Kompetenzanerkennung 2020

Institutionelle Anbindung von Systemen der Anerkennung von Kompetenzen

Recherchebericht im Auftrag der AK Wien

Andrea Reiter
Friederike Weber

unter Mitarbeit von:
Trude Hausegger
Sara Lena Scheiflinger

Prospect Unternehmensberatung GesmbH
1070 Wien, Siebensterngasse 21/4
Tel: +43/1/523 72 39-0
E-mail: office@pro-spect.at
www.pro-spect.at

Wien, Juli 2013

Inhaltsverzeichnis

MANAGEMENT SUMMARY ... 3

1 AUSGANGSLAGE UND ZIELSETZUNG ... 14

2 DER EUROPÄISCHE RAHMEN ... 16

3 BEGRIFFSKLÄRUNGEN ... 19

4 ZIELSETZUNG, PRINZIPIEN, METHODEN UND SYSTEMATISIERUNGEN ... 24

5 BESTEHENDE ANERKENNUNGSVERFAHREN IN ÖSTERREICH ... 29

5.1 EXKURS WBA ... 30
5.2 EXKURS PERSONALZERTIFIZIERUNG NACH ISO ... 34

6 EUROPÄISCHE ANSÄTZE DER KOMPETENZANERKENNUNG ... 36

6.1 SCHWEIZ: VALIDIERUNG VON BILDUNGSLEISTUNGEN ... 41
6.2 FINNLAND: KOMPETENZBASIERTE QUALIFIKATION ... 48
6.3 NORWEGEN: REALKOMPETANSE ... 53
6.4 NIEDERLANDE: ERKENNING VON VERWORVEN COMPETENTIES ... 59
6.5 DÄNEMARK: RECOGNITION OF PRIOR LEARNING ... 64
6.6 ENGLAND: NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NVQS) ... 68

7 RESÜMEE ... 73

7.1 EXKURS: ZERTIFIZIERTE TEILQUALIFIKATIONEN ... 76

8 LITERATUR ... 79

9 ÜBERSICHTSTABELLE: ECKPUNKTE ZU DEN UNTERSUCHTEN VERFAHREN ... 83

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Systematisierung des Prozesses der Anerkennung ... 22
Abb. 2: Das Modell der wba im Überblick ... 32
Abb. 3: Das Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung ... 46
Abb. 4: Institutionelle Abwicklung des finnischen CBQ-Systems ... 50
Abb. 5: Akteursstruktur der NVQs ... 70
Abb. 6: Mögliche Aufgaben einer Anerkennungsstelle ... 74
Abb. 7: Beispiel Teilqualifikationen ... 77
Abb. 8: Das Zertifizierungssystem für Teilqualifikationen ... 78

Management Summary

Zielsetzung

Im Rahmen der vorliegenden Internet– und Literaturrecherche wurden ausgewählte europäische Ansätze zur Kompetenzanerkennung analysiert. Dabei wurde insbesondere auf die konkrete methodische Vorgangsweise, die organisatorische Ausgestaltung des Anerkennungsprozesses, die involvierten AkteurInnen und die institutionelle Einbettung eingegangen.

Zielsetzung der Recherche: Anknüpfungspunkte für Wien

Ziel der Recherche ist es, eine Reflexionsbasis für ein mögliches System in Wien und eine entsprechende institutionelle Anbindung dieses Systems zu liefern. Damit soll insbesondere gewährleistet werden, dass non-formal und informell erworbene berufliche Kompetenzen „formalisiert" werden können.

Aus diesem Grund wurden jene Verfahren näher dargestellt, die insbesondere für den österreichischen Kontext im Bereich der beruflichen Bildung kompatibel erscheinen oder interessante Punkte für ein Wiener Modell enthalten und Potenzial in Richtung formaler Anerkennung aufweisen.

Der Europäische Rahmen

Die Europäische Union setzte wichtige Impulse für die verschiedenen, unterschiedlich weit entwickelten Bestrebungen zur Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen.

Das Paradigma des lebenslangen Lernens

Insbesondere vor dem Hintergrund des Paradigmas des lebenslangen Lernens wurde Kompetenzaneignung außerhalb formaler Lernprozesse bedeutungsvoll.

Das Konzept des lebenslangen Lernens orientiert sich an einem umfassenden Lernbegriff, der alle Arten des Lernens unabhängig vom Lernort einbezieht.

Transparenz, Qualität und Mobilität im Bildungssystem

Weiteres strategisches Ziel der Europäischen Union ist es, die Transparenz, Qualität und Mobilität im Bildungssystem zu erhöhen. Damit in Zusammenhang steht die Orientierung weg vom Input hin zum Output bzw. den Lernergebnissen.

Und diese Lernergebnisse werden durchaus in unterschiedlichen Kontexten (formal, non-formal und informell) erzielt.

Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens

Ein sehr wichtiger Impuls ist die am 20. Dezember 2012 veröffentlichte Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Laut dieser Empfehlung sollen die Mitgliedsländer bis spätestens 2018 Regelungen für die Validierung einführen, wobei sie bestimmten Bereichen und/oder Sektoren Vorrang geben können.

Begriffsklärungen

Bei der Analyse von Anerkennungsverfahren tauchen viele Begriffe auf, die näher erläutert werden. Es ist aber zu erwähnen, dass die Verwendung dieser Begriffe in der Literatur häufig nicht einheitlich ist und die Begriffe auch nicht immer trennscharf verwendet werden.

Formales, non-formales und informelles Lernen

Um die Gesamtheit des Lernens zu differenzieren wurden die - heute weit verbreiteten - Begrifflichkeiten formales, non-formales und informelles Lernen eingeführt. Insbesondere die Begrifflichkeiten nicht-formal bzw. non-formal und informell werden oft nicht einheitlich verwendet. Im deutschsprachigen Raum haben sich aber zunehmend die folgenden Definitionen etabliert:

- Unter formalem Lernen wird vorrangig solches verstanden, das im Rahmen staatlich reglementierter Bildungs- und Qualifikationssysteme wie Schulen, Hochschulen und Lehrausbildungen stattfindet und mit dem Berechtigungen wie Berufsausübungen oder Zugang zu weiterführenden Ausbildungen verbunden sind.
- Als nicht-formales Lernen werden Bildungsaktivitäten in Betrieben oder Weiterbildungseinrichtungen bezeichnet, deren (nicht zwingend notwendige) Zertifikate nur außerhalb des durch die formale Bildung gestuften Berechtigungs- und Zugangssystems Gültigkeit haben.
- Informelles Lernen ist Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht der Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt.

Qualifikation – Kompetenz – Performanz – Lernergebnisse

Weitere häufig verwendete Begriffe sind Qualifikation, Kompetenz, Performanz und Lernergebnisse. Vor allem Übersetzungen ins Deutsche führen hier sehr häufig zu unscharfen oder unterschiedlichen Verwendungen.

Im Kern fokussieren Kompetenzen die individuelle Ebene und Qualifikationen die Ebene der Anforderungen. Der Qualifikation ist bereits eine Bewertung vorausgegangen. Bei einer Qualifikation handelt es sich um eine übertragbare, sozial kommunizierbare Bescheinigung von Lernergebnissen.

Der Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz ist die Beobachtbarkeit und Zugänglichkeit: Kompetenz weist auf die gesamten Fähigkeiten, Kenntnisse usw. einer Person, Performanz bezieht sich auf den Teil der Kompetenz, der durch individuelles Handeln sichtbar und damit verwertbar wird. Kompetenzerfassungsverfahren können in diesem Sinne also nur die Performanz erfassen, von der auf die Kompetenz geschlossen wird.

Unter Lernergebnisse wird das verstanden, was eine Lernende/ein Lernender nach dem Abschluss eines bestimmten Lernprozesses weiß, versteht und tun kann.

Anerkennung - Validierung - Zertifizierung - Akkreditierung

Auch für die Begriffe Anerkennung, Validierung, Zertifizierung können keine einheitlich verwendeten Bedeutungen ausgemacht werden. Es zeichnen sich aber gewisse Linien ab, die anhand des typischen Ablaufs eines Anerkennungsprozesses erläutert werden:

Systematisierung des Prozesses der Anerkennung

Als Anerkennung wird oft der ganze Prozess von der Information und Beratung einer Person bis zur formalen Anerkennung bezeichnet.

Der Begriff Validierung beschreibt einen Schritt in diesem Prozess, bei dem die dokumentierten und bewerteten Kompetenzen vor dem Hintergrund von Standards überprüft werden. Mit dem Begriff Validierung wird häufig aber auch der gesamte Prozess bezeichnet.

Die Zertifizierung ist eine Garantie über die Validierung durch eine legitimierte und unabhängige Einrichtung oder Prüfstelle, die einen entsprechenden Nachweis ausstellt. Als formale Anerkennung wird häufig die Garantie über die Validierung durch eine staatliche Stelle bezeichnet.

Der Begriff der Akkreditierung wird zumeist in Zusammenhang mit der staatlichen Zulassung von Ausbildungseinrichtungen oder Bildungsprogrammen verwendet.

Zielsetzung, Methoden und Systematisierungen

Mit den europäischen und nationalen Bestrebungen zur Anerkennung der Gesamtheit der Lernergebnisse sind gesellschaftspolitische Zielsetzungen und politisch-ökonomische Motive verbunden.

Persönlich-gesellschaftliche oder arbeitsmarktbezogene Anerkennung

Es kann eher um die persönlich-gesellschaftliche Anerkennung (Stichwort „Empowerment“) oder um die arbeitsmarktbezogene Anerkennung gehen.

CEDEFOP unterscheidet die „formelle“ und „gesellschaftliche“ Anerkennung von Lernergebnissen. Der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen erfolgt durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Bescheinigungen, Diplome, Zertifikate, Zeugnisse) oder durch das Gleichstellen von Prüfungszeugnissen.

Die gesellschaftliche Anerkennung ist gekennzeichnet durch die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch InteressensträgerInnen aus Wirtschaft und Gesellschaft.

Unterschiedliche Methoden einsetzbar

Bei der Bewertung von vorhandenen Kompetenzen sind prinzipiell zwei Perspektiven möglich, die Selbst- und die Fremdbewertung, und zwei methodische Zugänge, quantitativ-standardisierte oder qualitativ-offene Verfahren.

Die Aspekte Selbst- und Fremdbewertung weisen darauf hin, ob ein Ansatz eher mit Eigenreflexion und -beurteilung arbeitet oder die Bewertung von außen im Mittelpunkt steht. Es kann auch zwischen Test- und Reflexionsverfahren unterschieden werden. Idealerweise sind die Methoden einzusetzen, mit denen die zu beschreibenden Kompetenzen erfassbar sind.

Unterschiedlicher Bezug zum formalen Bildungssystem

Systematisiert werden können die Anerkennungsverfahren erworbener Kompetenzen beispielsweise in Hinblick auf ihre Beziehung zum formalen Bildungssystem. Silvia Annen unterscheidet zwischen drei „Verfahrenstypologien".

- Integrativer Verfahrenstyp: Verfahren, die auf eine Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems abzielen. Diese Verfahren orientieren sich an Normen und externen Standards.
- Autonomer Verfahrenstyp: Verfahren, die zur Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem abzielen und neben dem formalem Bildungssystem bestehen. Diese Verfahren orientieren sich an internen Kriterien.
- Sekundierender Verfahrenstyp: Verfahren, mit denen keine Erlangung von Zertifikaten verbunden ist. Im Zentrum dieser Verfahren stehen die Individuen, deren Unterstützung, Stärkung, Entwicklung und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit.

Immer wieder wird auch von Konvergenz-Komplementarität-Parallelität gesprochen. In einem Konvergenz-Modell werden die außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kenntnisse an staatlich anerkannten Qualifikationsstandards gemessen. Ein Komplementaritäts-Modell orientiert sich zwar ebenfalls an den formalen Standards, ergänzt diese aber zusätzlich durch Angabe der informell erworbenen Kompetenzen und des individuellen Arbeits- und Lebenszusammenhangs. Im Parallelitäts-Modell spielt das formale System keine Rolle. Das informell erworbene Wissen wird einem eigenen Validierungs- und allfälligen Zertifizierungsverfahren unterzogen, womit das Erfahrungswissen am besten abgebildet ist.

Unterschiedliche Zielsetzungen

Es lassen sich formative bzw. gestaltende und summative bzw. bilanzierende Ansätze unterscheiden. Formative Verfahren sollen Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützen, indem die Lernenden Rückmeldungen zu ihrem aktuellen Entwicklungsstand, sowie über ihre Potentiale und Perspektiven erhalten. Häufig kommen hierbei prozessbezogene Verfahren zur Selbsteinschätzung und Reflexion zum Einsatz. Zumeist werden solche Verfahren während eines Lernprozesses eingesetzt.

Als summative Verfahren werden solche Verfahren bezeichnet, die zu Zertifikaten führen. Beispielsweise wäre das die Erstellung eines Nachweises von Lernergebnissen nach Abschluss des Lernprozesses.

Bezüglich der Zielsetzung ist eine weitere Differenzierung üblich: Entwicklungsorientierte Ansätze sind subjektorientiert und dienen der Förderung der beruflichen Weiterentwicklung, dem Aufdecken vorhandener Kompetenzen und der Suche nach geeigneten Einsatzfeldern. Das Individuum hat hierbei die Möglichkeit der individuellen Reflexion und aktiven Gestaltung eigener Kompetenzen (und somit auch der eigenen Biographie). Bei anforderungsorientierten Ansätzen geht es primär um die Einschätzung der Kompetenzen bezüglich der Bewältigung künftiger Arbeitsaufgaben und die Erfüllung von Stellenangeboten.

In der Praxis handelt es sich bei den meisten Ansätzen um Mischformen.

Europäische Ansätze der Kompetenzanerkennung

Folgende Ansätze wurden für eine Detailrecherche ausgewählt und näher analysiert:

- Validierung von Bildungsleistungen (Schweiz)
- Competence Based Qualifikation (Finnland)
- Realkompetanse (Norwegen)
- Erkenning van Verworven Competenties (Niederlande)
- Recognition of Prior Learning (Dänemark)
- National Vocational Qualifications (England)

Verfahren mit nationaler Reichweite

Alle untersuchten Verfahren haben eine nationale Reichweite. Zum Teil gibt es in den Ländern - wie in England oder der Schweiz – weitere Anerkennungssysteme, auf die aber nicht näher eingegangen wird, weil sie weniger relevant erscheinen.

Alle untersuchten Länder haben schon ein paar Jahre Erfahrung mit den beschriebenen Ansätzen. England oder Finnland können schon auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblicken, während Dänemark oder die Schweiz sich erst am Anfang befinden. Dennoch ist allen Ländern gemeinsam, dass es sich um Prozesse handelt, die nicht abgeschlossen sind, sondern sich stetig weiterentwickeln, etwa in Hinblick auf Qualitätssicherungsverfahren oder in Hinblick auf eigene Interventionen für spezifische Zielgruppen.

Eine breite Nutzung kann allerdings nicht direkt aus einer langjährigen Tradition geschlossen werden. Dass es für die Förderung der Akzeptanz auch intensiver Öffentlichkeitsarbeit bedarf, illustriert England.

Modelle sprechen die breite Zielgruppe Erwachsene an

Mit allen näher analysierten Modellen werden überwiegend erwachsene Erwerbstätige angesprochen, zum Teil auch dezidiert arbeitslose Personen oder MigrantInnen. Diese Zielgruppen sollen mitunter auch durch spezifische Angebote, wie z.B. in Norwegen, erreicht werden.

Die Zugangsvoraussetzungen sind unterschiedlich und reichen von keinen bis zu fünf Jahren Berufserfahrung für den Einstieg in das Schweizer Verfahren.

Einige Länder haben vor der Einführung oder Implementierung weitreichenderer Systeme Pilotprojekte durchgeführt, so z.B. die Schweiz oder Norwegen.

Breit abgestimmte und langjährige Einführung, zumeist gesetzliche Verankerung

Die Analyse zeigt auch, dass bei der Einführung alle relevanten AkteurInnen aus Politik, Wirtschaft und Bildung beteiligt waren. Bei der Einführung handelt es sich um langjährige Prozesse, die von intensiver Auseinandersetzung geprägt sind.

Bis auf England und die Niederlande (hier gibt es allerdings strikte Standards und Normen) haben alle Länder die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen gesetzlich verankert, in Norwegen und Dänemark gibt es ein individuelles Recht auf Anerkennung.

In einzelnen Ländern war die Einführung eines Anerkennungssystems mit einer (grundlegenden) Bildungsreform verbunden wie z.B. in England und Finnland.

Die analysierten Ansätze stellen überall eine Ergänzung zum bestehenden (Berufs-) Bildungssystem dar, das nicht in Frage gestellt und nicht verdrängt werden soll.

Die Systeme zielen – aber nicht ausschließlich – auf eine formale Anerkennung ab

Die untersuchten Länder zielen auf eine formale Anerkennung ab, sei es, dass die Abschlüsse den formalen gleichgestellt oder eindeutig einem Niveau zugeordnet und somit mit diesen vergleichbar sind. Erreichbar sind vollständige formale Qualifikationen oder Teile einer solchen.

Die formale Anerkennung ist aber oft nicht ausschließliches Ziel. Es geht auch um Zugangsberechtigungen, Anrechnungen bei Aus- und Weiterbildungsgängen oder um die Anerkennung von Modulen im Rahmen eines Baukastensystems.

Trotzdem handelt es sich um sogenannte kompetenzorientierte und nicht um systemimmanente Ansätze. Letztere sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Verfahren punktuell im Bildungssystem verankern und sich an bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren orientieren. Ein diesbezügliches Beispiel ist die Möglichkeit der ExternistInnenreifeprüfung in Österreich. Kompetenzorientierte Ansätze bieten hingegen spezielle Verfahren zur Ermittlung und Bewertung zuvor definierter Kompetenzen.

Zentrale Steuerung und dezentrale operative Umsetzung

In Bezug auf die involvierten AkteurInnen und deren Rollen sowie die institutionelle Einbettung finden sich einige Ähnlichkeiten.

Die zentralen Vorgaben und die übergeordnete Steuerung erfolgt entweder durch eine bestehende zentrale Stelle (z.B. Ministerium, Zentralamt, Bundesamt) oder es wurde ein eigenes zentrales Gremium oder eine zentrale Institution geschaffen. In den Niederlanden und in Dänemark gibt es zentrale Kompetenz- bzw. Wissenszentren. Die relevanten Stakeholder sind immer – wenn auch in unterschiedlicher Form – in die zentrale Steuerung eingebunden.

Der operative Umsetzungsprozess erfolgt durch bestehende oder neu geschaffene dezentrale Stellen, die zumeist gewisse Gestaltungsspielräume haben (z.B. kantonale Stellen, Verwaltungsbezirke, Approved Centers).

Die Überprüfung der Kompetenzen erfolgt durch fachkundige Personen(gruppen) bzw. unter Rückgriff auf ExpertInnen. Darüber hinaus gibt es Organe oder Stellen (können mit den oben genannten ident sein), die die Überprüfungen „überwachen“, Ergebnisse „absegnen“ oder „mit Standards vergleichen“. Auch in diese sind zumeist die relevanten Stakeholder eingebunden.

Oftmals können auch Bildungseinrichtungen die Überprüfung durchführen, die „formale“ Anerkennung erfolgt zumeist auf einer übergeordneten Ebene. Gewisse Teilzertifizierungen können auch von den Bildungseinrichtungen vergeben werden.

In allen untersuchten Ländern handelt es sich um mehrstufige Verfahren mit ähnlichen Schritten: Information, Erstellung und Prüfung von Dokumentationen, eventuell Ergänzung fehlender Teilbereiche und die abschließende Bewertung und Zertifizierung.

Es handelt sich um begleitete Prozesse

Bei dem Dreischritt Standortanalyse, Abgleich der Anforderungen und Festlegung des weiteren Lernbedarfs werden die Personen begleitet. Darin wird ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Umsetzung gesehen.

Zentral ist dabei die Erstellung eines Portfolios, in dem die Erfahrungen und der Kompetenzerwerb aus verschiedensten Lebenszusammenhängen in vielfacher Weise dargestellt werden.

Die Überprüfungsmethoden reichen von „klassischeren“ Prüfungssettings bis zu alternativen Methoden. Länder wie Finnland, Norwegen und England haben infolge der langen Tradition der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen alternative Überprüfungsmethoden, die dem informellen Lernen besser gerecht werden, entwickelt.

Unterschiedliche Formen der Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung erfolgt in den analysierten Ländern über klar definierten Output (z.B. nationale Kompetenzstandards in England), über Inputfaktoren (z.B. die Schulung und Vernetzung der PrüferInnen in Finnland), die ausführliche Beschreibung der Prozesse (z.B. Checkliste für Kompetenzbilanzierungsstellen in der Schweiz) sowie eine regelmäßige Evaluierung (z.B. Einhaltung des EVC-Qualitätscodes in den Niederlanden).

Interessante Punkte für Österreich

Folgende Punkte scheinen für Österreich interessant:

- Mit dem anderen Qualifizierungsverfahren (aQV) in der Schweiz wurde eine alternative Anerkennungsmöglichkeit zur herkömmlichen Lehrabschussprüfung geschaffen. Zudem scheint der Weg der sukzessiven Erschließung über spezifische Berufsbereiche (auch über Pilotprojekte) insofern zweckmäßig zu sein, als an Berufen mit Arbeitskräftebedarf angesetzt und schrittweise an Akzeptanz gewonnen werden kann, ohne die betroffenen und beteiligten Personen(gruppen) zu überfordern.
- In Finnland gibt es verschiedene Zugänge zur Überprüfung der erworbenen Kompetenzen. Es ist auch eine authentische Überprüfung am Arbeitsplatz vorgesehen. Außerdem scheint der Ansatz der Qualitätssicherung über die Ebene der Prüfenden ein interessanter zu sein, weil sich Prüfungsprozesse, gerade wenn es sich um informell erworbene Kompetenzen handelt, nicht strikt standardisieren lassen.
- In Norwegen basiert die Entwicklung auf der Erprobung zahlreicher bottom-up Pilotprojekte, die zentral gesteuert wurden und es gibt einen individuellen Rechtsanspruch auf Anerkennung.

- Das niederländische EVC-Verfahren beeindruckt einerseits durch seinen sehr entwicklungsorientierten Charakter und andererseits durch die enge Anbindung an die Unternehmen.
- In Dänemark fällt die begleitende Rolle der Arbeitsämter, Job-Center und Gewerkschaften auf. Darüber hinaus ist die intensive Nutzung der Bildungseinrichtungen in diesem Prozess ein wichtiger Punkt und vermutlich wesentlich für die Verbreitung des Ansatzes. Auch ein Online-Kompetenztool, wie es in Dänemark zur Verfügung steht, wäre eine Möglichkeit für Österreich.
- Obwohl mit der reinen Outputorientierung sicherlich auch Probleme verbunden sind, stellt die radikale Lernort- und Lernformunabhängigkeit des englischen Systems doch einen interessanten Aspekt dar. Besonders interessant erscheint aber das sogenannte Baukastensystem, das es ermöglicht, in kleinen Schritten eine übergeordnete Qualifikation zu erlangen. Dadurch könnten Personen sich berufsbegleitend sukzessive in Richtung eines formalen Abschlusses entwickeln.

Resümee

Einige Länder Europas haben bereits seit vielen Jahren ausgefeilte Systeme zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen etabliert, schon bevor die EU wichtige Impulse in diese Richtung gesetzt hat und neue Steuerungs- und Gestaltungskonzepte im Bildungs- und Beschäftigungssystem wie z.B. der Qualifikationsrahmen oder die Kreditpunktesysteme ECTS und ECVET forciert wurden.

Viele andere Länder haben in letzter Zeit wesentliche Schritte in diese Richtung gesetzt, auch solche, die ein mit Österreich vergleichbares duales System in der Lehrlingsausbildung aufweisen wie beispielsweise die Schweiz.

Insbesondere wenn es sich um breit abgestimmte Systeme handelt, sind diese national angelegt und umfassen in vielen Ländern mehr als nur die berufliche Bildung auf Sekundarstufe II.

Die Analyse zeigt, dass die Einführung dieser Systeme ein von vielen Abstimmungsprozessen zwischen den relevanten Stakeholdern gezeichneter Prozess war, der einige Jahre in Anspruch genommen hat.

