben, Kompetenzbewertung durch Arbeitgeber etc.),
- eine authentische Bewertung am Arbeitsplatz mit schriftlicher/mündlicher Befragung durch geschulte Prüferinnen und Prüfer,
- eine Bewertung in einer Bildungseinrichtung, in der die Bedingungen am Arbeitsplatz simuliert werden.

Der TIEKE Computer-Führerschein®, der in Finnland entwickelt wurde und mittlerweile europaweit bekannt ist, ist ein Testverfahren zur Ermittlung von Kompetenzen hinsichtlich der Informatik und der Nutzung von Computern.<sup>40</sup> Es gibt drei verschiedene Stufen, in denen man sich prüfen lassen kann: vom Anfänger bis zum fortgeschrittenen Benutzer. Der Test ist in sieben Module unterteilt, die geprüft werden können:

- Basic IT Concepts
- Using the Computer and File Management
- Word Processing
- Spreadsheets
- Databases
- Graphics

---

<sup>40</sup> [www.tieke.fi](http://www.tieke.fi)

- The Internet.

Es gibt etwa 400 Stellen, die einen solchen Test bzw. passende Vorbereitungskurse anbieten. Ende 2004 haben über 160.000 Personen diesen Test erfolgreich absolviert und ein Zertifikat erhalten, welches besonders bei Arbeitgebern als Zusatzqualifikation gilt. Trotz der positiven Resonanz und Beliebtheit innerhalb Finnlands ist er jedoch nicht gesetzlich anerkannt.<sup>41</sup>

### **A 2.3.3.3 Institutionelle, organisationale Entwicklungen**

Ein herausragendes Merkmal der finnischen Bildungspolitik zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens ist, dass sie es den Interessenten, die ihr informelles Lernen prüfen und anerkennen lassen wollen, in hohem Maße freistellt, im Rahmen welcher der möglichen Prüfungsverfahren sie jeweils ihre Kompetenzen demonstrieren wollen (Geldermann et al. 2009, S. 207). Das Berufsbildungsgesetz von 1994 ermöglicht Interessenten, sich eines von drei Anerkennungsverfahren für das informelle Lernen auszusuchen, in welchem sie ihre Fähigkeiten u.U. anerkennen lassen können.

- Vewertung von den Bewerberinnen und Bewerber selbst erstellte Dokumentationen ihrer informellen Lernprozesse, Erfahrungen und im Zusammenhang verschiedener Tätigkeiten und Aufgabenbewältigungen erworbener Kompetenzen (Portfolios),
- durch Interviews ergänzte Kompetenzdemonstrationen am Arbeitsplatz,
- Bewertung durch eine prüfungsberechtigte Bildungseinrichtung.

Die finnischen Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen haben sich bereits früh für das informelle Lernen geöffnet und das informelle Lernen auch so weit in ihre eigenen Bildungs- und Beratungstätigkeiten einbezogen, dass die meisten Prüflinge es vorziehen, die offenen Kompetenzprüfungen an diesen Bildungsinstitutionen abzulegen. Portfolios werden selten verwendet.

Die kompetenzbasierten Qualifikationen sind durch das finnische Berufsqualifikationsgesetz geschützt und können nur im Zusammenhang mit Berufsbezeichnungen verwendet werden, die in den Geltungsbereich dieses Gesetzes fallen. Gegenwärtig werden weit über 300 unterschiedliche Berufsbezeichnungen in acht breitgefächerten Beschäftigungsfeldern erfasst und bilden den Nationalen Rahmen für Berufsqualifikationen. Darunter fallen berufliche Erstqualifikationen (gleichwertig mit dem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung), berufliche

---

<sup>41</sup> vgl. Report for Finland der University of Helsinki, S.22f.

Qualifikationen und fachspezifische berufliche Qualifikationen. Die Anforderungen und Kriterien des Nationalen Qualifikationsrahmens werden von der Nationalen Bildungskommission (NBE) festgelegt. Die NBE greift Vorschläge der Ausbildungskomitees (Sachverständigengremien) der verschiedenen Berufsfelder auf. Sowohl die NBE als auch die einzelnen Komitees setzen sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsbehörden sowie der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmervertretungen zusammen. In den Sachverständigengremien sind darüber hinaus auch Sozialpartner, Lehrer und Lehrerinnen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vertreten.