Dementsprechend sind auch in der Umsetzung unterschiedliche AkteurInnen bzw. Interessensgruppen involviert, was zu einer gewissen Komplexität der Systeme und einem entsprechenden Aufwand führt.

Breite Abstimmung für Akzeptanz wesentlich

Diese breite Abstimmung scheint ein wesentlicher Erfolgsfaktor dafür zu sein, dass die über den Anerkennungsweg erlangten Abschlüsse/Zertifikate/Bescheinigungen sozial anerkannt und auch formal von Bedeutung sind.

Ein weiteres Kennzeichen der Systeme ist ihr quasi trichterförmiger Aufbau – von Entscheidungen, die auf einer zentralen Ebene getroffen werden bis hin zu dezentralen Einheiten, an die sich die InteressentInnen richten können und Information und Unterstützung finden.

Synergieeffekte mit Bestehendem nutzen

Es bietet sich aus Synergieeffekten an, für diese dezentralen Einheiten bereits bestehende Organisationen oder Angebote zu nutzen.

Wichtig ist, mit diesen dezentralen Einheiten vor allem niedrigqualifizierte Personen zu erreichen, die von der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen am meisten profitieren können.

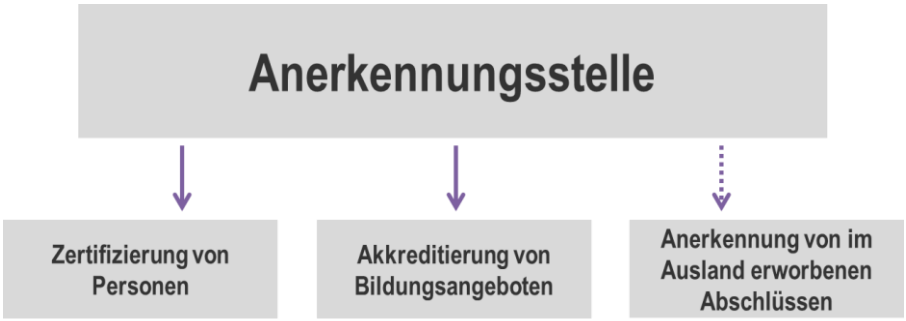
Darüber hinaus scheint es naheliegend, nicht nur den Weg der Zertifizierung von Personen zu gehen, sondern, insbesondere wenn man an die Qualifizierung von arbeitslosen Personen denkt, auch Bildungsangebote zu akkreditieren, wie das bei der österreichischen Weiterbildungsakademie (wba) und bei der Personenzertifizierung nach ISO 17024 der Fall ist.

In Bezug auf Bildungsangebote scheinen Baukastensysteme – wie das Beispiel England zeigt - eine sowohl für arbeitslose Personen als auch für Beschäftigte passende Option zu sein.

Eventuell könnte auch die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsbildungsabschlüssen in einem entsprechenden System vorangetrieben werden. Dies im Austausch mit den einschlägigen Beratungsstellen und den im Aufbau befindlichen Strukturen.

Daraus ergeben sich drei mögliche Aufgaben für eine potenzielle Anerkennungs- oder Validierungsstelle[1].

Mögliche Aufgaben einer Anerkennungsstelle



Zertifizierung von Personen

Für den Systemaufbau und den Ablauf einer Zertifizierung von Personen geben die beschriebenen Länder eine Reihe von Hinweisen, wie beispielsweise, dass es sich um unterstützte Prozesse handelt, die in einer Überprüfung durch unabhängige Personen, die aus dem jeweiligen Fachgebiet stammen, enden. Das Ergebnis der Überprüfung wird dann in Folge von einer übergeordneten Instanz überprüft und „formalisiert".

Ein wirklich umfassendes Verständnis eines ausländischen Systems kann vermutlich aber erst durch einen Besuch vor Ort und den Austausch mit örtlichen AkteurInnen entstehen.

[1] Obwohl im Kapitel zu den Begriffsbestimmungen dargelegt wurde, dass Validierung genau genommen ein Teilschritt eines Anerkennungsprozesses ist, wird in der Literatur und im europäischen Kontext und insbesondere auch in den Empfehlungen des Rates von Validierung gesprochen, sodass es legitim erscheint auch diesen Titel zu wählen.

Eine gesetzliche Basis für diese Zertifizierung von Personen könnte eventuell bei § 23 des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes anknüpfen.

Es sollte sich tendenziell um ein so genanntes integratives Verfahren handeln, das summativ und anforderungsorientiert angelegt ist, wenn dadurch ein formaler Abschluss erreichbar sein soll. Formative und entwicklungsorientierte Aspekte sollten aber nicht vernachlässigt werden, weil diese wesentlich für das Empowerment und die Weiterbildungsmotivation von Personen sind.

Akkreditierung von Bildungsangeboten

Für die Akkreditierung von Bildungsangeboten lassen sich Hinweise bei der wba und in den Zertifikatslehrgängen nach ISO 17024 finden. An dieser Stelle soll aber noch ein Modell aus Deutschland erwähnt werden, nämlich die „Zertifizierten Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit". Dieses Modell ermöglicht es arbeitslosen Personen ab 25 Jahren sich in Form eines modularen Ausbildungsangebotes stufenweise in Richtung Lehrabschluss zu qualifizieren. Deckung findet dieses Modell im deutschen Berufsbildungsgesetz. Das sieht im § 5 Abs. 2 vor, dass die Ausbildung in sachlich und zeitlich besonders gegliederten, aufeinander aufbauenden Stufen erfolgen kann.

Diese Möglichkeit nutzen auch andere deutsche Modelle wie beispielsweise in Berlin die sogenannte „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung".

LANGFASSUNG

1 AUSGANGSLAGE UND ZIELSETZUNG

Laut Statistik Austria wiesen im Jahr 2010 23% der Wiener Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren maximal einen Pflichtschulabschluss auf. Dieser Prozentsatz liegt etwas höher als der Österreichschnitt (19,4%).

Unter der von Arbeitslosigkeit betroffenen Bevölkerung ist dieser Prozentanteil sogar doppelt so hoch: Im Jahr 2012 hatte mehr als die Hälfte der in Wien arbeitslos vorgemerkten Personen maximal eine Pflichtschule abgeschlossen.

Prozentsatz von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss senken

Hinter dem deklarierten Ziel, diesen Prozentsatz in Wien zu senken, liegen mehrere Entwicklungen:

- der schon länger beobachtbare Fachkräftemangel,
- der Rückgang an Arbeitsplatzangeboten im Hilfsarbeits- und Anlernsektor, von dem der Standort Wien durch die Abnahme des Produktionssektors besonders stark betroffen ist,
- die positive Auswirkung von gut ausgebildeten Arbeitskräften auf das Wachstum und die Innovationskraft eines Wirtschaftsstandortes.

Erreichbar ist das Ziel einerseits über Höherqualifizierungsstrategien und andererseits über die Anerkennung vorhandener, aber nicht formal abgebildeter Kompetenzen sowie die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen.

Anerkennung nicht formal abgebildeter Kompetenzen

Kompetenzfeststellungs- und Anerkennungsverfahren machen auf strukturierte Weise sichtbar, über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten Personen verfügen.

Damit solche Verfahren nicht ausschließlich der Selbstreflexion und Selbststärkung dienen – ein wesentlicher, nicht zu vernachlässigender Aspekt - sondern auch einen sozial-gesellschaftlichen Wert darstellen, münden sie idealerweise in eine formale Anerkennung und sind formalen Abschlüssen gleichgestellt und eröffnen wie diese entsprechende Zugänge am Arbeitsmarkt und im Bildungssystem.

International befasst man sich seit Jahren mit den sogenannten informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen und mit Möglichkeiten diese abbildbar zu machen und damit einer formalen Anerkennung zuzuführen.

Im vorliegenden Bericht, der auf in der Literatur und im Internet recherchierten Informationen beruht, wird zunächst kurz der europäische Rahmen erläutert, der die Entwicklungen in diesem Bereich vorangetrieben hat. Es folgt ein Kapitel mit Begriffserklärungen. Danach wird kurz auf Zielsetzungen und Prinzipien von Anerkennungsverfahren eingegangen sowie auf mögliche Systematisierungen. Es folgt ein Überblick über bestehende Möglichkeiten in Österreich sowie ein Exkurs auf die Weiterbildungsakademie (wba) und akkreditierte Personenzertifizierungen nach ISO 17024.

Nach einem überblickhaften Vergleich europäischer Ansätze werden ausgewählte Verfahren detailliert beschrieben. Dabei werden insbesondere die konkrete methodische Vorgangsweise, die organisatorische Ausgestaltung des Anerkennungsprozesses, die involvierten AkteurInnen und die institutionelle Einbettung dargestellt.

Der Bericht endet mit einem Resümee, das mögliche Anknüpfungspunkte für Wien noch einmal hervorhebt. Es folgt noch ein kurzes Exkurs auf das deutsche Modell der zertifizierten Teilqualifikationen.

Leider finden sich im Internet und in der Literatur nur punktuell Informationen zu den Kosten der Anerkennungsverfahren und dem Zeitaufwand des Durchlaufens. Auch Evaluationsergebnisse sind nur sehr spärlich über diesen Weg eruierbar.

Zielsetzung des Recherche: Anknüpfungspunkte für Wien

Ziel der Recherche ist es, eine Reflexionsbasis für ein mögliches System in Wien und eine entsprechende institutionelle Anbindung dieses Systems zu liefern. Damit soll insbesondere gewährleistet werden, dass non-formal und informell erworbene berufliche Kompetenzen „formalisiert" werden können.

Aus diesem Grund wurden jene Verfahren näher dargestellt, die insbesondere für den österreichischen Kontext im Bereich der beruflichen Bildung kompatibel erscheinen oder interessante Punkte für ein Wiener Modell enthalten und Potenzial in Richtung formaler Anerkennung aufweisen.

2 DER EUROPÄISCHE RAHMEN

Die Europäische Union setzte wichtige Impulse für die verschiedenen, unterschiedlich weit entwickelten Bestrebungen zur Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen.

Das Paradigma des lebenslangen Lernens

Insbesondere vor dem Hintergrund des Paradigmas des lebenslangen Lernens wurde Kompetenzaneignung außerhalb formaler Lernprozesse bedeutungsvoll.

Das Konzept des lebenslangen Lernens orientiert sich an einem umfassenden Lernbegriff, der alle Arten des Lernens unabhängig vom Lernort einbezieht. Es wird auch von einem „integrativen Zugang" gesprochen, der es erlaubt, die alte Dichotomie allgemeine und berufliche (Weiter-)Bildung durch einen integralen, prozess- und kompetenzorientierten Lernbegriff zu ersetzen, der den lernenden Menschen im Kontext seiner ganzen Lebens- und Arbeitsverhältnisse sieht (vgl. Schläfli, o.A., S. 1).

Transparenz, Qualität und Mobilität im Bildungssystem

Weiteres strategisches Ziel der Europäischen Union ist es, die Transparenz, Qualität und Mobilität im Bildungssystem zu erhöhen. Damit in Zusammenhang steht die Orientierung weg vom Input hin zum Output bzw. den Lernergebnissen.[2]

Bei der Inputorientierung (z.B. Lernprozessgestaltung durch Curricula, Ausbildungsdauer, Lehreinrichtungen, Methodenansätze, Qualität der Lehrenden) wird davon ausgegangen, dass entsprechende Vorgaben und Ressourcen die gewünschte Qualität erzeugen (vgl. Annen 2012, S. 25f).

Beim Output steht die für die erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen und beruflichen Anforderungen im Zentrum der Betrachtung (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber 2007, S. 26).

Und diese Lernergebnisse werden durchaus in unterschiedlichen Kontexten (formal, non-formal und informell) erzielt.

Wesentliche Meilensteine dieser europäischen Politik waren:

- Mit der Lissabon-Strategie wurde im Jahr 2000 das Ziel verabschiedet, dass Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt werden sollte.[3]
- Als Beitrag der Berufsbildung zu den in der Lissabon-Strategie definierten Herausforderungen, wurde im November 2002 der so genannte Kopenhagen-Prozess in Gang gesetzt. In der am 30. November 2002 verabschiedeten Kopenhagener Erklärung vereinbarten die für die Berufsbildung zuständigen Minister aus 31 europäischen Staaten, die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission, die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu verstärken.

[2] Dieser Wechsel fand sogar seinen Eingang in einen Titel einer CEDEFOP-Publikation: „Der Perspektivenwechsel hin zu Lernergebnissen" (2008)

[3] Annen und Bretschneider bezeichnen das „Memorandum über Lebenslanges Lernen" der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2000 als Meilenstein des in der Lissabonner Strategie verfolgten Übergangs zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft (ebd., 187).

- Im Jahr 2005 wurde seitens der Europäischen Kommission ein Entwurf für einen bildungsübergreifenden Europäischen Qualifikationsrahmen zur Konsultation in den Mitgliedsstaaten vorgelegt. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)[4] ist in ein Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsraster, der die Vielzahl nationaler und sektoraler Qualifikationen europaweit gegenseitig vergleichbar und verstehbar macht. Er umfasst das gesamte Bildungs- und Qualifizierungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis hin zur hochschulischen Bildung und der nicht formalen und informellen Bildung. Der EQR und seine Gliederung in acht Referenzstufen sollen den Qualifizierungssystemen der Mitgliedsstaaten als Referenzrahmen für die Strukturierung und Zuordnung der nationalen Qualifikationen zu den europäischen Referenzebenen dienen. Im Jahr 2008 wurde dann eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens verabschiedet und den Mitgliedsländern die Verknüpfung ihrer nationalen Qualifikationssysteme mit dem EQR empfohlen.
- Parallel dazu entstand die Idee eines European Credit Transfer System for Vocational Training (ECVET), hier soll ähnlich dem „ECTS“ (European Credit Transfer System) für den universitären Bereich, ein Verfahren zur Erleichterung des „Transfers“ von Lernergebnissen der beruflichen Bildung, die in unterschiedlichen Ländern erworben wurden und letztlich als Gesamtausbildung zu einem Abschluss führen, geschaffen und somit die Ausbildungsmobilität unterstützt werden. Zu diesem Zweck sollen Ausbildungen in Lerneinheiten („Units“) zerlegt und diese mit bestimmten Werten („Creditpoints“) versehen werden. Auch hier lag im Jahr 2009 eine entsprechende Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vor. Sowohl der EQF als auch ECVET haben eine explizite Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung (Outcome).
- In den Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens[5] wird auf die zunehmende Bedeutung der Validierung von nicht-formalem und informellen Lernen „als Weg zur Verbesserung des lebenslangen und lebensumspannenden Lernens“ verwiesen und darauf, dass immer mehr europäische Länder die Wichtigkeit des Lernens außerhalb formaler Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen, wie Arbeitsplatz, Familie oder Freizeit betonen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 7).

[4] Der EQR ist Bezugspunkt und Übersetzungshilfe für den Vergleich von Qualifikationen, die in unterschiedlichen nationalen Aus- und Weiterbildungssystemen erworben wurden. Dadurch sollen Transparenz, Übertragbarkeit und Verwendung von Qualifikationen gefördert werden. Im EQR wird berufliche Qualifikation aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen gebildet. Der EQR wird von einer Matrix mit acht Stufen gebildet, wobei jede Niveaustufe Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschreibt (vgl. Annen 2012, S.110).

[5] Dabei handelt es sich um das Diskussionsergebnis und die Schlussfolgerungen, an denen sich über 20 Länder - auch Österreich - intensiv zwei Jahre lang ausgetauscht haben. Die Leitlinien sind kein vom Gesetzgeber verabschiedeter Politikrahmen, sondern sollen ein praktisches Instrument für politische EntscheidungsträgerInnen und Fachleute darstellen.

Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens

Ein weiterer sehr wichtiger Impuls ist die am 20. Dezember 2012 veröffentlichte Empfehlung des Rates, in der folgendes verankert ist (Europäische Kommission C398 / 3):

„Um den Einzelnen die Möglichkeit zu geben, einen Nachweis über das außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung erlernte – einschließlich durch Mobilitätserfahrungen – zu erbringen und dieses Erlernte für seine berufliche Laufbahn und weiteres Lernen zu nützen, sollen die Mitgliedstaaten unter Achtung des Subsidiaritätsprinzips:

1. Regelungen für die Validierung des nichtformalen und des informellen Lernens - im Einklang mit ihren nationalen Gegebenheiten und Besonderheiten und nach eigenem Ermessen - bis spätestens 2018 eingeführt haben, die den Einzelnen dazu befähigen,
   a) seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch nichtformales und informelles Lernen - gegebenenfalls auch durch Nutzung offener Bildungsressourcen - erworben wurden, validieren zu lassen;
   b) unbeschadet sonstigen anwendbaren Unionsrechts, insbesondere der Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, auf der Grundlage validierter nichtformaler und informeller Lernerfahrungen eine vollständige oder gegebenenfalls teilweise Qualifikation zu erhalten;

      Die Mitgliedstaaten können bestimmten Bereichen und/oder Sektoren im Rahmen ihrer Validierungsregelungen entsprechend ihrem Bedarf Vorrang geben;
2. gegebenenfalls die folgenden Elemente in die Regelungen für die Validierung nichtformalen und informellen Lernens aufnehmen und gleichzeitig dem Einzelnen die Möglichkeit bieten, jedes dieser Elemente, entweder einzeln oder in Kombination, entsprechend seinen Bedürfnissen für sich zu nutzen:
   a) IDENTIFIZIERUNG der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
   b) DOKUMENTIERUNG der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
   c) BEWERTUNG der Lernergebnisse, die eine Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielt hat;
   d) ZERTIFIZIERUNG der Ergebnisse der Bewertung der von einer Person auf nichtformalem oder informellem Weg erzielten Lernergebnisse in Form einer Qualifikation, oder in Form von Leistungspunkten, die zu einer Qualifikation führen, oder in einer anderen geeigneten Form;“

3 BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Bei der Analyse von Anerkennungsverfahren tauchen viele Begriffe auf, die näher erläutert werden. Es ist eingangs aber zu erwähnen, dass die Verwendung dieser Begriffe in der Literatur häufig nicht einheitlich ist und die Begriffe auch nicht immer trennscharf verwendet werden.

Formales, non-formales und informelles Lernen

Um die Gesamtheit des Lernens zu differenzieren wurden die - heute weit verbreiteten - Begrifflichkeiten formales, non-formales[6] und informelles Lernen eingeführt. Semantisch unpräzise sind diese Verwendungen allerdings insofern, folgt man der Argumentation von Wallner, als Individuen nie formal, non-formal oder informell lernen, sondern die Umgebungsbedingungen diese Unterscheidungen prägen. Richtiger - wenn auch nicht üblich - wäre es daher von „Lernen unter formalen Bedingungen, etc." zu sprechen (vgl. Wallner 2002, S. 9).

Insbesondere die Begrifflichkeiten nicht-formal bzw. non-formal und informell werden oft nicht einheitlich verwendet. Zum Teil wird eine Zweiteilung favorisiert und das nicht-formale Lernen dem informellen zugeordnet (vgl. Prokopp 2009, S. 16), zum Teil eine Vierteilung empfohlen, die informelles Lernen präzisiert und dabei „zufälliges Lernen" extra erfasst.

Häufig verwendete Kriterien zur Zuordnung der drei Begrifflichkeiten sind:

- Das Umfeld des Lernens (Organisation und Struktur)
- Konzeption als Lernen (Lernelement explizit/nicht explizit)
- die Intention des Lernens (beabsichtigt/nicht beabsichtigt)
- die Zertifizierung oder die formale Anerkennung

Im Folgenden werden die Definitionen von CEDEFOP (2008, 50f) wörtlich angeführt, und den zunehmend im deutschsprachigen Raum etablierten, die den institutionellen Kontext von Lernprozessen stärker fokussieren, gegenübergestellt (vgl. Biffl et al. 2012, S. 26f)[7].

Formales – nicht-formales-informelles Lernen

- Formales Lernen ist laut CEDEFOP „Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden zielgerichtet und führ im Allgemeinen zur Validierung und Zertifizierung."

  Im deutschsprachigen Raum wird die Bedeutung insofern konkretisiert, als unter formalem Lernen vorrangig solches verstanden wird, das im Rahmen staatlich reglementierter Bildungs- und Qualifikationssysteme wie Schulen, Hochschulen und Lehrausbildungen stattfindet und mit dem Berechtigungen wie Berufsausübungen oder Zugang zu weiterführenden Ausbildungen verbunden sind.

6 Wird auch als „non-formales" oder „nichtformelles" Lernen bezeichnet.

7 Die AutorInnen beziehen sich in dieser Diskussion auf Gnahs, D. (2003) sowie Schlögl, Peter (2009) und Schneeberger, A., Schlögl, P., Neubauer B. (2009)

- CEDEFOP bezeichnet nicht-formales oder non-formales Lernen als solches, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) (…..). Es wird auch als halb strukturiertes Lernen bezeichnet.

  Österreichische Gegebenheiten und Bildungseinrichtungen sind mit dieser nicht sehr trennscharfen Definition nicht gut abgebildet. Es wird daher eine Definition favorisiert, die „nicht-formales Lernen als Bildungsaktivität in Betrieben oder Weiterbildungseinrichtungen ansiedelt und deren (nicht zwingend notwendige) Zertifikate nur außerhalb des durch die formale Bildung gestuften Berechtigungs- und Zugangssystems Gültigkeit haben". Als typische Beispiele werden Sprachkurse, ECDL oder Software-Zertifikate angeführt.

- Informelles Lernen ist laut CEDEFOP „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht der Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt. (….) Informelles Lernen wird auch als Erfahrungslernen bezeichnet."

Dies entspricht auch dem Gebrauch dieses Begriffes im deutschsprachigen Raum.

Die Abgrenzungen zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen sind natürlich idealtypisch, weil in der Realität fließende Übergänge und Mischformen anzutreffen sind.

Weitere häufig verwendete Begriffe sind Qualifikation, Kompetenz, Performanz, Lernergebnisse (im englischen Sprachraum oft „prior learning"). Vor allem Übersetzungen ins Deutsche führen hier sehr häufig zu unscharfen oder unterschiedlichen Verwendungen.

Qualifikation und Kompetenz

Im Kern orientieren sich Kompetenzen an Individuen und Qualifikationen an den Anforderungen. Der Qualifikation sind bereits eine Bewertung und damit eine Validierung vorausgegangen (vgl. Annen 2012, S. 104). Somit handelt es sich bei Qualifikation um eine übertragbare, sozial kommunizierbare Bescheinigung von Lernergebnissen. Im deutschen Sprachraum wird der Begriff vor allem im Kontext des formalen, staatlich reglementierten Bildungs- und Qualifikationssystems gebraucht, wobei Qualifikationen formal z.B. zum Besuch weiterführender Bildungsangebote oder zur Ausübung spezifischer, reglementierter Berufe berechtigen (vgl. Biffl et al. 2012, S. 25).

CEDEFOP beschreibt zwei Ausprägungen von Qualifikationen, die formelle Qualifikation und die Arbeitsplatzanforderungen. Eine formelle Qualifikation ist demnach das Ergebnis eines Bewertungs- und Validierungsverfahrens in Form von Befähigungsnachweisen, Bescheinigungen, Diplomen, Zertifikaten, Zeugnissen oder Titel. Mit dem zweiten Aspekt von Qualifikation sind die „Anforderungen für einen Arbeitsplatz", die Kenntnisse, Eignung und Fähigkeiten, die benötigt werden, um die spezifischen Aufgaben für einen bestimmten Arbeitsplatz durchzuführen, gemeint (vgl. CEDEFOP 2008, S. 52).

Auch hinter der Verwendung des Kompetenzbegriffs[8] stehen unterschiedliche Konzepte und theoretische Ansätze und deshalb gibt es auch hier keine Einheitlichkeit. Eine verbreitete Typologie differenziert Kompetenzen als kognitive Kompetenzen (Wissen), funktionale Kompetenzen (Fertigkeiten) und soziale Kompetenzen (vgl. Annen 2012, S. 108f). Der EQR (Europäischen Qualifikationsrahmen) schließt an diese Typologie an.

Eine häufig herangezogene Definition von Kompetenzen ist jene von John Erpenbeck, der sie als Disposition zur Selbstorganisation deutet, „Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen". Unter einer Disposition wird die „Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation einer Tätigkeit" verstanden. Mit dem Kompetenzbegriff werden also mehrere Annahmen und Interpretationen in Verbindung gebracht (vgl. John Erpenbeck, zit. nach Zürcher 2007, S. 63).

Etwas einfacher – und für den vorliegenden Zusammenhang ausreichend - erscheint eine weitere der sehr zahlreichen Definitionen „Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren" (vgl. Christiane Hof, zit. nach Zürcher 2007, S. 63).

In der vorliegenden Recherche wird auf diese unterschiedlichsten Differenzierungsvarianten nicht näher eingegangen. Wichtig erscheint hingegen der Hinweis auf spezifische Merkmale von Kompetenzen und daraus folgende Konsequenzen für deren Erfassung (vgl. Kaufhold 2010, o.S.).

- Kompetenzen sind subjektbezogen und lassen sich daher nicht vollständig nach objektiven Parametern erfassen.
- Kompetenzen lassen sich nur aus dem Handeln selbst erschließen. Die Kompetenzerfassung sollte daher beim Handeln der Person ansetzen.
- Kompetenzen sind auf Situationen und Kontexte bezogen. Diese Kontextbezogenheit ist daher mitzuerfassen.
- Kompetenzen sind veränderbar, daher ist der Zeitpunkt der Erfassung nicht unerheblich.

Kompetenz und Performanz

Der Begriff der Kompetenz kommt ursprünglich aus der Sprachwissenschaft und wurde von Noam Chomsky 1969 erstmalig verwendet. Er unterscheidet zwischen der „Disposition", der sprachlichen Kompetenz als Sprachvermögen, und der „Performanz" als dem tatsächlichen Sprechen (vgl. Schügl 2010, S. 6). Diese Relation wird von einigen AutorInnen in Zusammenhang mit der Auseinandersetzung zu Kompetenzen in der beruflichen Bildung übernommen und als zentral erachtet. Dies weil sich Kompetenzen - wie oben schon angeführt – de facto erst unter Rückgriff auf die Performanz eines Individuums feststellen lassen, d.h. erst im Handeln selbst sichtbar werden.

[8] EU und OECD sprechen in der Regel nicht von „Kompetenzen" als Überbegriff, sondern von der Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens (vgl. Gutschow 2010, S. 9).

Kern des Unterschiedes zwischen Kompetenz und Performanz ist die Beobachtbarkeit und Zugänglichkeit: Kompetenz weist auf die gesamten Fähigkeiten, Kenntnisse usw. einer Person, Performanz bezieht sich auf den Teil der Kompetenz, der durch individuelles Handeln sichtbar und damit verwertbar wird. Kompetenzerfassungsverfahren können in diesem Sinne also nur die Performanz erfassen, von der auf die Kompetenz geschlossen wird (vgl. ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. 2011, S. 24).

Lernergebnisse

Und ein weiterer Begriff wird in diesem Zusammenhang öfter verwendet, jener der Lernergebnisse. In den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen ist folgende Definition zu finden:

„Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender nach dem Abschluss eines bestimmten Lernprozesses weiß, versteht und tun kann. Sie werden als Kompetenzen unter Einschluss von Kenntnissen und Fertigkeiten definiert.“ *(*vgl. Europäische Kommission 2008*)*

Anerkennung - Validierung - Zertifizierung

Auch für die Begriffe Anerkennung, Validierung, Zertifizierung können keine einheitlich verwendeten Begrifflichkeiten ausgemacht werden.

Es zeichnen sich aber gewisse Linien ab, die anhand des typischen Ablaufs eines Anerkennungsprozesses erläutert werden (vgl. Annen, 2012a, o.S.).

Abb. 1: Systematisierung des Prozesses der Anerkennung

In einer ersten Stufe geht es um die Auslotung all dessen, was eine Person im Laufe ihres Lebens formal, non-formal und informell gelernt hat und dessen Dokumentation. Im nächsten Schritt um eine wertende Dokumentation. Die Überprüfung der Validität erfolgt vor dem Hintergrund von Dokumenten (Standards).

Gerade in Bezug auf den Begriff Validierung herrscht ein sehr unterschiedliches Begriffsverständnis. Im oben beschriebenen Sinne ist die Validierung ein Schritt im gesamten Anerkennungsprozess und umfasst noch nicht die (formale) Anerkennung.

Mit dem Begriff Validierung wird häufig aber auch der gesamte Prozess bezeichnet wie aus der Definition der Europäische Kommission deutlich wird „Validierung ist ein Verfahren, in dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat." (vgl. Europäische Kommission 2012, S. 18f).

Im Unterschied dazu fokussiert CEDEFOP die Bestätigung selbst und definiert die Validierung von Lernergebnissen als „Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht-formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegter Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zu Zertifizierung." (vgl. CEDEFOP 2008, S. 53).

Die Zertifizierung ist eine Garantie über die Validierung durch eine legitimierte und unabhängige Einrichtung oder Prüfstelle, die einen entsprechenden Nachweis ausstellt. Als formale Anerkennung wird häufig die Garantie über die Validierung durch eine staatliche Stelle bezeichnet (vgl. Annen 2012, o.S.).

Akkreditierung

Der Begriff der Akkreditierung wird häufig in Zusammenhang mit der staatlichen Zulassung von Ausbildungseinrichtungen oder Bildungsprogrammen verwendet. So ist z.B. das bfi akkreditiert, die Schweißer-Qualifikation zu zertifizieren.

Eine weitere, seltenere Bedeutungsebene des Begriffs bezeichnet den Vorgang der formalen Bestätigung der Kompetenzen einer Person, unabhängig davon, wie diese erworben wurden (vgl. Käpplinger 2002, S. 5).

4 ZIELSETZUNG, PRINZIPIEN, METHODEN UND SYSTEMATISIERUNGEN

Mit den europäischen und nationalen Bestrebungen der Anerkennung der Gesamtheit der Lernergebnisse sind gesellschaftspolitische Zielsetzungen und politisch-ökonomische Motive verbunden. Für die Vorgehensweisen der Länder der Europäischen Union formulierte Bjornavald 2004 drei Hauptziele: (zit. nach Prokopp 2009, S. 63)

- Die Betonung, dass jede Art von Lernen wertvoll und eine angemessene Wertschätzung der Lernergebnisse notwendig ist.
- Die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und Verbesserung der Wirtschaftsleistung durch effizientere Handhabung des Wissenskapitals.
- Die Flexibilisierung von Institutionen und deren Öffnung gegenüber Lernergebnissen, die in anderen Kontexten erworben wurden, und damit die Erreichung erhöhter Durchlässigkeit.

Kompetenzanerkennung verfolgt unterschiedliche Zielsetzungen

Anders beschrieben werden folgende Ziele mit der Anerkennung verfolgt:

- Empowerment: Sensibilisierung über Fähigkeiten und Wissen, Stärkung des Selbstbewusstseins, Aufbereitung der Kompetenzen für den Arbeitsmarkt
- Erhaltung der Employability
- Erleichterung bei der Arbeitsplatzsuche, beim beruflichen Aufstieg oder Berufswechsel
- Verbesserung der Möglichkeiten/Motivation an fortführenden Ausbildungen teilzunehmen, Erleichterung des Aus-/Weiterbildungszugang und von Umschulungen
- Gegensteuerung zum Arbeitskräftemangel
- Personalentwicklung in Unternehmen im Sinne eines besseren Einsatz von Ressourcen und gezielter Aufstiegsmöglichkeiten

Die Anerkennung von nicht-formalen und informellen Lernergebnissen hilft auch Doppelgleisigkeiten zu vermeiden und gezielte Weiterbildung zu forcieren. Bildungszugänge können erleichtert werden, Bildungszeiten besser genutzt und die Verweildauer in Bildungsmaßnahmen reduziert werden (vgl. Gutschow 2010, S. 33).

Es wird darauf verwiesen, dass der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Systemen der Kompetenzanerkennung mit einem hohem Ressourcenaufwand verbunden sind, und daher der Nachweis gelingen müsse, dass die damit erreichbaren Qualifikation für den Arbeitsmarkt, die Wirtschaft und die Gesellschaft einen Wert darstellen (vgl. Prokopp 2009, S. 64).

In Hinblick auf die soziale Dimension wird Kompetenzanerkennung auch als möglicher Weg für benachteiligte Personen (MigrantInnen, Arbeitslose, Ältere) zur Integration und Förderung der Chancengleichheit gesehen, indem der Zugang zum und die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt gefördert wird (vgl. CEDEFOP 2008, S. 8).

Soziale und technisch Anerkennung

Diese unterschiedlichen Zielsetzungen spiegeln sich auch in der Verwendung des Begriffs Anerkennung als persönlich-gesellschaftliche Anerkennung (Stichwort „Empowerment“) oder arbeitsmarktbezogene Anerkennung wider. In Anlehnung an Werquin wird von sozialer und technischer Anerkennung gesprochen. „Technische Anerkennung ist auf praktische und methodische Arrangements der Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen bezogen, also den Prozess der Sichtbarmachung und Formalisierung von Kompetenzen. Soziale Anerkennung betrifft die Folgen der technischen Anerkennung für den Menschen, sei es in Bezug auf das Selbstwertgefühl oder die verbesserten Chancen am Arbeitsmarkt“ (vgl. Prokopp 2009, S. 23).

Auch das CEDEFOP unterscheidet die „formelle“ und „gesellschaftliche“ Anerkennung von Lernergebnissen. Der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen erfolgt durch das Verleihen von Qualifikationen (Befähigungsnachweise, Bescheinigungen, Diplome, Zertifikate, Zeugnisse) oder durch das Gleichstellen von Prüfungszeugnissen. Die gesellschaftliche Anerkennung ist gekennzeichnet durch die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Interessensträger aus Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. CEDEFOP 2008, S. 52).

Prinzipien der Kompetenzanerkennung

Weitgehende Übereinstimmung besteht in der Literatur bezüglich der Prinzipien und Grundsätze von Anerkennungsprozessen. Im Folgenden werden die „Grundlegenden Prinzipien der Validierung“ aus den Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens herangezogen, die auf einem internationalen Abstimmungsprozess beruhen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 81):

- „Validierung muss freiwillig sein.
- Die Privatsphäre des Einzelnen ist zu achten.
- Gleichberechtigter Zugang und faire Behandlung sollen gewährleistet sein.
- Die Interessengruppen sollen an der Gestaltung der Validierungssysteme beteiligt sein.
- Die Systeme sollen Mechanismen für die Orientierung und Beratung des Einzelnen vorsehen.
- Prozess, Verfahren und Kriterien der Validierung müssen fair und transparent sein und durch eine Qualitätssicherung unterstützt werden.
- Die Systeme sollen die legitimen Interessen der Akteure achten und für eine ausgewogene Beteiligung sorgen.
- Der Prozess der Validierung muss objektiv sein und Interessenkonflikte vermeiden.
- Die fachlichen Kompetenzen der Personen, die Bewertungen durchführen, müssen gewährleistet sein.“

Methoden und Instrumentarien zur Kompetenzerfassung

Mit dem Perspektivenwechsel hin zum Output, den Lernergebnisse und Kompetenzen, geraten die möglichen Methoden, Instrumente oder Verfahren, wie diese zu erfassen und zu bewerten sind, ins Blickfeld.

Es sind prinzipiell zwei Perspektiven der (Über-)Prüfung möglich, die Selbst- und die Fremdbewertung, und zwei methodische Zugänge, quantitativ-standardisierte oder qualitativ-offene Verfahren.

Die Aspekte Selbst- und Fremdbewertung weisen darauf hin, ob ein Ansatz eher mit Eigenreflexion und -beurteilung arbeitet oder die Bewertung von außen im Mittelpunkt steht.

CEDEFOP beschreibt in seinen Leitlinien, dass die Methoden zur Bewertung informellen und nicht-formalen Lernen sich im Wesentlichen nicht von jenen des formalen Lernens unterscheiden, sondern so kombiniert und eingesetzt werden sollen, dass sie dem nichtstandardisierten Charakter des nicht-formalen und informellen Lernens Rechnung tragen und zweckmäßig sind (vgl. CEDEFOP 2008, S. 66).

Peter Sloane unterscheidet die Methodenansätze nach Test- und Reflexionsverfahren (vgl. Sloane, S. 5). Testverfahren sind diagnostische Ansätze, zu denen z.B. schriftlich oder mündliche Prüfungen und Tests, Interviews, Beobachtungen, Simulationen von Arbeitssituationen oder Assessments zählen. Reflexionsverfahren sind biografische Ansätze, die über Reflexionshilfen und mit Dokumentationsverfahren arbeiten, z.B. der Sammlung von Nachweisen und Portfolio-Methoden. Dies sind strukturierte Zusammenstellungen von Materialien zum Nachweis der Kenntnisse, wie z.B. Berufserfahrung, Referenzen, Fotografien, Arbeitsproben oder Gutachten von Arbeitsergebnissen.

Idealerweise sind die Methoden einzusetzen, mit denen die zu beschreibenden Kompetenzen erfassbar sind. Eine erste Entscheidung wird häufig die zwischen quantitativem und qualitativem Ansatz sein, wobei beide Arten der Ermittlung selbstständig, mit anderen (z.B. mit BeraterInnen) oder durch andere (Fachleute) vorgenommen werden können (vgl. Zürcher 2007, S. 82).

Systematisierungskriterien von Anerkennungsverfahren

Die Anerkennungsverfahren nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen können unterschiedlich systematisiert werden wie beispielsweise nach:

- Methodische Zielsetzung
- Bildungspolitische Zielsetzungen
- Verwertungsperspektive
- Bezug und der Anschlussfähigkeit zum formalen Bildungssystem
- Reichweite (Sektoren, Branchen, Qualifikationsniveaus, Zielgruppen, Zugangsvoraussetzungen, ..)
- Rechtlicher Einbettung
- Institutionellen Anbindung
- Akteurskonstellation

- Entstehungskontext top-down versus bottom-up
- Methodische Vorgangsweise und sozialwissenschaftliche Methodenwahl
- Usw.

Unterschiedlicher Bezug zum formalen Bildungssystem

Ein wichtiger Fokus ist die Beziehung der Anerkennungsverfahren zum formalen Bildungssystem. Annen unterscheidet zwischen drei „Verfahrenstypologien".

- Integrativer Verfahrenstyp: Verfahren, die auf eine Erlangung von Zertifikaten des formalen Bildungssystems abzielen. Diese Verfahren orientieren sich an Normen und externen Standards.
- Autonomer Verfahrenstyp: Verfahren, die zur Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem abzielen und neben dem formalem Bildungssystem bestehen. Diese Verfahren orientieren sich an internen Kriterien.
- Sekundierender Verfahrenstyp: Verfahren, mit denen keine Erlangung von Zertifikaten verbunden ist. Im Zentrum dieser Verfahren stehen die Individuen, deren Unterstützung, Stärkung, Entwicklung und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Annen 2012, S. 280ff).

Immer wieder wird auch von Konvergenz-Komplementarität-Parallelität gesprochen.

In einem Konvergenz-Modell werden die außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kenntnisse an staatlich anerkannten Qualifikationsstandards gemessen. Ein Komplementaritäts-Modell orientiert sich zwar ebenfalls an den formalen Standards, ergänzt diese aber zusätzlich durch Angabe der informell erworbenen Kompetenzen und des individuellen Arbeits- und Lebenszusammenhangs. Im Parallelitäts-Modell spielt das formale System keine Rolle. Das informell erworbene Wissen wird einem eigenen Validierungs- und allfälligen Zertifizierungsverfahren unterzogen, womit das Erfahrungswissen am besten abgebildet ist. Die Schwierigkeit dieses Modells liegt darin, transparente, aussagekräftige und vergleichbare Validierungsverfahren zu entwickeln, die sowohl von den Personen selbst als auch von Betrieben und von staatlichen Behörden anerkannt werden.

Unterschiedliche Zielsetzungen

Bezüglich der Zielsetzung von Anerkennungsprozessen lassen sich zwei Typologien unterscheiden: die formativen bzw. gestaltenden und die summativen bzw. bilanzierenden Ansätze.

Formative Verfahren sollen Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützen, indem die Lernenden Rückmeldungen zu ihrem aktuellen Entwicklungsstand, sowie über ihre Potentiale und Perspektiven erhalten. Häufig kommen hierbei prozessbezogene Verfahren zur Selbsteinschätzung und Reflexion zum Einsatz. Häufig werden solche Verfahren während eines Lernprozesses eingesetzt.

Als summative Verfahren werden solche Verfahren bezeichnet, die zu Zertifikaten führen. Beispielsweise wäre das die Erstellung eines Nachweises von Lernergebnissen nach Abschluss des Lernprozesses.

Bezüglich der Zielsetzung ist eine weitere Differenzierung üblich: Entwicklungsorientierte Ansätze sind subjektorientiert und dienen der Förderung der beruflichen Weiterentwicklung, dem Aufdecken vorhandener Kompetenzen und der Suche nach geeigneten Einsatzfeldern. Sie sind somit im Kontext der individuellen Beschäftigungsfähigkeit verortet und darauf ausgerichtet, die individuelle Entwicklung zu fördern. Das Individuum hat hierbei die Möglichkeit der individuellen Reflexion und aktiven Gestaltung eigener Kompetenzen (und somit auch der eigenen Biographie).

Bei anforderungsorientierten Ansätzen geht es primär um die Einschätzung der Kompetenzen bezüglich der Bewältigung künftiger Arbeitsaufgaben und die Erfüllung von Stellenangeboten (vgl. Kaufhold 2010, o.S.).

Anforderungsorientierte Ansätze verwendet man besonders in wirtschaftlichen Zusammenhängen. Sie bewegen sich im Schnittpunkt von Arbeitsmarkt und betrieblicher Organisation (also im Bereich der Personalauswahl/ Personalentwicklung/ Personalbeurteilung). Kompetenzen werden in Bezug auf konkrete berufliche Anforderungen erhoben.

Die Komplexität des Kompetenzbegriffes erschwert eine eindeutige Zuordnung, da einzelne Verfahren auch Aspekte der anderen beinhalten können (vgl. ZWH-Bericht 2001, S. 26). In der Praxis handelt es sich demnach bei den meisten Ansätzen um Mischformen.

5 BESTEHENDE ANERKENNUNGSVERFAHREN IN ÖSTERREICH

Österreich befindet sich im Bereich der formalen Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen im Experimentierstadium. Es gab und gibt eine Reihe von top-down initiierten und bottom-up gesteuerten Initiativen. Ein bundeslandübergreifendes System der Kompetenzanerkennung mit entsprechender rechtlicher Basis gibt es bislang nicht. Ebenso wenig eine zuständige Stelle, die auf Basis klar formulierter, standardisierter und transparenter Kriterien arbeitet (vgl. Prokopp 2009, S. 69f).

In einigen Bereichen gibt es in Österreich aber durchaus traditionelle Anerkennungsverfahren, die in Berechtigungen in Hinblick auf Weiterbildung oder dem Arbeitsmarkt münden, nachdem die vorausgesetzten Kompetenzen durch entsprechende Prüfungen dargelegt wurden.

Prokopp ordnet die in Österreich bestehenden Möglichkeiten der Kompetenzanerkennung nach vier Zielsystemen[9], dem Zugang zum Arbeitsmarkt, dem Zugang zum Bildungssystem, der individuellen Kompetenzentwicklung und der betrieblichen Personalentwicklung. Aus ihrer Überblickserhebung werden hier die Zugänge zum Arbeitsmarkt und Bildungssystem aufgelistet (vgl. Prokopp 2009, S. 74-95).

Zugang zum Arbeitsmarkt

- Verleihung des Berufstitels „IngenieurIn“
- Akkreditierte Zertifizierungen
- wba - Weiterbildungsakademie
- Zugang zur Meisterprüfung
- Zugang zu reglementierten Berufen
- Ausnahmsweise Zulassung zur LAP

Zugang zum Bildungssystem

- Überspringen einer Schulstufe
- Einstieg auf höherer Stufe einer AHS-B, BHS-B(erufstätige)
- Zugang zur FH ohne Reifeprüfung
- Zugang zur Universität ohne Reifeprüfung
- ExternistInnenprüfung
- Nachholen des Hauptschulabschlusses
- Berufsreifeprüfung
- Studienberechtigungsprüfung

[9] Prokopp orientiert sich am von Markowitsch/Jonach entwickelten Modell, das sich nach Zielsystemen und am Grad der Formalisierung orientiert: (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 5).

5.1 Exkurs wba

Die wba ist ein modulares Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren für ErwachsenenbildnerInnen. Sie ist Teil des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung ist eine Gemeinschaftsinitiative zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung. Im Rahmen des Kooperativen Systems haben die PartnerInnen vereinbart, die Geschäftsfelder wba, Grundlagen der Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung gemeinsam zu gestalten. Das Kuratorium ist das oberstes Entscheidungsgremium des Kooperativen Systems. Dieses Gremium hat die inhaltliche Verantwortung und entscheidet über Aufnahme und Ausschluss von Partnern. Das Lenkungsgremium trägt die pädagogische Verantwortung für die Geschäftsfelder des Kooperativen Systems: Es lenkt die Umsetzung der inhaltlichen, organisatorischen, der Personal-, Finanz- und Marketingaufgaben. Das Lenkungsgremium ist für die Evaluation und Weiterentwicklung verantwortlich und entscheidet bei Beschwerden.

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) ist strukturell ein Geschäftsfeld des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung. Sie hat eine Geschäftsstelle in Wien.

Die wba wurde in einem esf-Projekt inhaltlich und strukturell entwickelt und bietet die Möglichkeit sich auf zwei Niveaus zertifizieren zu lassen: wba-Zertifikat und wba–Diplom (vgl. wba-Website). Ausgangssituation war, dass es kein eindeutiges Berufsbild für ErwachsenenbildnerInnen gab und auch keine allgemein geregelte bzw. standardisierte Berufsausbildung.

Die wba ist um eine Anbindung an den europäischen Qualifikationsrahmen und um europäische Vergleichbarkeit bemüht. Das wba-Zertifikat bzw. -Diplom soll die Möglichkeit bieten, Kompetenzen auf allen Ebenen sichtbar zu machen. Nicht nur offizielle Abschlüsse, sondern auch Kompetenzen, die in diversen Aus- und Weiterbildungen bzw. in der beruflichen Praxis erworben wurden, werden anerkannt und mit den Formalqualifikationen auf die gleiche Ebene gestellt (vgl. Reisinger/Wagner 2011, S. 12-5).

Sieben Kompetenzbereiche definiert

Das Curriculum, das als Grundlage der Überprüfung der vorhandenen Kompetenzen gilt, besteht aus sieben verschiedenen Bereichen:

1. Bildungstheoretische Kompetenz
2. Didaktische Kompetenz
3. Managementkompetenz
4. Beratungskompetenz
5. Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement
6. Soziale Kompetenz
7. Personale Kompetenz

In jedem dieser Bereiche wird genau beschrieben, über welche Kompetenzen die TeilnehmerInnen für eine Anerkennung verfügen müssen. Ebenso wird angegeben, wie viele ECTS-Punkte dieser Teil Wert ist und in welcher Form Nachweise zu erbringen sind.

Seit 2013 ist das Curriculum auch durchgängig lernergebnis- und outputorientiert beschrieben

Die Überprüfung der jeweiligen Kompetenzen erfolgt auf sehr unterschiedliche Weise, wie etwa Lebensläufe oder Bestätigungen/Zeugnisse (z.B. Lehrveranstaltungszeugnisse, Weiterbildungsbestätigungen). Aber auch folgende Äquivalente sind möglich: eigene Veröffentlichungen, Auslandsaufenthalte, Kompetenzbestätigungen durch DienstgeberInnen, angeleitete Aufarbeitung und Verschriftlichung informell erworbener Kompetenzen, Supervision und Coaching oder Berichte über durchgeführte Projekte (vgl. wba-Website).