## **Literatur**

- CEDEFOP (2007): Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot. [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=493](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=493) (14.12.2009)
- National Board of Education (2003). Competence-Based Qualifications
- European Commission (2004): Common European principles for validation of non-formal and informal learning. Final proposal from “Working Group H” (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process. Brüssel
- Europäische Kommission (2004): Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Endgültiger Vorschlag der Arbeitsgruppe „H“ des Objectives-Prozesses (Lernen muss attraktiver werden und engere Kontakte zur Arbeitswelt und zur Gesellschaft). Brüssel
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009). Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Bielefeld. S.201-212
- Gemeinsamer Fortschrittsbericht 2008 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – „Wissen, Kreativität und Innovation durch lebenslanges Lernen“ (2008/C 86/01)
- Nevala, A.-M. (2007). A European inventory on validation of non-formal and informal learning. ECOTEC Research and Consulting. Birmingham. C3342. URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/finland.pdf>
- Ebd. (2005). A European inventory on validation of non-formal and informal learning. ECOTEC Research and Consulting. Birmingham. URL: [http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro\\_inv\\_finland.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_finland.pdf)
- University of Helsinki Final Report (2006), Pan-European System of Lifelong Learning Validation for Sustainable Rural Development – EuroValidation, Helsinki
- Zürcher, R. (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2



## **A 2.4 Vereinigtes Königreich (UK) – Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Lernergebnisse in die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)<sup>42</sup>**

### **A 2.4.1 Ausgangssituation und Begriffsbestimmungen**

Das Vereinigte Königreich<sup>43</sup> stellt eine politische Union zwischen Großbritannien (England, Schottland, Wales) und Nord-Irland dar. Die Bildungspolitik wird dezentral über verschiedene Ministerien und Zuständigkeiten ausgeübt, so dass besonders das schottische System erhebliche Unterschiede zu den anderen Ländern aufweist.<sup>44</sup> Seit zehn Jahren bestehen die bildungspolitischen Ziele der Regierungen des Vereinigten Königreichs verstärkt darin, das Bildungsniveau anzuheben und der Ausgrenzung bestimmter Gruppen entgegenzuwirken. Um das Bildungsniveau zu heben, wurde ein Schwerpunkt auf allgemeine und berufliche Bildung gelegt. Diesem Ziel dienen Inspektionen, Zielvorgaben auf institutioneller und lokaler Ebene, ergebnisabhängige Finanzierungen und Leistungsmaßstäbe.

In den Akkreditierungs- und Qualifikationsrahmen für England, Wales und Nord-Irland sowie Schottland wird auf die genaue Definition und Eingrenzung der Begriffe formal, nicht-formal und informell verzichtet. Ein bedeutender Grund liegt darin, dass diese Festlegungen nicht notwendig sind, da nicht „Lernen“ (*learning*) anerkannt und validiert wird, sondern vielmehr das Ergebnis bzw. das Erreichen (*achievement*) von Bedeutung ist (Leney/Ponton 2007, S. 51). Hier liegt der wesentliche Unterschied zwischen der OECD- und UK-Herangehensweise, informelles und nicht-formales Lernen anzuerkennen. Das entstehende Qualifikationssystem ist in gewisser Weise nicht daran ausgerichtet, in welcher Art und Weise die/der Lernende ihre/seine Lernergebnisse erworben hat. Daher wird das Qualifikationssystem nicht zwischen formalen, nicht-formalen und informellen Aneignungswegen trennen, so lange die mittels Modulen (Unit) oder Qualifikationen definierten Lernergebnisse erworben wurden.

### **A 2.4.2 Konstruktion des NQR, nicht-formal erworbene Qualifikationen, Validierungsansatz**

#### **A 2.4.2.1 Konstruktion der NQR**

In allen vier Ländern des Vereinigten Königreiches sind nationale Akkreditierungs- und Qua-

---

<sup>42</sup> Die Ausführungen basieren als Zusammenfassung auf Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 227-242 und Davidson 2007. Zusätzliche Quellen zur Darstellung der aktuellen Situation werden entsprechend im Text angezeigt.