Da sich das wba-Zertifikat als Akkreditierung für PraktikerInnen versteht, müssen mindestens 300 Stunden Praxis nachgewiesen werden. Darüber hinaus muss jede/r eine Zertifizierungswerkstatt absolvieren. Diese dreitägige Präsenzveranstaltung besteht aus einem Multiple-Choice-Test (Abfrage der Kenntnisse im bildungstheoretischen Bereich) und einem standardisierten Assessment, in welchem alle TeilnehmerInnen eine Sequenz aus ihrer alltäglichen beruflichen Praxis vorführen, bei dem das Erfüllen und Können von spezifischen Aufgaben der Erwachsenenbildung sowie soziale und personale Kompetenzen überprüft werden (vgl. Reisinger/Wagner, 2011, S. 12-3).

Die Überprüfung und Einordnung der geforderten Nachweise erfolgt durch die pädagogischen MitarbeiterInnen der wba. Die Einreichenden erhalten eine Standortbestimmung, aus der hervorgeht, was in welchem Ausmaß anerkannt wurde und was nachzureichen ist. Das Verfahren versteht sich als gegenseitiger Prozess, bei dem die Einreichenden die Möglichkeiten haben, ihre Ansichten und Vorschläge zur Bewertung einzubringen (vgl. Steiner 2012, S. 14-4).[10]

Letztentscheidung durch einen Akkreditierungsrat

Die Letztentscheidung obliegt einem Akkreditierungsrat, einem fünfköpfigen Team aus ExpertInnen der Wissenschaft, der österreichischen Weiterbildungslandschaft und aus der Wirtschaft.

Die Durchlässigkeit zum formalen Bildungssystem auf universitärer Ebene ist dadurch gewährleistet, dass von der wba anerkannte Kompetenzen bei unterschiedlichen Universitäts- und Masterlehrgängen angerechnet werden.

Eine Standortbestimmung kostet EUR 130,-, die Vergabe des wba-Zertifikats EUR 650,- und eines wba-Diploms EUR 320,-.

[10] Vgl. Steiner, Petra (2012): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). In: Magazin erwachsenenbildung.at 9/2012, Wien, S 14-4

Abb. 2: Das Modell der wba im Überblick

Quelle: wba Website

Akkreditierung von Bildungsveranstaltungen

Für Erwachsenenbildungseinrichtungen besteht die Möglichkeit, in das Curriculum passende Bildungsveranstaltungen durch die wba akkreditieren zu lassen. Der Ablauf ist folgender:

1. Um Bildungsangebote einreichen zu können, muss ein Qualitätssicherungsvertrag zwischen dem Bildungsanbieter und der wba abgeschlossen werden. Die wba schließt ab 1.12.2011 ausschließlich mit Anbietern einen Qualitätssicherungsvertrag, die Ö-Cert vorweisen können.
2. Nach dem Abschluss des Qualitätssicherungsvertrages können mittels eines Formulars Bildungsangebote zur Akkreditierung bei der wba eingereicht werden. Betriebsinterne Aus- und Weiterbildungen können nicht zur Akkreditierung eingereicht werden.
3. In der Geschäftsstelle der wba wird jeder Akkreditierungsantrag formal und inhaltlich überprüft. Das Bildungsangebot wird den Kompetenzen zugeordnet und mit wba-gültigen ECTS bewertet. Das Ergebnis wird dem Akkreditierungsrat zur Beschlussfassung vorgelegt.

4. Nach Akkreditierung des ersten Angebots kann die Bildungseinrichtung das akkreditierte Angebot mit dem wba-Logo kennzeichnen und es wird auf der Website der wba unter „Bildungsanbieter Akkreditierte Angebote“ veröffentlicht.

Für die Partner im Kooperativen System und ihre Mitgliedseinrichtungen ist die wba-Akkreditierung kostenlos. Für Nicht-Projektpartner kostet die erste erfolgreiche Akkreditierung € 250,–. Die Akkreditierung jedes weiteren Lehrgangs kostet € 150,– die Akkreditierung jedes weiteren Seminars kostet € 40,–.

Für Angebote, die bereits von der wba akkreditiert wurden und die in gleicher Form wieder durchgeführt werden, ist ein vereinfachtes Verfahren (Wiederholungsantrag) vorgesehen, für das keine Kosten anfallen (vgl. wba-Website).

5.2 Exkurs Personalzertifizierung nach ISO

Bei der Personalzertifizierung nach ISO 17024 handelt es sich um ein international anerkanntes Verfahren zur Bestätigung von Kompetenzen. Die Zertifikate werden durch akkreditierte Zertifizierungsstellen vergeben. Die Akkreditierung dieser Zertifizierungsstellen erfolgt durch eine Akkreditierungsstelle. Die österreichische Akkreditierungsstelle ist gemäß Akkreditierungsgesetz (AkkG) der Bundesminister für Wirtschaft, Familie und Jugend. Er hat die Akkreditierung Austria mit dieser Aufgabe betraut, die Mitglied der relevanten internationalen Akkreditierungs-Dachorganisationen ILAC, IAF und EAD ist.

Ein Akkreditierungsbeirat:

- entscheidet über Erst- und Wiederholungsbegutachtungen von der Auswahl der Sachverständigen bis zur Erteilung oder Ablehnung einer Akkreditierung,
- berät Akkreditierung Austria in akkreditierungsrelevanten Angelegenheiten
- dient als Forum die Interessen der Nationalen Behörden, die mit Akkreditierungsangelegenheiten zu tun haben, zu harmonisieren

Der erweiterte Akkreditierungsbeirat ist als beratendes Gremium der Akkreditierung Austria zur Steigerung der Akzeptanz sowie der generellen Ausrichtung der Akkreditierung eingerichtet (vgl. Website des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend).

Breiter angelegte oder spezialisierte Zertifizierungsstellen

Die Grundlage für die Akkreditierung als Zertifizierungsstelle für Personen ist die ÖVE/ÖNORM EN ISO/IEC 17024:2012. In Österreich sind beispielsweise die SystemCERT, bfi-CERT, die WIFI-Zertifizierungsstelle, Quality Austria, die TÜV Austria Cert und eine Reihe anderer akkreditierte Zertifizierungsstellen für Personen. Diese bieten entweder ein breites Spektrum an Personenzertifizierungen an oder sind sehr spezialisiert (z.B. die Sicherheitstechnische Prüfstelle der Allgemeinen Unfallversicherungsanstalt führt nur die Zertifizierung als Sicherheitsfachkraft durch).

Das Verfahren zur Zertifizierung einer Kompetenz erfordert gemäß der ISO 17024 („Allgemeine Anforderungen an Stellen, die Personen zertifizieren“) und dem Akkreditierungsgesetz der Österreichischen Bundesregierung (AkkG – Bundesgesetz über die Akkreditierung von Prüf-, Überwachungs- und Zertifizierungsstellen) das Einhalten gewisser Rahmenbedingungen (vgl. Website des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend).

Für jede Zertifizierung gibt es auch einen Programmausschuss, der das Zertifizierungsprogramm entwickelt, validiert und bewertet.

Die Kompetenzen im Zuge der Personenzertifizierung werden von unparteilichen PrüferInnen überprüft. Um zu einer solchen Prüfung zugelassen zu werden braucht es zumeist ein bestimmtes Ausbildungsniveau, berufliche Erfahrung, eine einschlägige Ausbildung oder eine Gleichwertigkeitsprüfung.

Die Zertifizierung hat eine Gültigkeitsdauer von 3 Jahren. Ist ein Zertifikat mehr als 6 Monate abgelaufen, muss erneut der Zertifizierungsprozess durchlaufen werden.

Einschlägige Ausbildungen in eigenen Zertifikatslehrgängen

Einschlägige Ausbildungen werden häufig in eigenen Zertifikatslehrgängen angeboten. Die Zulassung von Ausbildungsstellen erfolgt über den Programmausschuss, bei dem die Curricula einzureichen sind, die dann auf die Konformität mit dem Zertifizierungsprogramm überprüft werden.

Bevor ein Zertifikatslehrgang startet bedarf es noch der gesonderten Zulassung der eingesetzten TrainerInnen und PrüferInnen, deren Qualifikationen mit den Mindestqualifikationen aus dem Zertifizierungsprogramm übereinstimmen müssen. Auch die Zulassung hat eine Gültigkeitsdauer von 3 Jahren. Innerhalb dieser 3 Jahre unterliegt die Ausbildungsstelle einem Monitoringprozess (vgl. SystemCert-Website).

Sowohl die Personenzertifizierung als auch die Zulassung von Ausbildungsstellen ist kostenpflichtig. Die Kosten variieren aber je nachdem um welche Personenzertifizierung und welche Zertifizierungsstelle es sich handelt.

Personenzertifizierungen gibt es vor allem für jene beruflichen Tätigkeiten, für die keine geregelten Berufsbilder vorhanden sind, wie beispielsweise für Personal im Bereich Arbeitssicherheit, Technik, Qualitätsmanagement, Produktions-, Dienstleistungs- und Personalmanagement.

6 EUROPÄISCHE ANSÄTZE DER KOMPETENZANERKENNUNG

In Bezug auf den Entwicklungsstand ihrer Anerkennungssysteme besteht Europa aus Ländern unterschiedlicher Geschwindigkeiten. Dementsprechend lassen sie drei Typen herauskristallisieren (vgl. CEDEFOP 2008, 27ff)[11]:

1. Hoher Umsetzungsgrad (Belgien, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Niederlande, Norwegen, Portugal, Slowenien, Spanien und Großbritannien)

   In diesen Ländern ist es möglich, Lernergebnisse Einzelner systematisch zu ermitteln und zu validieren oder beides. Eine allgemeine Strategieerklärung zur Validierung[12] wurde in konkrete Praxis übergeführt und die Akzeptanz der Validierung als Instrument zur Unterstützung von LLL ist sehr hoch. In den meisten Ländern bestehen entsprechende rechtliche Strukturen.

2. Mittlerer Entwicklungsgrad (Deutschland, Island, Italien, Litauen, Luxemburg, Malta, Österreich, Polen, Schweden, Tschechien und Ungarn).

   Diese Länder beginnen mit der Umsetzung oder sammeln noch Erfahrung in Pilotprojekten. Die Akzeptanz kann sich nach Sektoren unterscheiden, die Verbreitung ist weniger ausgeprägt als bei den Ländern der ersten Stufe. Bei vielen wird die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens zukünftig aber vermutlich eine größere Rolle spielen.

3. Niedriger Aktivierungsgrad (Bulgarien, Griechenland, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Slowakei, Türkei und Zypern).

   Diese Länder beschreiben Validierung oft als neues Thema und noch ohne Auswirkung auf allgemeine oder berufliche Bildung sowie Beschäftigung. Im besten Fall wird der Vorteil von Validierungsprozessen bei InteressensvertreterInnen gesehen.

Mehrstufiges Auswahlverfahren

Um zu einer passenden Auswahl zu kommen wurde ein mehrstufiges Verfahren gewählt. Es erfolgte zunächst eine Grobanalyse folgender Verfahren bzw. Ansätze:

- Bilan de compétence, Validation des acquis de l'expérience (Frankreich)
- Qualifikationshandbuch CH-Q, Validierung von Bildungsleistungen (Schweiz)
- National Vocational Qualifications (England)
- Competence Based Qualifikation (Finnland)
- Realkompetanse (Norwegen)
- Erkenning van Verworven Competenties (Niederlande)
- Recognition of Prior Learning (Dänemark)
- Interprovincial Read Seal Examination (Canada)
- IT-Weiterbildungssystem, ProfilPASS (Deutschland)

[11] Es ist anzumerken, dass sich die Situation in den Ländern aber mittlerweile geändert haben kann, wobei es unserer Einschätzung nach nicht zu gravierenden Veränderungen gekommen ist.

[12] In der Terminologie lehnen wir uns jener der Quellen an, auch wenn wie bereits erwähnt Begrifft nicht immer einheitlich und trennscharf verwendet werden.

Die Auswahl für eine Detailanalyse orientierte sich an folgenden Kriterien. Es wurden Verfahren bevorzugt:

- bei denen es sich um Systeme und nicht um reine Instrumente, die primär die Persönlichkeitsentwicklung fokussieren, handelt
- bei denen ein längerer Erfahrungshorizont und im Idealfall bereits Evaluationsergebnisse vorliegen
- die auch für den Bereich der Berufsbildung und für Personen mit niedrigem Qualifikationsabschluss und für arbeitslosen Personen relevant sind
- die in Richtung Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem (Formalabschlüsse, Gleichwertigkeit, Integrationsmöglichkeiten) orientiert waren
- die in der Literatur ausführlicher rezipiert und diskutiert werden.

Bevorzugt wurden letztendlich Verfahren, die eher dem integrativen Typ zurechenbar und eher summativ sowie anforderungsorientiert ausgerichtet sind.

Es wurden letztendlich folgende Ansätze ausgewählt, wobei nicht immer alle Kriterien zutreffen, sondern die Vielfalt der Verfahren und interessante Anknüpfungspunkte für Österreich mit ausschlaggebend waren.

- Validierung von Bildungsleistungen (Schweiz)
- Competence Based Qualifikation (Finnland)
- Realkompetanse (Norwegen)
- Erkenning van Verworven Competenties (Niederlande)
- Recognition of Prior Learning (Dänemark)
- National Vocational Qualifications (England)

Verfahren mit nationaler Reichweite

Alle untersuchten Verfahren haben eine nationale Reichweite. Zum Teil gibt es in den Ländern - wie in England oder der Schweiz – weitere Anerkennungssysteme, auf die aber nicht näher eingegangen wird, weil sie weniger relevant erscheinen.

Auch wenn die Bildungssysteme mancher analysierten Länder dem Österreichs näher stehen, wie z.B. die Schweiz, als andere, z.B. England mit seinem eigenen Berufsverständnis, lassen sich aus allen interessante Punkte für Österreich ableiten.

Alle untersuchten Länder haben schon ein paar Jahre Erfahrung mit den beschriebenen Ansätzen. England oder Finnland können schon auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblicken, während Dänemark oder die Schweiz sich erst am Anfang befinden. Dennoch ist allen Ländern gemeinsam, dass es sich um Prozesse handelt, die nicht abgeschlossen sind, sondern sich stetig weiterentwickeln, etwa in Hinblick auf Qualitätssicherungsverfahren oder in Hinblick auf eigene Interventionen für spezifische Zielgruppen.

Eine breite Nutzung kann allerdings nicht direkt aus einer langjährigen Tradition geschlossen werden. Dass es für die Förderung der Akzeptanz auch intensiver Öffentlichkeitsarbeit bedarf, illustriert England. Jahrlange gezielte Informationskampagnen haben das System NVQ bekannt gemacht, wie beispielsweise die Kampagne mit dem Slogan „Get Qualified“, die sich beispielsweise mit Fernsehspots und Foldern mit Praxisbeispielen sowohl an ArbeitgeberInnen als auch an Beschäftigte richtete. Eine eigens eingerichtete Helpline, die interessierte Personen an die richtigen Stellen vermittelte, bewährte sich sehr. Die rund drei Jahre dauernde Kampagnen hatte den Effekt, dass 50% der Bevölkerung und 90% der ArbeitgeberInnen das Verfahren kannten (vgl. Geldermann et al. 2003, S. 160).

Modelle sprechen die breite Zielgruppe Erwachsene an

Mit allen näher analysierten Modellen werden überwiegend erwachsene Erwerbstätige angesprochen, zum Teil auch dezidiert arbeitslose Personen oder MigrantInnen. Diese Zielgruppen sollen mitunter auch durch spezifische Angebote, wie z.B. in Norwegen, erreicht werden.

Die Zugangsvoraussetzungen sind unterschiedlich und reichen von keinen bis zu fünf Jahren Berufserfahrung für den Einstieg in das Schweizer Verfahren.

Einige Länder haben vor der Einführung oder Implementierung weitreichenderer Systeme Pilotprojekte durchgeführt, so z.B. die Schweiz oder Norwegen.

Breit abgestimmte und langjährige Einführung, zumeist gesetzliche Verankerung

Die Analyse zeigt auch, dass bei der Einführung alle relevanten AkteurInnen aus Politik, Wirtschaft und Bildung beteiligt waren. Bei der Einführung handelt es sich um langjährige Prozesse, die von intensiver Auseinandersetzung geprägt sind.

Bis auf England und die Niederlande (hier gibt es allerdings strikte Standards und Normen) haben alle Länder die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen gesetzlich verankert, in Norwegen und Dänemark gibt es ein individuelles Recht auf Anerkennung.

In einzelnen Ländern war die Einführung eines Anerkennungssystems mit einer (grundlegenden) Bildungsreform verbunden wie z.B. in England und Finnland.

Die analysierten Ansätze stellen überall eine Ergänzung zum bestehenden (Berufs-) Bildungssystem dar, das nicht in Frage gestellt und nicht verdrängt werden soll.

Die Systeme zielen – aber nicht ausschließlich – auf eine formale Anerkennung ab

Die untersuchten Länder zielen auf eine formale Anerkennung ab, sei es, dass die Abschlüsse den formalen gleichgestellt oder eindeutig einem Niveau zugeordnet und somit mit diesen vergleichbar sind. Erreichbar sind vollständige formale Qualifikationen oder Teile einer solchen.

Die formale Anerkennung ist aber oft nicht ausschließliches Ziel. Es geht auch um Zugangsberechtigungen, Anrechnungen bei Aus- und Weiterbildungsgängen oder um die Anerkennung von Modulen im Rahmen eines Baukastensystems.

Trotzdem handelt es sich um sogenannte kompetenzorientierte und nicht um systemimmanente Ansätze. Letztere sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Verfahren punktuell im Bildungssystem verankern und sich an bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren orientieren. Ein diesbezügliches Beispiel ist die Möglichkeit der ExternistInnenreifeprüfung in Österreich. Kompetenzorientierte Ansätze bieten hingegen spezielle Verfahren zur Ermittlung und Bewertung zuvor definierter Kompetenzen. Dies impliziert im Unterschied zu systemimmanenten Ansätzen einen vorhergehenden Klärungsprozess mit bestimmten Festlegungen wie z.B. (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 109f):

- Definition der Kompetenzen, die sich beispielsweise an beruflichen Anforderungen orientieren,
- Definition von Kriterien zu deren Bewertung und Niveaustufen, die sich an den Kriterien zur Erlangung des angestrebten Titels orientieren müssen,
- Regelung von Verfahren zur Dokumentation der Kompetenzen (z.B. Portfolios),
- Regelung von Verfahren zur Überprüfung (z.B. Bewertung des Portfolios, Arbeitsplatzbeobachtung, Simulation von Arbeitssituationen),
- Akkreditierung von Einrichtungen und Personen, die die Beratung und Überprüfung durchführen.

Zentrale Steuerung und dezentrale operative Umsetzung

In Bezug auf die involvierten AkteurInnen und deren Rollen sowie die institutionelle Einbettung finden sich einige Ähnlichkeiten.

Die zentralen Vorgaben und die übergeordnete Steuerung erfolgt entweder durch eine bestehende zentrale Stelle (z.B. Ministerium, Zentralamt, Bundesamt) oder es wurde ein eigenes zentrales Gremium oder eine zentrale Institution geschaffen. In den Niederlanden und in Dänemark gibt es zentrale Kompetenz- bzw. Wissenszentren. Die relevanten Stakeholder sind immer – wenn auch in unterschiedlicher Form – in die zentrale Steuerung eingebunden.

Der operative Umsetzungsprozess erfolgt durch bestehende oder neu geschaffene dezentrale Stellen, die zumeist gewisse Gestaltungsspielräume haben (z.B. kantonale Stellen, Verwaltungsbezirke, Approved Centers).

Die Überprüfung der Kompetenzen erfolgt durch fachkundige Personen(gruppen) bzw. unter Rückgriff auf ExpertInnen. Darüber hinaus gibt es Organe oder Stellen (können mit den oben genannten ident sein), die die Überprüfungen „überwachen", Ergebnisse „absegnen" oder „mit Standards vergleichen". Auch in diese sind zumeist die relevanten Stakeholder eingebunden.

Oftmals können auch Bildungseinrichtungen die Überprüfung durchführen, die „formale" Anerkennung erfolgt zumeist auf einer übergeordneten Ebene. Gewisse Teilzertifizierungen können auch von den Bildungseinrichtungen vergeben werden.

In allen untersuchten Ländern handelt es sich um mehrstufige Verfahren mit ähnlichen Schritten: Information, Erstellung und Prüfung von Dokumentationen, eventuell Ergänzung fehlender Teilbereiche und die abschließende Bewertung und Zertifizierung (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 141f).

Es handelt sich um begleitete Prozesse

Bei dem Dreischritt Standortanalyse, Abgleich der Anforderungen und Festlegung des weiteren Lernbedarfs werden die Personen begleitet. Darin wird ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Umsetzung gesehen (vgl. Geldermann et al., S. 110 u. 170).

Zentral ist dabei die Erstellung eines Portfolios, in dem die Erfahrungen und der Kompetenzerwerb aus verschiedensten Lebenszusammenhängen in vielfacher Weise dargestellt werden.

Die Überprüfungsmethoden reichen von „klassischeren" Prüfungssettings bis zu alternativen Methoden. Länder wie Finnland, Norwegen und England haben infolge der langen Tradition der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen alternative Überprüfungsmethoden, die dem informellen Lernen besser gerecht werden, entwickelt, z.B. authentische Bewertung am Arbeitsplatz oder dialoggestützte Verfahren. Die geringere Standardisierbarkeit soll durch andere Formen der Qualitätssicherung kompensiert werden (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 141).

Unterschiedliche Formen der Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung erfolgt in den analysierten Ländern über klar definierten Output (z.B. nationale Kompetenzstandards in England), über Inputfaktoren (z.B. die Schulung und Vernetzung der PrüferInnen in Finnland), die ausführliche Beschreibung der Prozesse (z.B. Checkliste für Kompetenzbilanzierungsstellen in der Schweiz) sowie eine regelmäßige Evaluierung (z.B. Einhaltung des EVC-Qualitätscodes in den Niederlanden).

6.1 Schweiz: Validierung von Bildungsleistungen

Die „Validierung von Bildungsleistungen“ stellt im Schweizer Bildungssystem eine Ergänzung zur Formalausbildung dar. Es ist ein strukturiertes Verfahren für Einzelpersonen, das die unterschiedlichen Lernerfahrungen erfasst und berufliche Handlungskompetenz und Allgemeinbildung bescheinigt. Erwachsene mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung können, ohne den üblichen Bildungsdurchgang durchlaufen zu haben, durch Anerkennung ihrer erworbenen Kompetenzen dem formalen Bildungsweg gleichgestellte Abschlüsse erzielen. Aktuell ist das allerding erst für ausgewählte Berufe möglich.

Entstehungshintergrund

Mit einem neuen Berufsbildungsgesetz 2002 wurde in der Schweiz auf den Wandel in der Arbeitswelt reagiert. Insbesondere sollte der stetigen Veränderungen der klassischen, geradlinigen Berufslaufbahnen hin zu flexibleren und den mehrdimensionalen Aneignungsarten von beruflichen Handlungskompetenzen durch passende (Rahmen-)Bedingungen Rechnung getragen werden.

Zielsetzung und Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem

Durch das Validierungsverfahren können die beiden Abschlüsse der beruflichen Grundbildung[13], das „eidgenössische Berufsattest“ oder das „eidgenössische Fähigkeitszeugnis“ (entspricht der Sekundarstufe 2), erworben werden. Diese Berufsqualifikationen können durch geregelte Bildungsgänge erlangt oder durch eine Gesamtprüfung, die Verbindung von Teilprüfungen oder sogenannte andere Qualifikationsverfahren (aQV)[14] nachgewiesen und bestätigt werden (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 112).

Neben klassischen Prüfungen sind diese anderen Qualifikationsverfahren also ein dritter Weg, eine Qualifikation nachzuweisen.

Gesetzlicher Rahmen

Die Schweiz zielt mit dem 2002 in Kraft getretenen neuen Berufsbildungsgesetz (BBG) und der Berufsbildungsverordnung darauf ab, verschiedene Wege der beruflichen Bildung anzubieten und die Durchlässigkeit des Berufs- und Bildungssystems zu fördern. Neu war die gesetzlich verankerte Möglichkeit, dass Erwachsene nach mindestens fünf Jahren Berufserfahrung[15] ihre Bildungsleistungen anerkennen lassen können und damit einen formalen Abschluss erhalten.

[13] In der Schweiz kann die berufliche Grundbildung, die im Lehrbetrieb, in Berufsfachschulen und überbetrieblichen Kursen erworben wird, auf zwei Ebenen absolviert werden: Die 2-jährige Grundbildung führt zum eidgenössischen Berufsattest und ermöglicht es, schulisch schwächeren, aber praktisch veranlagten Personen einen anerkannten Abschluss mit einem eigenständigen Berufsprofil zu erlangen. Die 3- bis 4-jährige Grundbildung endet mit der Lehrabschlussprüfung und wird mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen, auf dessen Basis mit dem Abschluss einer erweiterten Allgemeinbildung in einer Mittelschule die Berufsmaturität erworben werden kann. Das EFZ ist das Äquivalent zur österreichischen Lehre.

[14] Ohne wie in Österreich oder Deutschland eine Abschlussprüfung zu absolvieren.

[15] Zum Teil können die Erfahrungen, die über Ehrenamt oder Familienarbeit gesammelt wurden, nachgewiesen werden.

Um einen geeigneten Rahmen der Gleichwertigkeitsbeurteilungen über andere Qualifikationsverfahren zu schaffen, wurden sämtliche Berufe außerhalb des Hochschulbereiches dem BBG und damit einem einheitlichen System unterstellt und untereinander vergleichbar gemacht (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 112). Damit wurde die Berücksichtigung informellen Lernens gesetzlich verankert, ohne das bestehende (Berufs-)Bildungssystem in Frage zu stellen, sondern dieses zu ergänzen.

Akteursstruktur und Zuständigkeiten

Auf der Webseite[16] des Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) werden die Zuständigkeiten folgendermaßen umrissen: „Die Kantone bauen die Verfahren auf und stellen die Ausweise aus. Der Bund regelt die Anforderungen an die Verfahren und anerkennt sie. Die Organisationen der Arbeitswelt definieren auf Basis der jeweiligen Bildungsverordnung die Qualifikationsprofile der Berufe. Ihre Expertinnen und Experten prüfen die Dossiers von Kandidatinnen und Kandidaten."

In der Schweiz sind die „Verbundpartner der Berufsbildung", bestehend aus Bund, Kantonen[17] und nationale Organisationen der Arbeitswelt (OdA)[18]" gemeinsam für die Berufsbildung verantwortlich. Diese Zusammenarbeit betrifft auch die Validierung von Bildungsleistungen. Der Bund ist für die Grundlagenerlässe und die Weiterentwicklung des Gesamtsystems, die Sicherstellung der national einheitlichen Umsetzung der Verfahren unter Berücksichtigung regionaler und branchenspezifischer Bedürfnisse sowie die Anerkennung der kantonalen Verfahren und der berufsspezifischen Validierungsinstrumente „Qualifikationsprofil" und „Bestehensregeln" zuständig.

Die Kantone kümmern sich um die Umsetzung der Validierungsverfahren, um die Strukturen, die Qualitätssicherung, die Bescheinigung der Qualifikationen, ergänzende Bildungen und Vergabe der Titel (vgl. BBT 2010, S. 9).

Die nationalen OdA zeichnen sich für die Erarbeitung des Qualifikationsprofils im Rahmen der jeweiligen Verordnung über die berufliche Grundbildung verantwortlich und legen für das Validierungsverfahren die Bestehensregeln fest. Die OdA entwickeln für jeden Beruf ein nationales Qualifikationsprofil, das kompetenzbasiert definiert sein muss. Eine entsprechende Berufsreformkommission oder Kommission für Berufsentwicklung und Qualität verabschiedet die beiden Instrumente Qualifikationsprofil und Bestehensregeln vor der Eingabe in das Bundesamt. Das BBT entscheidet anschließend über die Genehmigung (vgl. BBT 2010, S. 9).

16 vgl. http://www.validacquis.ch, weitere Informationen unter: http://www.sbfi.admin

17 Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen, die alle eine eigene Verfassung haben.

18 Nach dem Schweizerischen Berufsbildungsgesetz von 2002 heißen die für die berufspraktische Ausbildung verantwortlichen Organisationen „Organisationen der Arbeitswelt". Die Berufsverbände, Arbeitgebervereinigungen (alt Innungen, Zünfte) sind nach Berufsfeldern in OdA zusammengeschlossen. Die Aufgaben der OdA sind insbesondere in der Koordination der Lehrstellen, der Neu- und Weiterentwicklung der Lehrpläne und in der Vertretung der eigenen Berufswelt zu sehen (vgl. Wikipedia, 23.6.2013).

Organisatorische und methodische Umsetzung

Die Schweiz befindet sich in der Realisierungsphase. Die Validierungsverfahren werden schrittweise entwickelt und es wurde mit Berufen gestartet, für die höherer Bedarf besteht (vgl. Gutschow et al. 2010, S. 27). In den Jahren von 2007 bis 2009 wurden in einem Pilotprojekt „Validierung von Bildungsleistungen" Erfahrungen gesammelt. Das Projekt baute auf bereits eingeführte Verfahren auf, so etwa auf den theoretisch-konzeptionellen und praktischen Arbeiten des CH-Q[19].

Ab 2010 erfolgte die Implementierungsphase in den Kantonen nach den Kriterien eines Leitfadens.

Mit dem nationalen Leitfaden liegt ein breit abgestützter Rahmen vor und ein Hilfsmittel für den weiteren Ausbau des Validierungssystems und dessen einheitlicher Umsetzung in den Kantonen. Der Leitfaden beschreibt die Zuständigkeiten, die fünf Phasen des Verfahrens und die Validierungsinstrumente. Zusätzlich gibt es umfassende Informationsunterlagen und Checklisten, die als Download zur Verfügung stehen.

Im Folgenden werden die beiden berufsbezogenen Validierungsinstrumente und das allgemeine Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung, die als Grundlage der Beurteilung der BewerberInnen dienen, beschrieben (vgl. BBT 2010, S. 15f).

- Im **Qualifikationsprofil** sind alle für einen Beruf erforderlichen und zu validierenden Handlungskompetenzen aufgelistet. Sie sind auf die Verordnung über die berufliche Grundbildung bezogen und in „kompakte, leicht zu handhabbaren Einheiten" gegliedert.
- Das **Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung** basiert auf der Verordnung der BBT über die Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung und dem Rahmenlehrplan für allgemeinbildenden Unterricht.
- Auf Basis des Qualifikationsprofils und des Anforderungsprofils für die Allgemeinbildung werden spezifische **Bestehensregeln** erstellt. Die Bestehensregeln beschreiben sehr prägnant das jeweilige Berufsbild, die Struktur der Handlungskompetenzen, das Anforderungsniveau und die Art und Anzahl der zu beurteilenden Kompetenzen aus dem Qualifikationsprofil[20]. Ende 2011 gab es neun Berufe mit genehmigtem Qualifikationsprofil und Bestehensregeln[21] und drei, die sich in der Pilotphase befanden[22].

---

[19] „Unter der Bezeichnung 'Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn' entstand von 1995 bis 1998 ein Gesamtangebot, das die Verbreitung von kompetenzgerichteten Konzepten und Modellen unterstützt. Der im Jahr 1999 gegründete Trägerverein, die Gesellschaft CH-Q, ist seither verantwortlich für seine Betreuung." http://www.ch-q.ch/Portrait.aspx; Besondere Bedeutung und internationale Beachtung hat dabei das Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q erlangt, das nach dem Gesetzesentwurf für das neue Berufsbildungsgesetz an Aktualität gewann (vgl. Käpplinger 2002, S. 15).

[20] vgl. http://www.sbfi.admin.ch

[21] Das sind folgende genehmigte Berufe: Detailhandelsfachfrau/-mann, Fachangestellte Gesundheit, Fachfrau/-mann Betreuung, Fachfrau/-mann Hauswirtschaft, Informatiker/in, Kauffrau/-mann, Logistiker/in, Maurer/in, Produktionsmechaniker/in, Mediamatiker/n, Printmedienverarbeiter/in, Restaurationsfachfrau/-mann, http://www.validacquis.ch/index.php, download 2.7.2013

[22] Mediamatiker/n, Printmedienverarbeiter/in und Restaurationsfachfrau/-mann, http://www.validacquis.ch/index.php, download 2.7.2013

Grundlage für den Erwerb des Berufsabschlusses über ein „anderes Qualifikationsverfahren“ ist ein fünfstufiges Validierungsverfahren: (vgl. BBT 2010, S. 11ff und Webseite BBT, www.validacquis.ch/verfahren).

- **Phase 1 - Information und Beratung**

  Interessierte Personen erhalten Auskunft über Möglichkeiten, sich ihre beruflichen Handlungskompetenzen bescheinigen zu lassen und einen beruflichen Abschluss zu erwerben. Sie bekommen Informationen zum Ablauf des Verfahrens und können bei Bedarf diese Beratung während des gesamten Prozesses nutzen (vgl. Dehnbostel 2010, A32). In den Kantonen wurde dafür eine zuständige Stelle, das sogenannte „Eingangsportal“, geschaffen, die für Information und Beratung zuständig ist.

- **Phase 2 - Bilanzierung**

  Die zuständige Beratungsstelle stellt detaillierte schriftliche Informationen zur selbstständigen Zusammenstellung des Dossiers zur Verfügung. Sie bietet für den Bilanzierungsprozess aber auch Begleitung/Coaching an. Die Bilanzierung wird als Grundlage des Validierungsprozesses gesehen. Die BewerberInnen identifizieren und analysieren ihre beruflichen Handlungskompetenzen und ihre Allgemeinbildung und dokumentieren sie in einem Validierungsdossier. Das Validierungsdossier enthält Daten, Fakten und Nachweise, die auf ein bestimmtes berufsspezifisches Qualifikationsprofil und das Anforderungsprofil für Allgemeinbildung Bezug nehmen. Es muss definierten Minimalanforderungen zu Form und Inhalt entsprechen.

- **Phase 3 – Beurteilung**

  Die Kantone sind für die Prüfungsleitung zuständig, die wiederum die ExpertInnen wählt, das Dossier übermittelt, den Zeitplan erstellt und konkrete Beurteilungsschritte organisiert. Mindestens zwei ExpertInnen aus dem Berufsfeld und mindestens eine/r für Allgemeinbildung begutachten gemeinsam des Validierungsdossier und geben nach einem Gespräch mit dem Bewerber/der Bewerberin die Beurteilung ab. Sie überprüfen die Nachweise und vergleichen das Niveau der Handlungskompetenzen mit den beruflichen Anforderungen.

- **Phase 4 – Validierung**

  Das Validierungsorgan[23] entscheidet darüber, welche beruflichen Handlungskompetenzen erreicht und welche Anforderungskriterien der Allgemeinbildung erfüllt sind und ob und falls ja, welche Bildungsteile für den Abschluss noch zu absolvieren sind. Entscheidungsgrundlagen sind das Validierungsdossier, der Beurteilungsbericht der ExpertInnen aus Phase 3 und die validierungsspezifischen Bestehensregeln der entsprechenden beruflichen Grundbildung. Für die erfüllten Bereiche des Qualifikationsprofils, für die somit keine weiteren Nachweise oder Prüfungen mehr zu erbringen sind, wird eine Teilzertifizierung ausgestellt. Dieses Resultat wird in einer sogenannten Lernleistungsbestätigung festgehalten.

[23] In den Richtlinien der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz für die Kantone wird folgende Zusammensetzung des Validierungsorgans für Bildungsleistungen vorgeschlagen: Vertreter/in der kantonalen Behörde (Präsidium), Vertreter/in der Organisation der Arbeitswelt des betreffenden Berufes, Expertinnen/Experten und Vertreter/in der Bildungsinstitutionen (vgl. www.validacquis.ch/verfahren).

Über die Art, wie sie die ergänzende Bildung, die vom Validierungsorgan vorgeschlagen wird, erbringen, entscheiden die BewerberInnen. Es kann sich um weitere spezifische Berufspraxis ebenso handeln wie den Besuch von Bildungsangebote, etwa Kursen, die mit einer Prüfung abschließen. Diese fehlenden Nachweise müssen innerhalb von fünf Jahren erfolgen.

- **Phase 5 - Zertifizierung**

  Die Zertifizierung wird von den „Organen", die für die berufliche Grundbildung zuständig sind, durchgeführt. Die eidgenössischen Titel werden von der zuständigen kantonalen Behörde erteilt. Die Prüfungsbehörde überprüft die Nachweise von Bildungsleistungen, wobei es drei mögliche Arten von Nachweisen gibt: Gleichwertigkeitsbescheinigungen aus früheren Bildungsgängen, Lernleistungsbestätigungen aus dem Validierungsverfahren und Prüfungsprotokolle aus der ergänzenden Bildung.

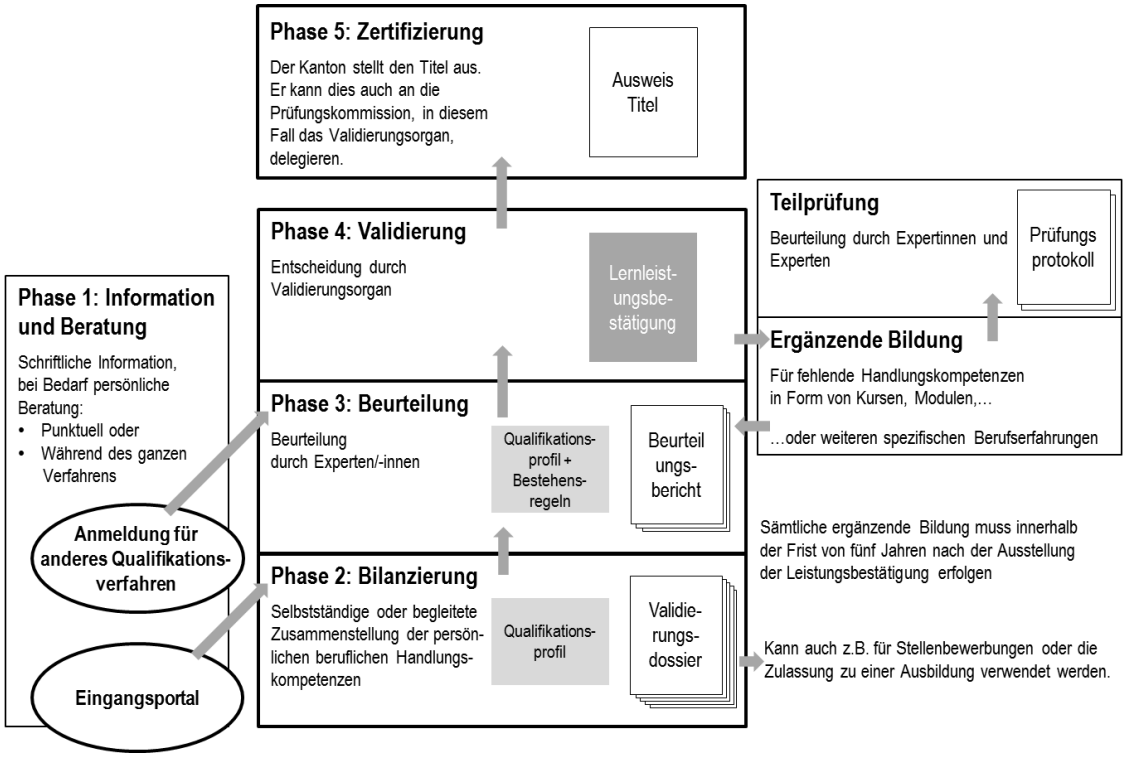
Zu jeder der beschriebenen Phase liegen Informations- und Unterstützungsdokumente vor, die im Internet frei zugänglich sind.

Aus dem von der Bildungsdirektion Kanton Zürich erstellten Folder „Mit Validierungsverfahren zum Berufsabschluss – Der Erfahrung einen Wert verleihen" lässt sich der Ressourcenaufwand in Zürich ableiten. Dem entsprechend dauert der Validierungsprozess mindestens ein Jahr: Phase 1 einen halben Tag, die Phase 2 ca. vier bis 12 Monate, die Phasen 3 und 4 insgesamt sechs und die Zertifizierung ein bis zwei Monate. Die Kosten variieren stark, je nach Wohnort und ergänzendem Bildungsbedarf. Der Zugang zum Validierungstool für Phase 2 kostet 80 Franken, zusätzliche Kosten fallen für Unterstützung an. Die Beurteilung (Phase 3) ist für BewohnerInnen des Kantons Zürich gratis, für andere kostet es 1.000 Franken. Weitere Kosten fallen für ergänzende Bildungskurse an. Für den Gesamtprozess ist laut dem Folder zwischen 1.100 und 7.300 Franken zu rechnen.[24]

[24] Bildungsdirektion Kanton Zürich, Download am 12.6.2013
http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/berufslehre_abschlusspruefung/qualifikationsverfahren_fuer_erwachsene/berufserfahrung.html

Folgende Abbildung illustriert den chronologischen Ablauf der fünf beschriebenen Phasen.

Abb. 3: Das Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung



Quelle: BBT, 10

Qualitätssicherung und Praxiserfahrung

Die Qualität wird vom Bund sichergestellt. Dabei sind die Einbeziehung der gesamtschweizerischen Organisationen der Arbeitswelt und der Konferenz der schweizerischen Berufsbildungsämter von Bedeutung. Das BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) hat für die Ausbildung der ExpertInnen, die die Beurteilungen vollziehen, ein Konzept entwickelt, das die bisherigen Prüfverfahren reflektiert und die methodischen Unterschiede zu den aQV herausarbeitet (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 198).

Nationale Evaluierungen liegen noch keine vor. Erste Zwischenberichte fallen positiv aus. Die kantonale Akzeptanz ist unterschiedlich, von 26 Kantone bieten aktuell 12 Validierungsverfahren an und drei setzen Pilotprojekte um. Gerade deutschsprachige Kantone misstrauen den Anerkennungen „sur dossier“. Durchschnittlich werden 500 EFZ pro Jahr[25] vergeben, 1.000 werden angestrebt (vgl. Fritschi et al. 2012, S. 46f).

[25] 2009 durchliefen 535 Personen ein Verfahren, wobei die Tendenz steigend ist (vgl. Fritschi et al. 2012, S. 46).

Nach Ansicht einiger AutorInnen leistet die Schweiz mit dem System der Anerkennung Pionierarbeit. Einigkeit besteht darüber, dass mit dem zusätzlichen Angebot der Wert der bestehenden formalen Ausbildung nicht gemindert und weiterhin der Hauptweg des Berufserwerbs bleiben wird. Die Validierung fördert jedoch die Durchlässigkeit und hilft, Qualifizierungsschritte für bereits vorhandene Kompetenzen zu vermeiden und erspart damit Ressourcen und Kosten. Das System fördert Chancengleichheit durch Möglichkeiten des Quereinstiegs für Personen, die keinen Zugang zu einem traditionellen Formalabschluss hatten.

Besonderes Kennzeichen sind eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen gegenüber den erforderlichen Kompetenzen, die Beratung und Reflexion möglicher fehlender Kompetenzbereiche sowie das gezielte Weiterlernen in Kursen oder in der Praxis (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 200f).

Nach anfänglichen Widerständen von ArbeitgeberInnenseite gibt es nun einen breit getragenen gesellschaftlichen Konsens für diesen Reformprozess. Wesentliche Voraussetzung dafür war die Einbeziehung aller beteiligten AkteurInnen und das Anknüpfen an bestehende Projekte.

Das System steht mit seiner überschaubaren Anzahl von Berufsqualifikationsprofilen noch am Anfang, insbesondere weil die kooperativen Entwicklungsprozesse sehr aufwändig sind (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 200).

Fazit für Österreich

Aus Sicht Österreichs ist das Schweizer Modell von Interesse, weil mit dem anderen Qualifizierungsverfahren (aQV) eine alternative Anerkennungsmöglichkeit zur herkömmlichen Lehrabschussprüfung geschaffen wurde. Zudem scheint der Weg der sukzessiven Erschließung über spezifische Berufsbereiche (auch über Pilotprojekte) insofern zweckmäßig zu sein, als er an Berufen mit Arbeitskräftebedarf angesetzt werden und schrittweise an Akzeptanz gewonnen werden kann, ohne die betroffene und beteiligte Personen(gruppen) zu überfordern.

6.2 Finnland: Kompetenzbasierte Qualifikation

In Finnland wurde 1994 ein umfassendes, kompetenzbezogenes Qualifikationssystem (CBQ, Competence Based Qualification) eingeführt, das die formale Bildungsstruktur ergänzt und modular aufgebaut ist. Jugendliche und Erwachsene mit Berufserfahrung können gesamte Qualifikationen oder Teilqualifikationen auf drei Niveaus durch spezifische, den informellen Lernprozessen angepasste Fähigkeitsprüfungen erwerben.

Entstehungshintergrund

Anlass für die Forcierung eines Anerkennungssystems war die nicht zufriedenstellende formale Ausbildungssituation älterer Beschäftigter. Die Bestrebungen gingen von der ArbeitgeberInnenseite und der Gewerkschaft aus, um ältere ArbeitnehmerInnen nachzuqualifizieren, ihr Können zu bescheinigen und damit ihre Mobilität, Flexibilität und Arbeitsqualität zu steigern (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 26 und Wegerer 2007, S. 17).

Die Kompetenzanerkennung wird mittlerweile als wesentlicher Teil des nationalen Berufsbildungssystems und als Ergänzung zum formalen System in Finnland gesehen und wertgeschätzt.

Zielsetzung und Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem

Traditioneller Weise ist die berufliche Bildung in Finnland eng mit der allgemeinen verknüpft, wobei die Zugänge bis zum universitären Abschluss durchgängig für Quereinstiege offen sind und die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen hierbei eine zentrale Rolle spielen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 203ff).

Das Anerkennungssystem CBQ ist eine Ergänzung zum formalen Bildungssystem und schließt an diesem an. Die kompetenzbasierten Qualifikationen sind den Abschlüssen des formalen Bildungssystems gleichgestellt, die Art des Nachweises ist aus den Zertifikaten nicht erkenntlich (vgl. Dehnbostel 2010, A37, S. 60).

Die BewerberInnen können mit CBQ eine vollständige formale Qualifikation erreichen oder Teilqualifikationen.

Die CBQ können auf folgenden drei Ebenen[26] erworben werden: (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 206-207 und Gnahs 2003, S. 95)

- (Basic) Vocational Qualification (Erstausbildung): Dieser Berufsabschluss zertifiziert grundlegende berufliche Kompetenzen.
- Further Vocational Qualification (Fortbildungsabschluss): Dieser Weiterbildungsabschluss entspricht dem FacharbeiterInnen-Niveau. Er setzt Ebene 1 voraus und kann frühestens nach drei Jahren Berufserfahrung erreicht werden.
- Specialist Vocational Qualification (Fachabschluss): Der Abschluss bescheinigt anspruchsvolle berufliche Kompetenzen, die in der Regel mindestens fünf Jahre Berufserfahrung voraussetzen.

[26] Auf dem ersten Level können rund 52 Berufsabschlüsse erworben werden, auf Level 2 rund 175 und auf Level 3 rund 120 (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 205).

Gesetzlicher Rahmen

In Finnland ist das Recht auf Bildung ein ziviles Grundrecht. Der Erwerb beruflicher Abschlüsse durch die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen ist gesetzlich verankert und geregelt. Der rechtliche Rahmen wurde 1994 im Gesetz über Berufsqualifikationen gelegt, das die Befähigungsprüfungen regelt, durch deren Bestehen offiziell anerkannte Qualifikationen erworben werden können. CBQ sind als Fähigkeiten und Wissen definiert, die unabhängig davon sind, wie oder wo sie erworben wurden (im Berufsleben, in Bildungseinrichtungen, im Selbststudium oder durch andere Aktivitäten). 1998 wurde das Gesetz über die Berufsqualifikationen leicht modifiziert in das neue Gesetz über berufliche Erwachsenenbildung überführt (vgl. Dehnbostel et al. 2010, A37).

Akteursstruktur und Zuständigkeiten

Markowitsch/Jonach beschreiben das Finnische System als „Großprojekt", das eine strategische Einbindung aller Instanzen (Ministerien, SozialpartnerInnen, ArbeitgeberInnen) erfordert (Markowitsch/Jonach 2006, S. 28).