<sup>43</sup> Bevölkerungszahl: 61.3833.000 (Stand: Juni 2008), s. <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?ID=6>

<sup>44</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_in\\_UK](http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_UK)

lifikationsrahmen entwickelt, die eine jeweils umfassende Struktur zur Anerkennung formalen, nicht-formalen und informellen Lernens bereitstellen. Der Grundstein dazu wurde bereits in den 1990er Jahren vor der Initiative der Europäischen Union zu dem European Qualifications Framework (EQF) gelegt. Der schottische Qualifikationsrahmen (Scottish Credits and Qualifications Framework, SCQF)<sup>21</sup> beinhaltet die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens und bezieht sich sowohl auf die höhere Bildung als auch auf niedrigere Qualifikationsebenen. Er reguliert nicht, sondern beschreibt, empfiehlt und ermöglicht. Der walisische Kredit- und Qualifikationsrahmen (Credit and Qualifications Framework for Wales, CQFW)<sup>45</sup> beinhaltet Methoden zur Anerkennung nicht-formalen Lernens und wird zurzeit gerade durch Anerkennungsmethoden informellen Lernens ergänzt. Ähnlich wie der schottische Rahmen ist er eher beschreibend. Der nationale Akkreditierungs- und Qualifikationsrahmen für England und Nordirland (Qualifications and Credit Framework, QCF)<sup>22</sup> ermöglicht es, erworbene Kompetenzen sowohl im Bereich des informellen als auch des nicht-formalen Lernens akkreditieren zu lassen. Der QCF gilt seit seiner Einführung ebenfalls in Wales.

Alle vier britischen Qualifikationsrahmen basieren auf Kreditpunktsystemen, die Lerneinheiten je nach Dauer mit einer vorher errechneten Anzahl von Kreditpunkten versehen. Kreditpunkte werden für auf formalem Wege, aber auch für auf nicht-formalem und informellem Wege erreichte Lernleistungen vergeben, so dass auch berufliche oder außerberufliche Erfahrungen akkreditiert werden können, wenn sie mit bestimmten Lerneinheiten vergleichbar sind. Zur besseren Veranschaulichung der komplexen Strukturen die folgende Übersicht:

---

<sup>21</sup> <http://www.scqf.org.uk/>

<sup>45</sup> <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/learningproviders/creditqualificationsframework/?lang=en>

<sup>22</sup> <http://www.qcda.gov.uk/19674.aspx>

Main stages of education / employment	England, Wales & Northern Ireland National Qualifications Framework <a href="http://www.qca.org.uk/qualifications">www.qca.org.uk/qualifications</a> <a href="http://www.eccec.org.uk">www.eccec.org.uk</a> <a href="http://www.qca.org.uk/openquals">www.qca.org.uk/openquals</a> <a href="http://www.cceaz.org.uk">www.cceaz.org.uk</a>	National Framework of Qualifications for Ireland <a href="http://www.nfq.ie/nfq/en/TheFramework">www.nfq.ie/nfq/en/TheFramework</a>	The Scottish Credit and Qualifications Framework <a href="http://www.scfq.org.uk">www.scfq.org.uk</a>
Qualifications can be taken at any age in order to continue or return to education or training	<b>Entry level</b> Entry Level Certificate (NQF)	<b>Level 1</b> Level 1 Certificate	<b>Access level 1</b> Access level 2
Secondary education Initial entry into employment or further education	<b>Level 1</b> NVQ Level 1, Level 1 Certificate, GCSEs at grade D-G	<b>Level 2</b> Level 2 Certificate	<b>Access level 3</b> Foundation Standard Grade
Continuation of secondary education	<b>Level 2</b> NVQ Level 2, Level 2 Certificate, Level 2 Diploma, GCSEs at grade A*-C	<b>Level 3</b> Level 3 Certificate, Junior Certificate	<b>Level 4</b> Intermediate 1, General Standard Grade, SVQ 1
Progression to skilled employment	<b>Level 3</b> NVQ Level 3, A* Levels, Level 3 Certificate, Level 3 Diploma	<b>Level 4</b> Level 4 Certificate, Leaving Certificate	<b>Level 5</b> Intermediate 2, Credit Standard Grade, SVQ 2
Completion of secondary education	<b>Level 4</b> NVQs, Level 4 Certificate, Level 4 Diploma	<b>Level 5</b> Level 5 Certificate, Leaving Certificate	<b>Level 6</b> Higher, SVQ 3
Entry to higher education	<b>Level 5</b> NVQs, Level 5 Certificate, Level 5 Diploma, Higher National Diploma	<b>Level 6</b> Advanced Certificate, Higher Certificate	<b>Level 7</b> Advanced Higher, Higher National Certificate, Certificate of Higher Education
Qualified/skilled worker	<b>Level 6</b> NVQs, Level 6 Certificate, Level 6 Diploma	<b>Level 7</b> Ordinary Bachelor Degree	<b>Level 8</b> Higher National Diploma, Diploma in Higher Education, SVQ 4
Specialised education and training	<b>Level 7</b> NVQs, Level 7 Diploma, Level 7 Fellowship, Level 7 Advanced Professional Certificate	<b>Level 8</b> Honours Bachelor Degree, Higher Diploma	<b>Levels 9</b> Ordinary Degree, Graduate Diploma/Certificate
Entry to professional graduate employment	<b>Level 8</b> Highly specialist Diploma from a professional body	<b>Level 9</b> Masters Degree, Post-graduate Diploma	<b>Level 10</b> Honours degree, Graduate Diploma/Certificate
Intermediate/higher education		<b>Level 10</b> Doctoral Degree	<b>Level 11</b> Masters, SVQ 5
Advanced skills training			<b>Level 12</b> Doctorates
Professional or postgraduate education or employment			