Um praxis- und arbeitsmarktbezogene Qualifikationen zu vermitteln, werden die SozialpartnerInnen bei Fragen, die künftige Ausbildungsbedarfe oder Anforderungen an Berufsausbildungen betreffen, mit Hinblick auf konsensuale Lösungen immer einbezogen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 203).

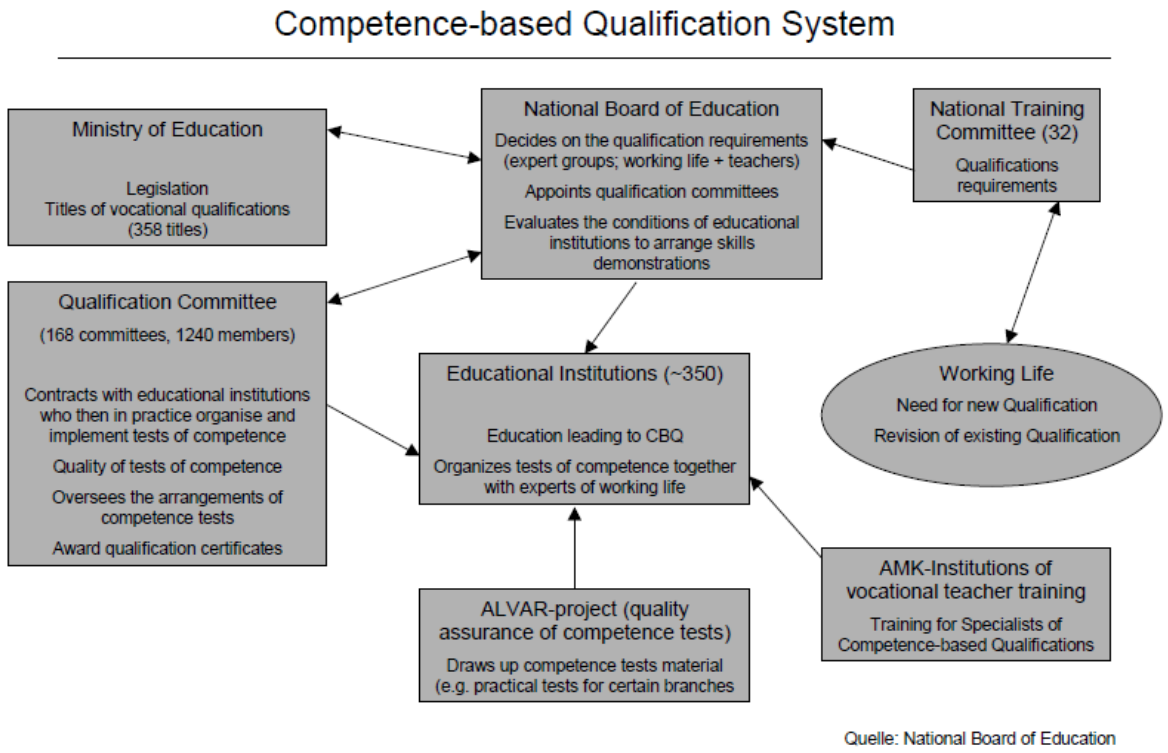
Entscheidungen, die das CBQ-System betreffen, werden - wie generell im finnischen Bildungssystem - zentral vom Bildungsministerium und der nachgereihten Behörde, dem Zentralamt für Unterrichtswesen (= National Board of Education - NBE) getroffen.

Um eine Standardisierung zu gewährleisten, setzt das NBE die Rahmenvorgaben und entwickelt gemeinsam mit den SozialpartnerInnen die Beschreibung der Qualifikationen.

Die Umsetzung dieser zentralen Entscheidungen erfolgt auf regionaler Ebene, wobei hier den umsetzenden Gremien und Institutionen relativ große Gestaltungsspielräume eingeräumt wurden. Mit dieser bewussten Dezentralisierung konnte das CBQ-System schnell verbreitet werden und gleichzeitig flexibel für Veränderungen bleiben (vgl. Seusing/Back 2003, S. 8).

Das NBE ernennt Prüfungskomitees (Qualification Committee), bestehend aus ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnen und Lehrkräften, die für die Durchführung und Überwachung der Fähigkeitsprüfungen zuständig sind. Zudem schließt es Verträge mit Bildungseinrichtungen ab, die die Prüfungen organisatorisch vorbereiten und durchführen. Die Prüfungskomitees bestätigen das Erreichen des Prüfungsabschlusses und unterschreiben die Zeugnisse. Zudem entwickeln sie Vorschläge für die Weiterentwicklung des Systems der Anerkennung der CBQs und der Prüfungsanforderungen (vgl. Seusing/Back 2003, S. 9f). Folgende Grafik illustriert die institutionelle Anbindung des CBQ-Systems.

Abb. 4: Institutionelle Abwicklung des finnischen CBQ-Systems



Quelle: Seusing/Back 2003, S. 9

Organisatorische und methodische Umsetzung

Die Richtlinien des NBE enthalten allgemeine Hinweise für Testungen und Bewertungen. Die genauen Anforderungen sind den PrüferInnen überlassen und die Bewertungen werden wie oben beschrieben von den Prüfungskomitees überwacht. Prinzipiell ist die Anmeldung zu Prüfungen ohne formale Bildungsnachweise möglich. In der Realität besuchen die TeilnehmerInnen meist mehr oder weniger intensive Vorbereitungskurse, die zwischen Bildungseinrichtung und BewerberIn in einem individuellen Ausbildungsplan festgelegt werden, um neben den bestehenden Kompetenz- auch den Prüfungsanforderungen gewachsen zu sein (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 206).

Die Kompetenzprüfung ist aber unabhängig von den Vorbereitungskursen und die TeilnehmerInnen stellen ihre Kompetenz in praktischen Prüfungen unter Beweis, bei denen auch sprachliche, soziale und technische Kompetenzen (Computerkenntnisse) geprüft werden (vgl. Kyrö 2006, S. 55).

Unter der Annahme, dass nicht-formale und informelle Lernprozesse von formalen differieren, wurden spezielle Überprüfungsformen entwickelt. Folgende drei Formen stehen den BewerberInnen zur Auswahl: (vgl. Käpplinger 2002, S. 11).

1) die Bewertung mittels Portfolio (z.B. Arbeitsproben, Aufgaben-/Kompetenzbeschreibungen durch ArbeitgeberInnen, Arbeitszeugnisse)
2) authentische Bewertungen am Arbeitsplatz, die durch schriftliche oder mündliche Befragungen ergänzt werden und
3) Bewertungen bzw. Simulationstests in prüfungsberechtigten Bildungseinrichtungen, die die Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz möglichst realistisch gestalten

Die Überprüfungen dauern zwischen zwei und fünf Tagen, die meisten erfolgen über Simulationstests.

Gnahs beschreibt den Anerkennungsprozess sehr anschaulich: „Idealtypisch kann in Kurzform der Verlauf von CBQ wie folgt beschrieben werden: Eine erwachsene Person überprüft individuell ihre beruflichen Aktivitäten und stellt fest, was sie alles im Beruf kann. Im Falle des nirgendwo formal bescheinigten Könnens wendet sie sich an eine staatlich anerkannte Bildungseinrichtung und fragt, ob sie in dieser Institution getestet werden könne. Bei einer positiven Antwort werden das Test-Ziel (Inhalt, Level der Qualifikation) gemeinsam geklärt und ggf. erforderliche Ergänzungskurse verabredet. Zu einem abgesprochenen Termin wird die Person über zwei bis fünf Tage – möglichst in einer Arbeits-Realsituation – getestet. Da die überprüfte Qualifikation aus mehreren Modulen besteht, kann der Prüfling alle Module erfolgreich absolvieren oder nur einige, die in einem offiziellen Dokument bescheinigt werden.“ (Gnahs 2003, S. 95f)

Qualitätssicherung und Praxiserfahrung

Um die Qualität sicher zu stellen, wird in Finnland auf Inputfaktoren gesetzt, konkret die Unterstützung der PrüferInnen. Im finnischen CBQ-System wird davon ausgegangen, dass der Ablauf einer kompetenzbasierten Prüfung im Vorfeld nicht festgelegt werden kann. Mit dem 1995 vom NBE eingeführten Qualitätssicherungsprojekt ALVAR werden die PrüferInnen unterstützt. Es bietet eine Test-Datenbank, Schulungen von PrüferInnen und organisiert deren Vernetzung und Erfahrungsaustausch (vgl. Käpplinger 2002, S. 12, Geldermann et al. 2009, S. 208).

Zwischen 2003 und 2009 führte die Regierung ein zusätzliches Aktionsprogramm durch, um bildungsferne und besonders niedrig qualifizierte Gruppen besser zu erreichen. Durch spezielle Module konnte diese Zielgruppe schulische und berufliche Abschlüsse erzielen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 202).

Die häufig geäußerten Befürchtungen mit der Anerkennung von Teilqualifikationen, würden „volle“ Berufe ihre Wertigkeit verlieren, werden vom Finnischen System nicht belegt, weil Unternehmen immer noch Vollqualifikationen bevorzugen. Allerdings lässt sich durch das eingeführte System eine höhere Bildungsbeteiligung beobachten (vgl. Seidel 2011, S. 130).

Die Möglichkeit des Erwerbs von Berufsabschlüssen über CBQ stößt auf große Akzeptanz, was sich an der steigenden Inanspruchnahme zeigt. 1998 legten 12.900 Personen kompetenzbasierte Qualifikationsprüfungen ab, 2006 waren es bereits 62.500 (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 205).

Da die SozialpartnerInnen von Beginn an eingebunden waren, kann auch von der Akzeptanz auf Seiten der Wirtschaft ausgegangen werden. Diese Einbindung gewährleistet die Passgenauigkeit der erwerbbaren Qualifikationen und die Aktualität der Prüfungsinhalte. Schließlich wird die enge und vertraute Zusammenarbeit zwischen Politik, SozialpartnerInnen und Weiterbildungseinrichtungen bei der Entwicklung, Weiterentwicklung und Verbreitung des Systems betont (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 210 ff).

Von einigen AutorInnen werden trotz des Erfolges des Systems Kritikpunkte eingebracht. Als Schwäche wird z.B. angeführt, dass die Anzahl der Personen, die an prüfungsvorbereitenden Kursen teilnehmen im Verhältnis zu den Prüfungsteilnahmen sehr hoch ist, eine Diskrepanz, die der ursprünglichen Intention der Anerkennung von am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen nicht entspricht. Zudem sind die Durchfallquoten relativ hoch und die Prüfungsanforderungen in den verschiedenen Einrichtungen unterschiedlich (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 28).

Fazit für Österreich

Für Österreich könnte der methodische Zugang bei der Überprüfung der erworbenen Kompetenzen von Interesse sein, der auch eine authentische Überprüfung am Arbeitsplatz vorsieht. Außerdem scheint der Ansatz der Qualitätssicherung über die Ebene der Prüfenden ein interessanter zu sein, weil sich Prüfungsprozesse, gerade wenn es sich um informell erworbene Kompetenzen handelt, nicht strikt standardisieren lassen.

6.3 Norwegen: Realkompetanse

Das Realkompetanse-Projekt[27] führten 50 lokale Entwicklungsprojekte durch, um verschiedene Verfahren und Methoden zur Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens in den drei Sektoren Bildung, Privatwirtschaft und dritter Sektor (Zivilgesellschaft, Freiwilligenarbeit) zu entwickeln. Auf Basis qualitativer und quantitativer Daten dieser 50 Entwicklungsprojekte und weiterer Erhebungen wurde ein neuer gesetzlicher Rahmen für die Anerkennung mit einem entsprechenden Umsetzungssystem geschaffen (vgl. Mohn 2007a, S. 98).

Entstehungshintergrund

Mit dem „Vocational Training Act" bestand in Norwegen schon 1952 die Möglichkeit der Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens: In einem Handwerk tätige Personen konnten auf Basis ihrer Arbeitserfahrungen den praktischen Teil einer Handwerksprüfung ablegen. Seit 1972 wurde es Erwachsenen durch den „Adult Education Act" ermöglicht, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb des formalen Bildungssystems validieren zu lassen.

Im Zuge der Lebenslanges Lernen-Strategie gab es zwischen 1999 und 2003 die Kompetenzreform, die in Folge nationaler Lohnverhandlungen zwischen dem Staat und den SozialpartnerInnen beschlossen wurde vor dem Hintergrund der gemeinsamen Sichtweise, dass eine gut ausgebildete Bevölkerung die wichtigste Ressource für die Schaffung neuer Arbeitsplätze, die Sicherung der Lebensqualität und die Verhinderung von Klassenunterschieden ist. Im Rahmen der Kompetenzreform wurde in das „Realkompetanse-Projekt" umgesetzt[28] (vgl. Mohn 2007b, S. 21f).

Die Kompetenzreform enthielt drei zentrale Elemente, die grundlegend für die Anerkennung von Kompetenzen sind:

- Allen Erwachsenen soll ein verbrieftes Recht auf Bildung entsprechend ihren Bedürfnissen zuerkannt werden.
- Der Arbeitsplatz wurde als wichtiger Lernort und Ort der Innovation anerkannt.
- Ein nationales System zur Validierung und formalen Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen sollte geschaffen und damit Personen eine zweite Chance gegeben werden. Lernerfahrungen am Arbeitsplatz, zu Hause oder bei anderen Tätigkeiten sollten anerkannt werden (vgl. Mohn 2007a, S. 97).

Zielsetzung und Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem

Das norwegische Anerkennungssystem ist in eine umfassende Strategie des Lebenslangen Lernens eingebunden, die in den drei Sektoren Bildung, Privatwirtschaft und dritter Sektor umgesetzt wird (vgl. Annen 2012, S. 493).

---

[27] „Realkompetenzen" meinen wörtlich formale, nicht-formale und informelle Kompetenzen, also die Summe des Wissens, der Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, die im Bildungssystem, im Beruf, in Organisationen, im sozialen und familiären Kontext erworben wurden (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 83). Aber der Begriff wurde zunehmend weniger umfassend verstanden als jene Kompetenzen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden (vgl. Annen 2012, S. 486).

[28] Die norwegische Kompetenzreform umfasste neben „Realkompetanse" u.a. folgende Bereiche:

- Flexibles Lernen (Lernen am Arbeitsplatz und mit Multimedia)
- Individuelles Recht auf Bildung (Sekundarstufe I und II) für Erwachsene
- Freistellungsansprüche für Teilnahmen an Bildungsmaßnahmen
- Finanzierungsregelungen (vgl. Frank et al. 2004, S. 11-12)

Der Norwegische Ansatz fokussiert je nach Sektor unterschiedliche Zielsetzungen: Im Bildungssystem sollen die Kompetenzen in Hinblick auf die höhere Sekundarbildung oder universitäre Abschlüsse sichtbar gemacht werden, in der Privatwirtschaft in Hinblick auf unternehmens-, sektorspezifische und internationale Anforderungen und im dritten Sektor sollen alle Formen von Kompetenzen[29] transparent werden (vgl. Annen 2012, S. 485).

Die Verfahren zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen unterscheiden sich nach diesen drei Sektoren (vgl. Frank et al. 2004, S. 12):

- Für die Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen, die der Sekundarstufe zuzuordnen sind, wird mit Unterstützung von BeraterInnen ein Portfolio erstellt und/oder Tests sowie Arbeitsproben zugrunde gelegt. Das bei erfolgreichem Abschluss ausgestellte Kompetenzzertifikat ist mit Zugangsberechtigungen verbunden. Für die Zulassung zum Hochschulstudium können die Hochschulen informell erworbene Kompetenzen mit Portfolios oder Tests bewerten und anerkennen.
- Die Dokumentation, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen im Arbeitsleben erfolgt durch Selbstbeschreibung der Tätigkeiten und Qualifikationen durch die ArbeitnehmerInnen, die vom Arbeitgeber bestätigt werden, so genannte „Kompetenzatteste".
- Im sogenannten dritten Sektor bieten Freiwilligenverbände, Volkshochschulen und ähnliche Einrichtungen ein Dokumentationsverfahren an, mit dem die Tätigkeiten und Qualifikationen selbst beschrieben werden können.

Bei der Validierung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Sekundarbildung werden die bestehenden Kompetenzen mit jenen der nationalen Curricula verglichen. Im Bereich der höheren Sekundarausbildung werden die gleichen Zertifikate vergeben wie auf dem formalen Bildungsweg. Die formale Anschlussfähigkeit der Verfahren ist im Bereich der höheren Sekundarbildung dadurch gegeben, dass der Zugang zum Bildungssystem erreicht bzw. abgekürzt werden kann (vgl. Annen 2012, S. 485 und 492f)

Gesetzlicher Rahmen

Auf Grundlage des Projektes und der positiven Erfahrungen wurde 2000[30] ein neues Gesetz, der „Norwegian Education Act" erlassen, in dem unter anderem das individuelle Recht auf Validierung formaler, non-formaler und informeller Kompetenzen verankert ist (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 82). In Norwegen haben demgemäß alle Erwachsenen über 25 Jahren ohne Sekundarabschluss dieses Recht (vgl. Annen 2012, S. 492).

[29] Z.B. Organisations-, Management- oder Problemlösungskompetenzen und Fachkompetenzen wie z.B. Know-How in Umweltfragen

[30] „In 2000, an amendment to the Education Act gave adults born prior to 1978, and without completed upper secondary education (which includes VET), a statutory right to upper secondary education. This education should be tailored to their needs and based on an assessment of their informal and non-formal learning. Today, validation in relation to upper secondary education (including VET) is available to all adults aged over 25." …"In 2003, an amendment to the Education Act gave adults with the right to upper secondary education, a right to have their realkompetanse documented, including when not seeking further education." (vgl. CEDEFOP 2010, S. 2)

Akteursstruktur und Zuständigkeiten

Das Projekt „Realkompetanse“ wurde vom norwegischen Institut für Erwachsenenbildung Vox u.a. in Kooperation mit VertreterInnen der SozialpartnerInnen und des Bildungssystems unter Hauptverantwortung des Ministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 82).

An den aus dem Projekt abgeleiteten Anerkennungsverfahren sind mehrere AkteurInnen beteiligt. Das Ministerium für Bildung und Forschung ist für den gesetzlichen Rahmen verantwortlich. Vox ist für die Implementierung und die Weiterentwicklung zuständig. Die Universitäten agieren autonom.

Die 19 Verwaltungsbezirke verantworten jeweils die höhere Sekundarbildung einschließlich der Berufsbildung. Sie sind für die Information und Beratung zum Anerkennungssystem, für die Verfahrensweisen der Anerkennung und die Qualitätssicherung selbst verantwortlich, ebenso wie für die Bewertung und die Schulung der PrüferInnen. Die Verwaltungsbezirke haben die Bewertungszentren, die die Anerkennungsverfahren durchführen und Zertifikate vergeben, unterschiedlich organisiert (vgl. Annen 2012, S. 489).

Organisatorische und methodische Umsetzung

Am Ende des nationalen Validierungsprojektes wurde von den Interessensgruppen vereinbart, dass das nationale System für die Validierung auf einigen gemeinsamen Grundsätzen beruhen soll (vgl. Mohn 2007a, 99). Diese Grundsätze betreffen u.a. die Unterstützung durch Gesetze, eine grundsätzlich einheitliche, wenn auch offene Vorgangsweise, ein Informations- und Beratungssystem, Referenzpunkte zur Bewertung sowie Richtlinien für die Bewertung und Dokumentation (vgl. Annen 2012, S. 490f).

Die Verwaltungsbezirke erhielten im Rahmen des Realkompetanse-Projektes ein Budget, um ein entsprechendes System aufzubauen. Als erste Anlaufstelle für BewerberInnen haben die meisten ein oder mehrere Bewertungszentren eingerichtet. In manchen Verwaltungsbezirken können BewerberInnen das Bewertungszentrum frei wählen, in anderen müssen sie das nächstgelegene aufsuchen. Diese Einrichtungen sind erste Anlaufstellen. SupervisorInnen bieten hier Informationen, Beratung und Hilfe zum Anerkennungsprozess und vermitteln die Personen an Einrichtungen, die Anerkennungen durchführen. Der Anerkennungsprozess selbst findet je nach Sektor an verschiedenen Orten statt. Beim Sektor Privatwirtschaft am Arbeitsplatz, im Bereich der Sekundarbildung meist in den Schulen. Die BewerterInnen dieser Einrichtungen schicken nach Abschluss des Anerkennungsprozesses das dokumentierte Ergebnis an das Bewertungszentrum, das zur Vergabe von Zertifikaten berechtigt ist.

Die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen im Bildungsbereich ist infolge des individuellen Rechtsanspruchs kostenlos für die BewerberInnen (vgl. Annen 2012, S. 492f.)

Der heutige Anerkennungsprozess folgt einem einheitlichen Ablaufschema, unterscheidet sich aber nach den Sektoren. Jedes Verfahren umfasst jedoch folgende vier Schritte: (vgl. Mohn 2007a, S. 99)

1) Information und Orientierung
2) Identifizierung und Systematisierung der Kompetenzen
3) Bewertung
4) Dokumentation

Im Bereich der Sekundarbildung wurden für die Beurteilung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen vor dem Hintergrund der Anforderungen nationaler Curricula drei unterschiedliche methodische Ansätze entwickelt (vgl. auch im Folgenden Annen 2012, S. 486ff).[31]

- **Bewertung eines Portfolios:** Eine schriftliche Dokumentation, die zusammen mit Zertifikaten und Berichten an ein Servicezentrum geschickt wird. Sobald der Bewerber/die Bewerberin zugelassen wird, findet eine Diskussion statt, bei der auf Basis der bisherigen Kompetenzen weitere Qualifikationswege ausgewählt werden. Voraussetzung für diese Methode ist eine gute schriftliche Ausdrucksfähigkeit.
- **Einzelgespräch - Dialogbasierte Methode:** Das implizite Wissen der BewerberInnen soll in einem persönlichen Gespräch mit einem Experten/einer Expertin evident gemacht werden. Die ExpertInnen konzentrieren sich auf die Erfahrungen und das Wissen der BewerberInnen und beachten spezifische Probleme und Fragen im Curriculum.
- **Berufliches Testen:** In einem Interview werden zunächst der Hintergrund, die Berufserfahrung und die Ziele der BewerberInnen erfasst. Bei einem zweiten Gespräch befragt ein Spezialist/eine Spezialistin die Person ein weiteres Mal zu einem speziellen Thema. Danach müssen die BewerberInnen ihr praktisches Können darlegen. Somit sind Praxis und Theorie beleuchtet. Anschließend können den BewerberInnen weitere Bildungsangebote unterbreitet werden, damit schließlich ein arbeitsmarktrelevantes Zertifikat erlangt werden kann. Diese Methode eignet sich auch für Personen mit Sprach- und Schreibproblemen und eröffnet Personen unabhängig ihrer Herkunft die Möglichkeit, ihre praktischen Kompetenzen darzulegen.

[31] Wie dieser Kompetenzerwerb in der Praxis ausschaut illustriert folgendes Beispiel: „Per hatte Probleme mit dem Lesen und Schreiben. Er hatte die Schule früh verlassen um als Baggerfahrer zu arbeiten. ‚Als ich jung war, waren Papiere nicht so wichtig, weil man immer eine Arbeit finden konnte. Wenn es einen Bagger gab, konntest du auch graben'. Per ist 1991 von einem Öl fördernden Unternehmen eingestellt worden. Er war nicht ausgebildet, aber sehr fähig. Langsam hat er sich hochgearbeitet, bis zum Manager. Er wurde der Hauptverantwortliche für die Reinjektionsarbeit auf zwei Ölplattformen in der Nordsee. Er reiste viel und hatte viel Verantwortung zu tragen, vielleicht zu viel. Dann ist er eines Tages zusammengebrochen. Was jetzt ? Den gleichen Weg konnte er nicht mehr gehen. Sein Arbeitgeber ließ ihm die Wahl. Er konnte neue Aufgaben übernehmen, musste aber einen Abschluss als Mechaniker machen. Zusammen mit seinem Arbeitgeber hat er seine bisher gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen aufgeschrieben. Er hatte viele Jahre als nicht qualifizierter Mechaniker sowohl auf der Nordsee als auch am Festland gearbeitet. Mit der Beschreibung seines bisherigen Lernens und anderen Dokumenten hat er ein Kompetenzzentrum seiner Region kontaktiert. Im Gespräch mit dem Prüfer ist ihm anerkannt worden, was er bereits in der praktischen Arbeit gelernt hatte und er bestand die meisten Module im Lehrplan. Den Rest hat er selbst gelernt und schloss die Abschlussprüfung erfolgreich ab. Heute ist Per Industriemechaniker und er hat eine neue Arbeit im gleichen Unternehmen." (vgl. Mohn 2007a, S. 103)

Die Methodenauswahl erfolgt je nach individuellen Bedürfnissen. Kombinationen und regionale Methodenergänzungen sind möglich, wobei Fremdbeurteilungen zentral sind, da Selbsteinschätzungen für eine formale Anerkennung nicht ausreichen. In der Praxis dominiert im Bereich der Sekundarausbildung der dialogbasierte Ansatz, in der Hochschule der Hochschulbildung die Portfolio-Methode.