Quelle: Leney/Poton 2007, S. 54

#### A 2.4.2.2 Validierungsstrukturen

Obgleich ein nationales Rahmenwerk die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens noch nicht endgültig regelt, gelten die im Vereinigten Königreich entwickelten Verfahren aufgrund ihrer Outputorientierung seit Jahren für Europa als vorbildlich. Sie werden allerdings nicht einheitlich auf alle Bildungssektoren angewandt. Es lassen sich zwei Strukturen zur Validierung und Anerkennung von informellem Lernen finden: die „National Vocational Qualifications“ (NVQ) in England, Wales und Nord-Irland bzw. die „Scottish Vocational Qualifications“ (SVQ) und die Akkreditierung informellen und nicht-formalen Lernens („Accreditation of Prior Learning“, APL) im Hochschulbereich. Wesentliches Instrument der Kompetenzerfassung und Bewertung sind Portfolioverfahren, die die Sammlung, Reflexion und Bewertung von Lernergebnissen vorsehen.

#### Akkreditation of Prior Learning (APL)

Die Anerkennung von informellem Lernen begann im Vereinigten Königreich in den frühen 1980er Jahren und resultierte aus dem Kontakt mit den USA. Aus dem anfänglichen Verfahren zur Bewertung von vorherigem und Erfahrungslernen („Assessment of Prior and Expe-

rioriental Learning, APEL) wurde Anfang 1990 das schottische System zur Akkreditierung von vorherigem Lernen („Accreditation of Prior Learning“, APL), das auf der Bewertung des informellen Lernens anhand von nationalen Qualifikationen beruhte und den gering Qualifizierten Zugang zum Berufsbildungs- und Hochschulsystem mit formalen Qualifikationen verschaffen sollte (Erhöhung der Bildungsbeteiligung). Den APL-Verfahren liegt der Gedanke zugrunde, dass zurückliegendes Lernen, unabhängig davon, wann oder wie es erfolgte, innerhalb des formalen Systems anhand eines systematischen und validen Prüfungsprozesses akkreditiert werden sollte. Für die Akkreditierung von vorherigem Lernen im Hochschulbereich gibt es verschiedene Ansätze, die in ihrer Begrifflichkeit variieren: Accreditation of Prior Learning (APL), Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL), Accreditation of Prior Certificated and/or Experiential Learning (AP[E/C]L) sowie Accreditation of Prior Learning and Achievement (APL&A) und Recognising And Recording Progress and Achievement in non-accredited learning (RARPA).