Für Arbeitszusammenhänge bzw. den Sektor Privatwirtschaft und den dritten Sektor wurden eigene Anerkennungsverfahren entwickelt. Auf Basis der Erfahrungen mit Realkompetanse entwickelte die Norwegische Agentur für Lebenslangen Lernens, Vox, die „Competence Card". Diese basiert auf einer Selbstauskunft der Person über die Funktionen und erlangten Kompetenzen am Arbeitsplatz, die vom Arbeitgeber/der Arbeitgeberin unterschrieben wird. Die Competence Card ist eine durch den den/die Arbeitgeber/in bestätigte Selbsterklärung der Person. Sie stellt kein offizielles Dokument dar, das im formalen Anerkennungsprozess als Beleg verwendet werden kann (vgl. Annen 2012, S. 488).

Qualitätssicherung und Praxiserfahrung

Die Beteiligung der SozialpartnerInnen an der Ausgestaltung der Strategie für lebenslanges Lernen in Norwegen wird als wichtig für den Erfolg der Kompetenzreform und für deren Nachfolgeaktivitäten gesehen. Die gesetzliche Verankerung konnte insbesondere durch die Zusammenarbeit zwischen Staat, SozialpartnerInnen und anderen zentralen AkteurInnen im Bereich der Erwachsenenbildung erzielt werden. Dies wird als Stärke und gute Basis für weitere Fortschritte und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Systems gesehen (vgl. Mohn 2007a, S. 100).

80% bewerten die Validierung im Bereich der Sekundarbildung als hilfreich oder sehr hilfreich. In Bezug auf die Anerkennung im Arbeitssektor konstatieren sowohl Unternehmen als auch ArbeitnehmerInnen einen Nutzen. Jede/r zehnte Teilnehmende erhielt z.B. im eigenen Unternehmen eine neue Position (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 85).

2007 durchliefen mehr als 60.000 Erwachsene eine formale Qualifizierung auf Ebene der höheren sekundären Ausbildung, bei der ihr nicht-formales und informelles Lernen berücksichtigt und eine verkürzte Ausbildungszeit ermöglicht wurde. Und mehr als 10.000 Erwachsene ohne Formalabschluss erhielten aufgrund der Anerkennung Zugang zur höheren Bildung (vgl. Mohn 2007a, S. 101).

Dennoch wird konstatiert, dass die Möglichkeiten potentieller NutzerInnen nicht ausreichend bekannt sind, insbesondere Personen mit niedrigem formalem Bildungsniveau. Häufig fehlt es den Personen an der Motivation für Weiterbildung und es bestehen Ängste. Daher konzentrierte man sich in Norwegen stärker auf die Zielgruppe Arbeitslose, ZuwandererInnen und SozialhilfeempfängerInnen (vgl. Mohn 2007b, S. 25).

Um die Zielgruppe der Arbeitslosen gezielt zu erreichen, wurde ein eigenes Pilotprojekt in drei Regionen durchgeführt. Dabei sollten eigene Instrumente zur Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens entwickelt werden, die von den Arbeitsämtern in den Regionen zur Kompetenzfeststellung (charting/mapping of competencies) für Arbeitssuchende (inklusive Personen mit Behinderungen) genutzt werden können. Zudem sollte die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens als zentrales Mittel für die Planung von zielgerichteten Qualifizierungskursen für Arbeitssuchende genutzt werden (vgl. Mohn 2007a, S. 103).

Als weitere Herausforderung wird die unterschiedliche Fokussierung von Arbeitsmarktorganisationen und Bildungseinrichtungen beschrieben. Während die Arbeitsmarktorganisationen eine möglichst rasche Vermittlung in den Arbeitsmarkt anstreben, besteht das Ziel der Bildungsinstitute vor allem darin, die Kompetenzniveaus zu steigern. Arbeitslose Personen könnten eine Bewertung ihrer nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die als Teil der Vermittlungsvereinbarung (approved jobseeker agreement) vom Arbeitsamt bezahlt wird, erhalten. Damit das effektiv funktioniert ist eine enge Zusammenarbeit und Koordinierung zwischen dem öffentlichen Bildungssystem und dem Arbeitsamt auf regionaler Ebene notwendig (vgl. Mohn 2007a, S. 102).

Fazit für Österreich

Für Österreich scheinen am Norwegischen Ansatz folgende Punkte interessant:

- Die Entwicklung auf Basis zahlreicher bottom-up Pilotprojekte, die zentral gesteuert wurden.
- Der individuelle Rechtsanspruch auf Anerkennung.
- Die Übernahme der Kosten für die Anerkennung für arbeitslose Personen durch das Arbeitsamt.

6.4 Niederlande: Erkenning von Verworven Competenties

In den Niederlanden bestehen umfassende Erfahrungen mit Instrumenten und Methoden der Erfassung von Kompetenzen. Im Rahmen von „Erkenning von Verworven Competenties“[32] (EVC) wurde ein gemeinsamer Rahmen implementiert, wie beispielsweise eine zentrale Institution für die Anerkennung von Kompetenzen in Utrecht aufgebaut, die über das EVC-Verfahren informiert und Erfahrungen bündelt oder ein national anerkannter Qualitätscode entwickelt, den die Einrichtungen, die das Verfahren nutzen, einhalten müssen. Beim EVC-Verfahren wird nicht nur der Analyse der aktuellen individuellen Kompetenzen, sondern insbesondere auch der Analyse von Entwicklungsmöglichkeiten Platz eingeräumt. Somit kann EVC als Unterstützungsmittel zur Förderung der individuellen Kompetenzen verstanden werden (vgl. Annen 2012, S. 409).

Es geht also nicht nur um Sichtbarmachen und Anerkennung, sondern insbesondere um das Aufzeigen von Weiterentwicklungspotenzialen.

Entstehungshintergrund

1993 wurde eine Kommission damit beauftragt, Empfehlungen für eine breitere Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen zu erarbeiten. Das Ergebnis dieses Prozesses – der Bericht „Anerkennung informeller Fähigkeiten“ - war ein Jahr später der Ausgangspunkt für die Bildungspolitik, sich diesem Thema zu stellen. In zahlreichen Branchen und Unternehmen, aber auch von Arbeitsmarktinitiativen und Fachzentren für Berufsbildung wurden Initiativen bzw. Pilotprojekte zur Validierung nichtformaler und informeller Kompetenzen gestartet (vgl. Zürcher 2007, S. 123).

Schließlich wurde 2001 das nationale Kompetenzzentrum für früheres Lernen (Kenniscentrum Erkennen Verworven Competenties[33]) gegründet mit der Aufgabe, die bisherigen EVC-Aktivitäten zu erfassen und Netzwerke zur Weiterentwicklung und systematischen Anwendung bewährter Methoden zu implementieren (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 30).

Zielsetzung und Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem

Aktuell zielen die EVC-Prozesse hauptsächlich darauf ab, eine Entsprechung zwischen den individuellen Kompetenzen und den formal anerkannten (Teil-) Qualifikationen des NQR herzustellen (vgl. Annen 2012, S. 409).

Das EVC-Verfahren kennzeichnen vier grundlegende Aspekte:

1. EVC ist kein konkretes Instrument, sondern ein Prinzip des Denkens und Handelns.
2. Im Zentrum steht das Individuum mit der Gesamtheit seiner Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und persönlichen Qualitäten.
3. EVC ist lernwegunabhängig. Es ist nicht entscheidend, wo eine Person ihre Kompetenzen erworben hat, sondern dass sie welche hat und weiterentwickelt.

[32] Wörtlich übersetzt „Akkreditierung von erworbenen Kompetenzen“

[33] In diesem Fachzentrum arbeiten das Innovationszentrum Ausbildung (CINOP, Centrum voor innovatievan opleidingen), die Organisation für Bildungsdienstleistungen für Industrie und Handel (STOAS, Dienstverlenende organisatie voor onderwijs en bedrijfsleven) und das Institut für Schulleistungstests (CITO, Centraal instituut voor toetsontwikkeling) zusammen (vgl. CEDEFOP 2004, S. 58)

4. EVC ist entwicklungsorientiert. Auch wenn in erster Linie Kompetenzen identifiziert und anerkannt werden, findet eine Analyse der Entwicklungsmöglichkeiten statt. Damit ist EVC ein Mittel zur Zielerreichung, aber nicht Ziel an sich.

Die Zielsetzungen des EVC-Systems können sehr unterschiedlich sein: Bezogen auf das formale System steht die Zertifizierung oder Bildungszugang im Mittelpunkt. Bezogen auf den Arbeitsmarkt soll EVC die Employability, die Karrierechancen oder die betriebsinterne Mobilität verbessern (vgl. Annen 2012, S. 411).

Es wird zwischen einer „engen" und einer „breiten" Anwendung des EVC unterschieden. Mit der „engen" Variante (summative Funktion des EVC) wird die Anerkennungsfähigkeit von nicht-formalen und informellen Kompetenzen im formalen Bildungssystem geprüft. Ist die Validierung allerdings mit Empfehlungen für einen persönlichen Entwicklungs- und Lehrplan verbunden, wird die „breite" Anwendung (formative Funktion des EVC) verstanden.

Je nach Zielsetzungen und Referenzstandard gibt es vier verschiedene Umsetzungen des EVC, wobei die ersten beiden summativen und die anderen beiden formativen Charakter aufweisen (vgl. Annen 2012, S. 412):

1. Als Brücke zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt zielt EVC auf die Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Sektoren des Arbeitsmarktes ab
2. In der Bildungs- und Arbeitsvermittlung zielt EVC auf die Qualifizierung niedrig qualifizierter Personen ab.
3. EVC soll zur Förderung der Employability und der individuellen Berufskarriere genutzt werden.
4. In Organisationen wird EVC im HR-Management mit dem Ziel der Professionalisierung der Arbeitskräfte eingesetzt.

Gesetzlicher Rahmen

Es gibt bislang keine gesetzliche Grundlage für das EVC-Verfahren, außer Gesetzesregelungen für die Zulassung zu Hochschulstudien ohne formale Zugangsqualifikation. Von Seiten der niederländischen Regierung wurden nur die Rahmenbedingungen festgelegt und ein bottom-up-Ansatz und dezentrale Umsetzungsstrukturen favorisiert. Nach dem Motto „Stimulating and not regulating" wurde darauf gesetzt, dass sich der Markt den besten Weg zur Implementierung von EVC finden würde. Damit konnten unterschiedliche AkteurInnen Erfahrungen sammeln, ohne sich einem strikten Reglement unterordnen zu müssen (vgl. Annen 2012, S. 410 und 422).

In Folge der großen Anzahl von unterschiedlichen Ansätzen wurde schließlich 2006 ein Qualitätssicherungssystem mit einem Qualitätscode entwickelt. Damit sollten Transparenz, Vergleichbarkeit und Mindeststandards für die Anerkennung geschaffen werden (vgl. Annen 2012, S. 417).

In einigen Tarifverträgen ist das Recht auf die Teilnahme an EVC-Verfahren verankert, etwa im Baugewerbe und der Metallverarbeitung. Die ArbeitnehmerInnen haben mit den EVC-Zertifikaten dieselben Rechte wie KollegInnen mit „regulären" Abschlüssen (vgl. Annen 2012, S. 422).

Akteursstruktur und Zuständigkeiten

Das Bildungsministerium hat die Anerkennung den Bildungseinrichtungen übertragen. Zudem haben die Branchenorganisationen eigene Akkreditierungssysteme. Jede Organisation kann über die Vergabe eigener Zertifikate nach eigenen Standards entscheiden. Einige ehrenamtliche Organisationen haben eigene Zertifizierungssysteme, die nicht mit formalen Abschlüssen in Zusammenhang stehen (vgl. Annen 2012, S. 422).

Grundsätzlich kann jede Organisation, die sich am EVC-Qualitätscode orientiert und sich extern evaluieren lässt, EVC-Anbieter werden. Die meisten sind Organisationen (höherer) Bildung und Privatschulen.

An einem EVC-Verfahren sind vier zentrale Akteure beteiligt: das Individuum, ein Unternehmen, ein EVC-Anbieter und auf der Makroebene die staatlichen Einrichtungen und SozialpartnerInnen.

Das EVC-Kompetenzzentrum ist für die Verbreitung und Weiterentwicklung zuständig. Es hat die Aufgabe die Qualität des Verfahrens zu überwachen, die Anbieter von EVC-Verfahren zu zertifizieren und neue Projekte zu initiieren (vgl. GIB Info, 2010, S. 69).

Die Gewerkschaften führten EVC im Rahmen der Kollektivverträge in verschiedene Sektoren ein, um die Beschäftigungsfähigkeit der ArbeitnehmerInnen zu stärken. Die ArbeitgeberInnenseite unterstützt das System, weil es zum besseren Verständnis der Qualifikationen der ArbeitnehmerInnen beiträgt (vgl. Annen 2012, S. 415 ff)

Organisatorische und methodische Umsetzung

Um die Nutzung des EVC voranzutreiben, wurden regionale „one-stop-offices“ eingerichtet. Mittlerweile arbeiten alle lokalen Einrichtungen aus dem Bildungs- und Beschäftigungssystem zusammen und stimmen sich ab. Jede Person und jedes Unternehmen soll diese Einrichtung aufsuchen können, um unterstützt zu werden. Unternehmen erhalten maßgenschneiderte Lösungen hinsichtlich ihrer Personalfragen und werden bei der Realisierung von allen regionalen PartnerInnen unterstützt (vgl. Annen 2012, S. 420).

Im Rahmen eines EVC-Prozesses hängt die Wahl des Bewertungsverfahrens von den individuellen EVC-Zielsetzungen ab. Die einzelnen Schritte sind vergleichbar, wobei jeweils unterschiedliche Methoden eingesetzt werden. Jeder EVC-Prozess besteht grundsätzlich aus fünf Phasen, für die das Individuum verantwortlich ist: (vgl. Annen 2012, S. 413 ff)

1. In der ersten Phase soll sich die Person der eigenen Kompetenzen und deren Wert bewusst werden. Der Arbeitgeber/Die Arbeitgeberin begleitet diesen Prozess. In dieser Phase werden auch die Ziele des EVC-Prozesses und ein persönlicher Entwicklungsplan festgelegt.

2. In der zweiten Phase erstellt die Person ein Portfolio, das authentische Nachweise der Kompetenzen enthält. Es kann offen konzipiert oder auf eine angestrebte berufliche Tätigkeit oder Funktion ausgerichtet sein. Das Portfolio wird eigenständig oder mit Unterstützung von BeraterInnen erstellt. Dabei werden die Kompetenzen mit relevanten Standards[34] verglichen. Diese können unternehmens- oder branchenspezifisch oder national gültig sein.
3. In der dritten Phase wird das Portfolio bewertet. Dies kann mit einer zusätzlichen Prüfung (z.B. Interview, Test, Arbeitsdemonstration, Präsentation, Beobachtung am Arbeitsplatz) verbunden sein. Nachdem die individuellen Kompetenzen mit den ausgewählten Standards verglichen wurden, wird von zwei BewerterInnen[35] ein EVC-Bericht[36] verfasst. Darauf aufbauend verfassen die BewerterInnen Empfehlungen. Mit diesem Schritt ist der rein summative Teil des EVC abgeschlossen.
4. und 5. Im vierten und fünften Schritt geht es um die Erstellung des persönlichen Entwicklungsplans und die strukturelle Verankerung von EVC in die Ausbildungs- und Personalpolitik des Unternehmens.

Jeder EVC-Anbieter muss für jedes EVC-Verfahren einen Antrag beim Kompetenzzentrum stellen, das prüft, ob der Antrag den Qualitätskriterien entspricht (vgl. GIB Info 2010, S. 72)

Der zeitliche Aufwand für diesen Prozess wird für die BewerberInnen mit 20 bis 40 Stunden und für die AssessorInnen mit sechs bis acht Stunden veranschlagt.

Die durchschnittlichen Kosten belaufen sich laut der Website des EVC-CentrumNederland auf rund 1.200 EUR (exkl. Steuer).

Grundsätzlich können die Kosten von einem/einer Arbeitgeber/in, der Arbeitsagentur, der lokalen Verwaltung oder der Person selbst übernommen werden (vgl. Annen 2012, S. 421).

Qualitätssicherung und Praxiserfahrung

Alle EVC-AnbieterInnen können eigene EVC-Methoden entwickeln. Sie müssen aber den EVC-Qualitätscode, eine Richtlinie, die die Rahmenbedingungen und die Umsetzung definiert, einhalten und sich alle drei Jahre einem Evaluationsprozess unterziehen. Jene Anbieter, die gute Evaluationsergebnisse erzielen, werden in ein nationales Register der akkreditierten EVC-Verfahren aufgenommen.

Erfahrungsgemäß gehen die einzelnen Anbieter in der Praxis sehr unterschiedlich vor und es herrscht auch immer noch Uneinigkeit unter den EVC-Anbietern über die konkrete Durchführung des Verfahrens, sodass keine wirkliche Vergleichbarkeit der einzelnen EVC-Zertifizierungen gegeben ist (vgl. GIB Info, 2010, S. 72).

---

[34] Als Bewertungsstandards werden einerseits die nationale formale Qualifikationsstruktur für die allgemeine Anerkennung und zum anderen die Unternehmens- und Branchenstandards für die unternehmensgebundene Anerkennung herangezogen (vgl. Annen 2012, S. 419).

[35] AssessorInnen sind qualifizierte und befugte PrüferInnen, die verantwortlich sind, dass die Bewertung einem bestimmten Qualitätsstandard genügt. Im Qualitätskodex ist ein Profil für EVC-AssessorInnen festgelegt, wobei der betreffende EVC-Anbieters verantwortlich ist, seine Assessoren entsprechend zu qualifizieren.

[36] Der EVC-Bericht ist ein zentraler Bestandteil aller Verfahren. Dem Qualitätscode entsprechend ist ein einheitliches Format vorgesehen. Langfristig soll dieser Bericht von allen Bildungseinrichtungen ohne weitere Bewertungen oder Test akzeptiert werden. Dafür braucht es gleiche Prinzipien, Qualifikationsprofile und Bewertungsnormen (vgl. Annen 2012, S. 418-419).

Da es von staatlicher Seite wenige Vorgaben gibt, hat sich auf Seiten der AnbieterInnen das System marktwirtschaftlich organisiert. Dabei sind Teilmärkte – Spezialisierungen - zu beobachten, z.B. in der beruflichen Bildung, im Hochschulbereich oder im Unternehmensbereich und dritten Sektor (vgl. Annen 2012, S. 421).

Eine Studie des EVC-Kompetenzzentrums hat gezeigt, dass das EVC-Verfahren in den Niederlanden noch wenig bekannt ist, sowohl bei den Unternehmen als auch den Individuen. Für beide ist es schwierig, einen geeigneten Anbieter zu finden (vgl. Annen 2012, S. 423).

Dies obwohl es von mehreren Ministerien gefördert wird, es Subventionen und Steuerermäßigungen als Anreiz zur Beteiligung gibt (vgl. GIB Info, 2010, S. 73).

Ein Grund könnte die Beteiligung der vielen AkteurInnen an dem Verfahren sein, sowie an den komplexen und teilweise intransparenten Strukturen (vgl. Annen 2012, S. 421).

Fazit für Österreich

Interessant am EVC-Verfahren für Österreich scheint einerseits der entwicklungsorientierte Charakter dieses Instrumentes zu sein und andererseits die enge Anbindung an die Unternehmen.

6.5 Dänemark: Recognition of Prior Learning

Der Implementierungsprozess des dänischen Systems zur Kompetenzanerkennung wurde erst kürzlich abgeschlossen. Es soll die die gesamten Kompetenzen, das gesamte Wissen und alle Fähigkeiten, die ein Individuum erworben hat, umfassen. Wie und wo diese Kompetenzen erworben wurden, ist irrelevant (vgl. Danish Government 2004).

Davor gab es eine 3,5-jährige Pilotphase, in der fünf regionale „Wissenszentren" eingerichtet wurden[37].

Seit Abschluss der Pilotphase gibt es nun nur mehr ein nationales Wissenszentrum NVR (Nationalt Videncenter for Realkompencevurdieringer), das einerseits Informationen über die Validierung früheren Lernens sammelt und verbreitet und andererseits mit Landesbehörden, Bildungseinrichtungen, der Industrie sowie Organisationen und VertreterInnen der Zivilgesellschaft Validierungsmethoden und Kriterien insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung entwickelt und zudem im Austausch mit den Arbeitsämtern steht. Das nationale Wissenszentrum NVR entwickelt weiters Kurse und Weiterbildungen für die Validierung (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 94).

Entstehungshintergrund

Dänemark fokussiert seit 2004 zunehmend die Anerkennung früheren Lernens „Recognition of prior Learning". In diesem Jahr wurde dem Parlament ein Policy Paper vorgelegt mit Ideen wie die dänische Bevölkerung sich persönlich entwickeln und neue Kompetenzen erwerben kann. Es folgten weitere Diskussionspapiere bzw. ein Diskurs über die Anerkennung früheren Lernens (vgl. Danish Ministry of Education, 2008, S. 8f).

Diese Vorbereitungsmaßnahmen mündeten 2007 in neue gesetzliche Regelungen. Seit 2007 hat jede Person das Recht, frühere Lernerfahrungen im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildung validieren zu lassen. Die Reichweite erstreckt sich von allgemeinen weiterführenden Schulen bis zur beruflichen Ausbildung, Erwachsenen- und Hochschulbildung. Weit verbreitet ist das System auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung, da der private Sektor auf eine lange Validierungstradition zurückblickt: Schon in den 1990er-Jahren wurden Validierungen über die Anerkennung von Arbeitserfahrung durchgeführt (vgl. CEDEFOP 2008, S. 28).

[37] Aufgaben der fünf Zentren in der Pilotphase waren:
- Einen Überblick über Methoden zur Kompetenzfeststellung und einschlägige Organisationen zu bieten
- Informationen über Validierungsmethoden und -institutionen anzubieten
- Die Arbeitsämter bei der Auswahl geeigneter Kompetenzfeststellungsverfahren für bestimmte Zielgruppen zu unterstützen
- Ein Online-Tool für die Arbeitsämter zur Auswahl der Methode der Kompetenzfeststellung zu entwickeln
- Den Wissensaustausch über die berufliche Integration von MigrantInnen auszubauen (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 94, 95).

Zielsetzung und Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem

Das dänische Anerkennungssystem ist eng an die Bildungseinrichtungen geknüpft, die in letzter Instanz in Form von Zertifikaten die Anerkennung übernehmen. Es geht vor allem um die Anrechnung auf eine formale Aus- oder Weiterbildung Die formale Anschlussfähigkeit der Verfahren ist dadurch gegeben, dass der Zugang zum Bildungssystem erreicht bzw. abgekürzt werden kann.

Grundsätzliche Ziele, die mit der am RPL-Prozess beteiligten Person vereinbart werden, sind folgende:

- Die Erlangung einer Zulassung zu Bildungsprogrammen.
- Die Entwicklung eines individuellen Bildungsplans.
- Die Ermöglichung einer verkürzten Ausbildungsdauer.
- Die Erlangung eines Zertifikats für ein Ausbildungsprogramm oder von Teilen desselben.