APL-Verfahren gibt es sowohl für den Hochschulzugang (Anerkennung) als auch für den Ersatz von Studien- und Prüfungsleistungen (Anrechnung). Ziel ist es, den Zugang zu den Hochschulen für diejenigen zu erleichtern, die über relevantes Wissen verfügen, aber keinen traditionellen Abschluss haben. APL kommt bei Studierenden und Graduierten, im Pflegebereich, in der Sozialarbeit oder auch in Managementprogrammen zum Einsatz. Es bietet die Möglichkeit des erleichterten Zugangs zu weiterführenden Qualifikationen oder der Entbindung von einzelnen Qualifikationsbausteinen auf dem Weg zu einer umfassenderen Qualifikation.

Die Anerkennung mit APL-Verfahren kann sich sowohl auf zertifizierte Lernleistungen beziehen als auch auf zurückliegende anderweitige Lernerfahrungen, für die in der Regel bisher keine Belege existieren. Wesentlich für die Bewertung und Anerkennung von in der Vergangenheit abgelaufenen Lernprozessen aber sind deren Nachweise. Ein zentrales Element ist dabei die Darstellung und die Reflexion dessen, was tatsächlich gelernt wurde.<sup>23</sup> Der meistgenutzte Ansatz dafür ist das Portfolioverfahren. Ein qualitätsgesichertes Konzept eines APL-Verfahrens besteht aus Richtlinien, die sich auf grundlegende Prinzipien (1) hinsichtlich angewandter Methoden, Erwartungen an die beteiligten Personen, Grundlagen des Verfahrens sowie auf den Durchführungsprozess (2) und die Bewertung des vorherigen Lernens (3) beziehen (Leney/Poton 2007, S. 8f.).

---

<sup>23</sup> [http://www.learningexperience.org.uk/apel\\_overview.php](http://www.learningexperience.org.uk/apel_overview.php)

## **National Vocational Qualification (NVQ)**

Wesentlicher Orientierungsrahmen des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses ist ein nationales Zertifizierungssystem, das System der „National Vocational Qualifications (NVQ)“, das sowohl die Erstausbildung als auch die Weiterbildung und Erwachsenenbildung umfasst.<sup>24</sup> Das NVQ-System wurde 1986 eingeführt und beruht auf dem Grundkonzept der APL-Verfahren. Es gilt heute europaweit als eines der ausgefeiltesten Beispiele für ein kompetenz- und ergebnisorientiertes System der beruflichen Bildung. Dieses Zertifizierungssystem ist für jede Form des Kompetenzerwerbs offen, unterstützt die Anerkennung erfahrungsgeleiteten Lernens und trägt der Outputorientierung von Lernprozessen Rechnung. Es zertifiziert ausschließlich Kompetenzen, die zur Ausübung einer Tätigkeit als notwendig erachtet werden. Dazu müssen die im Anforderungskatalog detailliert aufgeführten Kompetenzen nachgewiesen werden. Am Ende des Validierungsverfahrens mittels Portfolio stehen berufliche Qualifikationen, NVQs, die sich einem an diesen Anforderungen orientierenden Bewertungsprozess unterzogen haben.<sup>25</sup>

Das NVQ-System ist also kein Qualifizierungs-, sondern ein Bewertungssystem, das nicht den Prozess des Lernens und damit den Input, sondern die Ergebnisse von Lernprozessen im Fokus hat. NVQs können zurzeit in elf verschiedenen Branchen erworben werden.<sup>26</sup> Sie basieren auf Kompetenzstandards, die von Gewerkschaften und Unternehmen gemeinsam erarbeitet werden (Sektorkomitees). Es werden fünf Kompetenzstufen unterschieden, die sich hinsichtlich der Komplexität sowie der Übertragbarkeit von Kompetenzen unterscheiden.

---

<sup>24</sup> <http://www.qcda.gov.uk/6640.aspx>

<sup>25</sup> <http://www.qcda.gov.uk/7130.aspx>

<sup>26</sup> <http://www.qcda.gov.uk/7134.aspx>

**Tab.2: Kompetenzebenen des NVQ-Systems**

<b>Stufe 5</b>	Kompetenzen, die eine Anwendung von fundamentalen Prinzipien und komplexen Techniken in einem weiten und oftmals nicht vorhersehbaren Bereich von Anforderungssituationen erfordern – verbunden mit der Verantwortlichkeit für die Arbeit anderer Personen und die Zuteilung substantieller Ressourcen
<b>Stufe 4</b>	Kompetenzen in einem weit gesteckten Feld von komplexen, technischen oder professionellen Arbeitsaktivitäten in unterschiedlichen Situationen – häufig verbunden mit personeller Verantwortlichkeit und der Zuteilung von Ressourcen
<b>Stufe 3</b>	Kompetenzen im Rahmen unterschiedlicher Arbeitstätigkeiten in unterschiedlichen Anforderungssituationen, darunter meist komplexe und nicht routinemäßige Arbeitstätigkeiten – häufig verbunden mit der Überprüfung und Führung anderer Personen
<b>Stufe 2</b>	Kompetenzen im Rahmen einer Vielzahl unterschiedlicher Arbeitstätigkeiten, darunter einige komplexe und nicht routinemäßige Arbeitstätigkeiten – Fähigkeit sowohl eigenständig als auch in Kooperation mit anderen Personen in unterschiedlichen Anforderungssituationen arbeiten zu können
<b>Stufe 1</b>	Kompetenzen im Rahmen routinemäßiger und vorhersehbarer Arbeitstätigkeiten

Eine NVQ setzt sich aus mehreren Kompetenzeinheiten und dazugehörigen Elementen zusammen, deren Beherrschung in einem Portfolio nachgewiesen werden muss. Die Kandidatinnen und Kandidaten werden bei der Erstellung des Portfolios jeweils durch eine „Assessorin“ bzw. einen „Assessor“ begleitet und geprüft, mit der bzw. dem zu Beginn für jede NVQ-Kompetenzeinheit ein Bewertungs- und Zeitplan für den Nachweis der zu erbringenden Inhalte erarbeitet wird. Die so entstandenen, in der Regel recht umfangreichen Portfolios werden anschließend von Prüfenden abgenommen, die von einem anerkannten Zentrum („approved centre“) ernannt werden. Diesen Zentren obliegen das eigentliche Bewertungsverfahren einer NVQ und deren Optimierung. Sie werden durch eine Akkreditierungsgesellschaft („awarding body“) anerkannt und regelmäßig durch externe Prüfende auf die Einhaltung von Standards hin bewertet. Bis Mitte 2007 wurden 6.253.299 NVQs vergeben, mit einer Steigerung von 11% zum Vorjahr.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> <http://www.qcda.gov.uk/7133.aspx>

### **2.4.2.3 Institutionelle, organisationale Entwicklungen**

Mittlerweile verfügen die Mehrheit der Universitäten und einige Weiterbildungseinrichtungen entweder auf Hochschul- oder auf Fakultätsebene über APL-Verfahren.

Einige Organisationen sind daran beteiligt, die NVQ zu entwickeln, umzusetzen, zu prüfen und ihre Qualität nachhaltig zu sichern.<sup>28</sup> Die Verantwortung für Organisation, Aufbau und Qualitätssicherung der NVQs obliegt der „Qualifications and Curriculum Authority“ (QCA), die sicherstellt, dass die NVQs bestimmte Kriterien erfüllen und zwischen den Bereichen vergleichbar sind. Die Sektorkomitees ermitteln, beschreiben und aktualisieren die tätigkeitsbasierten Kompetenzstandards für anerkannte Berufe. Die Bewertung informellen Lernens anhand der NVQ nehmen die zuständigen Stellen („approved centre“) vor. Sie werden durch eine Akkreditierungsgesellschaft („awarding body“) anerkannt und regelmäßig durch externe Prüfende auf die Einhaltung von Standards hin bewertet.

## **Literatur**

- Davidson, M. (2007): A European inventory on validation of non-formal and informal learning, United Kingdom. Update. ECOTEC Research and Consulting, Birmingham
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009). Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Bielefeld. S. 227-242
- Leney, T./Ponton, A. (2007): OECD Thematic review on recognition of non-formal and informal learning. County background report United Kingdom

## **Verwendete Internetseiten**

- Learning from Experience Trust: <http://www.learningexperience.org.uk/index.php>
- Qualifications and Credit Framework: <http://www.qcda.gov.uk/8150.aspx>
- Qualifications and Curriculum Development Agency, QCDA:  
<http://www.qcda.gov.uk/7133.aspx>
- Scottish Credits and Qualifications Framework, SCQF: <http://www.scqf.org.uk/>

---

<sup>28</sup> <http://www.qcda.gov.uk/7132.aspx>