Welcher der beschriebenen Schritte gesetzt wird, wird im Assessment, in dem insbesondere die persönlichen Bildungsziele herausgefiltert werden sollen, definiert. Wird ein Zertifikat angestrebt, ist dieses laut Bildungsministerium äquivalent zu sonstigen Standardzertifikaten der Bildungseinrichtungen (vgl. ZWH-Bericht, 95, Anfrage Bildungsministerium).

Gesetzlicher Rahmen

Der wichtigste gesetzliche Schritt im RPL-Prozess ist der im Jahr 2007 verabschiedete ‚Akt Nr. 566' - "Development of the recognition of prior learning in adult education and continuing training" - der die Grundlage dafür legte, dass das individuelle Recht auf Anerkennung der Kompetenzen besteht. Das Bildungsministerium hat weiters mit ArbeitgeberInnen sowie ArbeitnehmerInnen Übereinkünfte über die Anerkennung früheren Lernens getroffen (vgl. Danish Ministry of Education, 2008, S. 14).

Akteursstruktur und Zuständigkeiten

Das Projekt „Recognition of Prior Learning" ist ein von mehreren Körperschaften gesteuerter Prozess. Die Bildungseinrichtungen, das nationale Wissenszentrum NVR sowie die Arbeitsämter können als zentrale AkteurInnen beschrieben werden.

Das NVR selbst ist keine öffentliche Körperschaft, wird jedoch zum Teil vom Bildungsministerium finanziert.

Die Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe die Assessments, die in eine Zertifizierung münden soll, durchzuführen und sind auch für die Qualitätssicherung sowie Evaluation zuständig.

Die Arbeitsämter und Jobservice-Einrichtungen sowie die Gewerkschaften begleiten Personen auf dem Weg der Dokumentation und Feststellung ihrer Kompetenzen bzw. bei der Identifizierung ihres zukünftigen Bildungsweges.

Den Arbeitsämtern kommt eine relativ wichtige Rolle zu, da das entstandene Know-How der regionalen Wissenszentren (die auch eng mit zuständigen Ministerien, Gewerkschaft und Arbeitgeberverband, Bildungseinrichtungen und Unternehmen kooperierten) nach Ablauf der Pilotphase in die Arbeitsämter überführt wurde.

Das Bildungsministerium nimmt eine koordinierende Rolle ein und sammelt unter anderem Informationen darüber, wie viele Personen sich im RPL-Prozess befinden. Zudem treibt das Ministerium in Kooperation mit den Stakeholdern die Initiierung nationaler und regionaler Initiativen voran sowie die legislativen Grundlagen für ebendiese (Anfrage an zuständige Personen im Bildungsministerium, wie auch im NVR; vgl. ZWH-Bericht, 98ff, vgl. Aagard 2010, S. 5f).

Organisatorische und methodische Umsetzung

Der aktuelle Anerkennungsprozess folgt keinem für alle TeilnehmerInnen einheitlichen Ablaufschema und unterscheidet sich je nach Bildungsziel. Folgende Methoden sind jedoch im Repertoire zur Kompetenzfeststellung enthalten und können miteinander - je nach Zielsetzung und Bedarf - kombiniert werden (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 203):

- **Schriftliche Dokumentation:** Selbsteinschätzung mittels Lebenslauf, persönliche Dokumentenmappe etc.
- **Strukturierte Interviews:** diese sollen die Selbsteinschätzung der Personen überprüfen bzw. weitere Ziele und Möglichkeiten abstecken.
- **Beobachtung und Bewertung der Fähigkeiten und Kompetenzen**: weit verbreitet ist die Beobachtung am Arbeitsplatz – hervorzustreichen ist hier, dass die Beobachtung von MitarbeiterInnen des Unternehmens, durchgeführt wird.
- **Tests,** die theoretisches Wissen und praktisches Können überprüfen.

Jede Person, die sich zur Kompetenzvalidierung entschließt, muss mittels einer Dokumentation von Schul- und Arbeitszeugnissen sowie mit eigenständig verfassten Zeugnissen über nicht-formales, formales und informelles Lernen zur Validierung beitragen (vgl. Danish Government 2004). Für diese Dokumentation wurde vom Bildungsministerium in Kooperation mit den SozialpartnerInnen ein Ordner entwickelt. Darüber hinaus können auch andere Dokumentationsmethoden genutzt werden (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 103).

Es kommt im Validierungsprozess beispielsweise ein online-tool mit dem Namen „min competence mappe“ (https://minkompetencemappe.dk/), das in dänischer und englischer Sprache verfügbar ist, zum Einsatz. Die Anwendung kann von Einzelpersonen genutzt werden, um ein Profil mit speziellerem Fokus auf nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen zu generieren. Unternehmen können das Tool für die Kompetenzfeststellung der eigenen MitarbeiterInnen verwenden. Viele Bildungseinrichtungen nutzen das Tool mittlerweile als eine (Ersterfassungs-)Methode im Anerkennungsprozess.

Das NVR ist unter anderem für die landesweite Entwicklung der Validierungsmethoden sowie für die Ausbildung der AssessorInnen zuständig. Ansonsten gibt es relativ wenige Standardisierungen. Es wurden jedoch für die Anerkennung von Kompetenzen folgende gemeinsame Prinzipien zu Grunde gelegt (vgl. ZWH-Bericht 2011, S. 99):

- Das Individuum hat ein Recht auf eine Kompetenzbewertung durch eine Bildungsinstitution.
- Die Teilnahme an der Bewertung erfolgt freiwillig.
- Das Individuum muss zur Dokumentation seiner Kompetenzen beitragen.

- Von Geringqualifizierten wird keine Teilnahmegebühr erhoben.
- Referenzpunkt ist immer ein Bildungsgang bzw. eine Ausbildung (dessen/deren Inhalte oder Zugangsvoraussetzungen).
- Es ist gleichgültig, wo und wie die Kompetenzen erworben wurden.
- Die Qualität und das Niveau des (Aus-)Bildungsprogramms darf nicht beeinträchtigt werden.
- Die genutzten Methoden müssen eine reliable und valide Bewertung gewährleisten, damit das Ergebnis vertrauenswürdig und ein Mindestmaß an Qualität gesichert ist.
- Das Bewertungsergebnis wird in einem Zertifikat dokumentiert. Je nach Anspruch und Ergebnis der Bewertung kann dieses Zertifikat eine Zulassungsbescheinigung, ein „Realkompetenz-Zertifikat“ oder ein „richtiges“ Bildungszertifikat sein.
- Es gibt Zugang zu einem Beschwerdeverfahren.

Qualitätssicherung und Praxiserfahrungen

Wie bereits erwähnt liegt die Evaluierung und Qualitätssicherung im Kompetenzbereich der Bildungseinrichtungen. Das Bildungsministerium hat dafür ein allgemeines Handbuch mit Leitlinien für die Qualitätssicherung veröffentlicht. Weiters wird der Qualitätssicherungsprozess durch einschlägige Seminare und Kurse, die das nationale Wissenszentrum anbietet, unterstützt (vgl. Aagard 2010, S. 15).

Die Beteiligung der SozialpartnerInnen, der Arbeitsämter sowie der Privatwirtschaft an der Ausgestaltung der Strategie für lebenslanges Lernen in Dänemark wird als wichtig für den Erfolg und als Stärke und gute Basis für weitere Fortschritte und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Validierungssystems gesehen.

Laut ZWH-Bericht ist Folgendes allerdings problematisch: „dass über Kernfragen des Verfahrens keine Aussagen getroffen werden können. Diese betreffen die konkreten Kriterien, anhand der die Bewertung der Beobachtungen, der Arbeitsproben und der Dokumentationen erfolgen und die Qualifikation, Kompetenzen und Erfahrungen derer, die die Bewertungen vornehmen“, (ZWH-Bericht 2011, S. 106).

Fazit für Österreich

Aus österreichischer Sicht scheint insbesondere die begleitende Rolle der Arbeitsämter, Job-Center und Gewerkschaften interessant. Darüber hinaus ist die intensive Nutzung der Bildungseinrichtungen in diesem Prozess ein wichtiger Punkt und vermutlich wesentlich für die Verbreitung des Ansatzes. Auch ein online zur Verfügung stehendes Kompetenztool wäre eine Möglichkeit für Österreich.

6.6 England[38]: National Vocational Qualifications (NVQs)

Die National Vocational Qualifications (NVQs) sind anerkannte Befähigungsnachweise für spezifische Berufe. Es handelt sich um berufsbezogene (Teil-)Qualifikationen, die auf nationalen beruflichen Standards aufbauen. Diese beschreiben, was eine Person in einem bestimmten Beruf können soll (vgl. Annen 2012, S. 454).

Es handelt sich also um klar definierte Kompetenzeinheiten, die nach einer modularen Struktur angerechnet und einem Baukastenprinzip entsprechend zu einem Abschluss zusammengefasst werden.

Entstehungshintergrund

Das System der nationalen beruflichen Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications) sind eine Reaktion auf eine Grundproblematik in der englischen Berufsbildung: ein im internationalen Vergleich niedriges Qualifikationsniveau englischer Fachkräfte und ein stark zersplittertes Berufsbildungssystem. So hatten 1990 zwei Drittel der ArbeitnehmerInnen keinen Berufsabschluss. Die Ursache lag im Fehlen eines strukturierten Berufsbildungssystems, traditionellem Training-on-the-job und zahlreichen berufsständischen Prüfungseinrichtungen (vgl. Käpplinger 2002, S. 8).

Mit der Einführung der NVQs war ein institutioneller Umbruch verbunden. Die zu erzielenden Lernergebnisse wurden von den Lernprozessen und damit auch den Bildungseinrichtungen entkoppelt. Maßgeblich wurde die Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt (vgl. Annen 2012, S. 448). Damit sollte das generelle Qualifikationsniveau erhöht und ausgegrenzte Gruppen erreicht werden.

Die Kompetenzorientierung im Berufsbildungssystem wurde Mitte der 1980er Jahre eingeführt. Das System orientiert sich seit dem an den Outputs, d.h. den Standards bzw. den Kompetenzen, die Personen bei Abschluss eines Lernprogramms erreicht haben müssen. Auf Basis dieser Standards wurden 1986 die NVQs entwickelt und eingeführt. Das englische Berufsbildungssystem unterscheidet sich somit grundsätzlich vom österreichischen.

Zielsetzung und Anschlussfähigkeit an das formale Bildungssystem

Politisch-programmatische Zielsetzung der Einführung der NVQs war, die Leistungsstandards der Beschäftigten zu verbessern, die Möglichkeit des Lebenslangen Lernens zu fördern und den Zugang zu beruflicher Qualifizierung zu erleichtern. Den interessierten Personen sollte durch einen regulierten und strukturierten Anerkennungsprozess die Erlangung formaler Berufsabschlüsse ermöglicht werden (vgl. Annen 2012, S. 448).

Das NVQ-System ist kein Qualifizierungs-, sondern ein Bewertungs- und Zertifizierungssystem, weil der Fokus auf den Ergebnissen und nicht auf dem Prozess liegt (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 29). Auch wenn NVQs ursprünglich als Nachweise arbeitspraktischer Kompetenzen konzipiert waren, die dann als Teile von Bildungsgängen anerkannt werden, werden sie auch häufig für den Zugang zu weiterführender Bildung erworben (vgl. CEDEFOP, 2005, S. 37).

[38] Innerhalb von Großbritannien bestehen im Bildungswesen aufgrund der dezentralen Organisation Unterschiede zwischen England, Wales, Schottland und Nordirland, wenn auch die Entwicklungen vergleichbar sind. Im Folgenden wird in Zusammenhang mit NVQ in Anlehnung an die Terminologie in der meisten Literatur vereinfachend von England gesprochen. Korrekterweise müsste es „Vereinigtes" Königreich heißen, denn das System ist auch in Wales und Nordirland implementiert. In Schottland gibt es ein eigenes, aber ähnliches System, die Scottish Vocational Qualifications (SVQs).

In das NVQ-Verfahren wurde ein bereits eingeführtes und bewährtes Bewertungssystem integriert, die „Anerkennung zurückliegenden Lernens“ („Accreditation of prior learning“ - APL[39]), bei dem Kompetenzen unabhängig davon, wie und in welchen Kontexten sie erworben wurden, innerhalb des Formalsystems angerechnet werden können.

Die fünf Stufen des NVQ sind den Qualifikationsstufen des formalen Ausbildungssystems und dem NQR zugeordnet.

NVQs berechtigen zu einem weiterführenden allgemeinen oder beruflichen Bildungsgang und ermöglichen den Einstieg ins Arbeitsleben (vgl. CEDEFOP 2005, S. 37). Es besteht als eine Verbindung zum Formalsystem.

Gesetzlicher Rahmen

Eine gesetzliche Verankerung des NVQ-Systems besteht nicht. Es basiert aber auf verschiedenen nationalen Standards, nämlich Kompetenz-, Bewertungs- und Validierungsstandards. Die Standards beschreiben die Leistungen, die eine kompetente Arbeitskraft in einem bestimmten Beruf zu erbringen hat und sind Referenzrahmen für die Kompetenzbewertung. Normative Anforderungen an die NVQs sind in verschiedenen offiziellen Dokumenten festgeschrieben (vgl. Annen 2012, S. 454ff).

Akteursstruktur und Zuständigkeiten

Der Umsetzungsprozess und die Umsetzungsstruktur erscheinen recht komplex und es sind eine Reihe von Organen und AkteurInnen eingebunden.

SSCs (Sector Skills Councils = branchenspezifische Qualifikationsräte) sind für die Identifikation, Definition und Aktualisierung der arbeitsplatzbezogenen Kompetenzstandards zuständig. Sie entwickeln gemeinsam mit ExpertInnen und UnternehmensvertreterInnen die Standards. Die SSCs kooperieren eng mit den Awarding Bodies und mit BildungsanbieterInnen.

Diese SSCs werden wiederum von eigenen Agenturen, den SSDA (Sektor Skills Development Agency), überwacht. Sie formulieren die NVQs auf Basis von Funktionsanalysen unter Einbeziehung der ArbeitgeberInnen und Gewerkschaft.

Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation) stellt den operativen Rahmen und die nationalen Kriterien für NVQs bereit. Das Office ist die regulierende Instanz und stellt sicher, dass die NVQs bestimmten Kriterien entsprechen und die unterschiedlichen Sektoren vergleichbar sind. Ofqual akkreditiert die NVQs, die von den SSCs und den Awarding Bodies vorgeschlagen werden, und erkennt sie somit formal an. Ofqual verantwortet die Qualitätssicherung, indem die Aktivitäten der Awarding Bodies durch Auditions überprüft werden.

Die Awarding Bodies (= zertifikatserteilende Gremien) legen das Verfahren und die Kriterien fest. Sie sind für die Entwicklung eines Bewertungs- und Qualitätssicherungssystems zuständig. Nachdem sie eine Bestätigung von den SSCs eingeholt haben, wird die Qualifikation an Ofqual zur Akkreditierung übermittelt. Die Awarding Bodies haben zwei Rollen: Sie sind gemeinsam mit den SSCs für die Bewertungsmethoden der NVQs zuständig und entscheiden über die Vergabe von NVQ- und Units-Zertifikaten.

[39] APL etablierte sich als Alternative zum formalen Erwerb der Zugangsberechtigung zu weiterführenden Bildungseinrichtungen oder Hochschulen (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 29).

Die Awarding Bodies genehmigen den Approved Centres die NVQ-Bewertungen und überprüfen deren Qualität. Die Approved Centres übernehmen die NVQ-Bewertungen.

Die Assessors beurteilen die Kompetenznachweise der BewerberInnen. Den Assessors übergeordnet sind wiederum die Internal Verifier[40], die die Assessors beraten und deren Bewertungen überprüfen. Sie werden von einem Approved Centre ernannt und sind für die Gewährleistung der Bewertungsqualität eines Approved Centre verantwortlich. So genannte External Verifiers überprüfen die Approved Centers und unterstehen einem vom Awarding Body anerkannten Chief Verifier (vgl. Annen 2012, S. 447-458).

Abb. 5: Akteursstruktur der NVQs

Quelle: Annen, 453

Organisatorische und methodische Umsetzung

Die Etablierung der NVQs wurde von staatlicher Seite top-down gesteuert, um die Gestaltung gezielt an den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu orientieren.

NVQs sind in fünf Niveaustufen gegliedert, die von einfacher Routinetätigkeit bis zu Funktionen im mittleren Management reichen. Jede Niveaustufe wird von einzelnen (meist 6 bis 10) Kompetenzeinheiten („units of competence“) gebildet, die wiederum in einzelne Elemente - das sind konkret auszuübende Funktionen – gegliedert sind.[41]

[40] AssessorInnen und Verifier müssen aus in den Branchen, in denen sie bewerten bzw. die Bewertungen überprüften, Berufserfahrung nachweisen (vgl. Annen 2012, S. 454).

[41] Die Einheiten bestehen aus Elementen und damit verbundenen Durchführungskriterien und bilden eine Aktivität oder einen Subkompetenzbereich ab, der für den Beschäftigungsbereich, auf den sich der NVQ bezieht, bedeutend ist. Ein Element ist die Beschreibung einer Tätigkeit, eines Verhaltens oder eines Ergebnisses (vgl. Annen 2012, S. 449).

Diesem System entsprechend erfolgt in England die Einstellung von Personen nicht nach einem Berufsprinzip, sondern nach Niveaustufen.

Die Beherrschung der Kompetenzeinheiten und der dazugehörigen Elemente einer NVQ (auf einer von 5 Stufen) wird meistens mittels Portfolio nachgewiesen, wobei der/die Bewerber/in bei der Portfolioerstellung[42] durch einen/eine Assessor/in[43] beraten, unterstützt und überprüft wird. Aufgrund der Komplexität und technischen Sprache der Standards ist diese intensive Begleitung notwendig. Bewerber/in und Assesor/in planen gemeinsam die Art und Bewertung einer NVQ und legen den Bewertungsplan[44] für jede zu erwerbende Kompetenzeinheit zu Beginn fest. Dieser wird bei jedem Treffen aktualisiert (vgl. Markowitsch/Jonach 2006, S. 29).

Die BewerberInnen können die für eine NVQ erforderlichen Qualifikationen in einer Bildungseinrichtung (Further education colleges) erwerben oder ihre Kompetenz in Form von Prüfungen am Arbeitsplatz oder Simulationen (z.B. der Bau einer Mauer) nachweisen.

Die eingereichten Kompetenznachweise werden von den PrüferInnen der Approved Centres mit den Kompetenzanforderungen der entsprechenden NVQ-Unit verglichen und schließlich abgenommen[45] (vgl. Annen 2012, S. 452). Die Kompetenzeinheiten können modular gesammelt werden. Nach dem Erwerb aller Kompetenzeinheiten wird ein NVQ auf der jeweiligen Stufe für einen Tätigkeitsbereich, z.B. Kauffrau für Bürokommunikation, erworben (vgl. Käpplinger 2002, S. 8).

Qualitätssicherung und Praxiserfahrung

Aus Sicht von Geldermann sichert ein ausgefeiltes System mit definierten Standards und einer Vielzahl beteiligter Personen und Institutionen die Qualität des NVQ-Systems (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 241).

In Zusammenhang mit Qualitätssicherung werden aber auch kritische Aspekte in der Literatur beleuchtet, obwohl das NVQ-System generell als beachtenswerte Alternative zu herkömmlichen Bildungsansätzen gesehen wird.

Es stellen sich grundlegende Probleme, die mit einem rein outputorientierten Berufsbildungssystem verbunden sein können, wie die fehlende Qualitätskontrolle der Inputfaktoren. Durch die Konzentration auf den Output und die Unterstützung bei der Erstellung der umfangreichen Portfolios bleibt wenig Zeit für die Lehre, wird konstatiert. Die Lernenden selbst erkennen zudem schnell die Bewertungskriterien, zu deren Gunsten sie individuelle Bedürfnisse vernachlässigen. Auch die Dominanz der Verschriftlichung stellt für bestimmte Bevölkerungsgruppen eine Hürde dar.

---

[42] Für das Portfolio gibt es eine vorgegebene Struktur. Ein Portfolio kann schriftliche Elemente (Arbeits-/Prüfungszeugnisse, Aufsätze, Berichte, Protokolle, …), visuelle Elemente (Diagrammen, Fotografien, Grafiken, Filme, Internetseiten,..), Produkte (Bilder, CDs, Designs, Objekte, Präsentationen) oder Beobachtungen (Audio-/Videoaufnahmen von Diskussionen, Interviews über die Person, …) enthalten (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 238)

[43] AssesorInnen unterstützen BewerberInnen dabei herauszufinden, welche Kompetenzen vorhanden sind und was für den angestrebten Standard und Level noch an Kompetenzen zu erwerben wäre. Das kann ein Kurs sein, aber auch Abkommen mit ArbeitgeberInnen entsprechende Arbeiten zu übernehmen, um diese Kompetenzen zu erreichen (vgl. Ertl in Annen 2012, S. 451).

[44] NVQs sind zwar mit Bewertungsmethoden für einzelne Elemente versehen, dennoch gibt es lokal bestimmte Bewertungen.

[45] Laut Annen ist die Prüfungsmethode der NVQs sehr kosten- und zeitintensiv (vgl. Annen 2012, S. 452).

Die Praxis zeigt auch die Dominanz einiger weniger Großunternehmen, die auf die Entwicklung der Standards in Gremien Einfluss nehmen. Des Weiteren wird in der Literatur darauf verwiesen, dass die NVQs im Laufe der Jahre sehr spezifiziert wurden und sehr umfangreich und detailliert beschrieben sind[46] (vgl. Käpplinger 2002, S. 9f).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Akzeptanz. Aus dem Beamont Bericht von 1996 geht hervor, dass ArbeitgeberInnen jene NVQs für vertrauenswürdig halten, die von anderen ArbeitgeberInnen vergeben wurden, jene von Bildungseinrichtungen weniger (vgl. Annen 2012, S. 458).

Fazit für Österreich

Obwohl mit der reinen Outputorientierung sicherlich auch Probleme verbunden sind, stellt die radikale Lernort- und Lernformunabhängigkeit des englischen Systems doch einen interessanten Aspekt dar. Besonders interessant erscheint aber das sogenannte Baukastensystem, das es ermöglicht in kleinen Schritten eine übergeordnete Qualifikation zu erlangen. Dadurch könnten Personen sich berufsbegleitend sukzessive in Richtung eines formalen Abschlusses entwickeln.

[46] Käpplinger zitiert an dieser Stelle Dohmen 2001, der angibt, dass für ca. 400 Berufsqualifikationen mehr als 20.000 Einzelbeschreibungen von Kompetenzelementen vorliegen. Zu diesem Zeitpunkt schien der Trend wieder weg von einer engen „task analysis“ einzelner Arbeitstätigkeiten zu einer „function analysis“ von Arbeitsfeldern zu gehen (vgl. Käpplinger 2002, S. 10).

7 RESÜMEE

Einige Länder Europas haben bereits seit vielen Jahren ausgefeilte Systeme zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen etabliert, schon bevor die EU wesentliche Impulse in diese Richtung gesetzt hat und neue Steuerungs- und Gestaltungskonzepte im Bildungs- und Beschäftigungssystem, wie beispielsweise der Qualifikationsrahmen oder die Kreditpunktesysteme, ECTS und ECVET forciert wurden.

Viele andere haben in letzter Zeit wesentliche Schritte in diese Richtung gesetzt, auch solche Länder, die ein mit Österreich vergleichbares duales System in der Lehrlingsausbildung aufweisen wie beispielsweise die Schweiz.

Insbesondere wenn es sich um breit abgestimmte Systeme handelt, sind diese national angelegt und umfassen in vielen Ländern mehr als nur die berufliche Bildung auf Sekundarstufe II.

Die Analyse zeigt, dass die Einführung dieser Systeme ein von vielen Abstimmungsprozessen zwischen den relevanten Stakeholdern gezeichneter Prozess war, der einige Jahre in Anspruch genommen hat.

Dementsprechend sind auch in der Umsetzung unterschiedliche AkteurInnen bzw. Interessensgruppen involviert, was zu einer gewissen Komplexität der Systeme und einem entsprechenden Aufwand führt.

Breite Abstimmung für Akzeptanz wesentlich

Diese breite Abstimmung scheint ein wesentlicher Erfolgsfaktor dafür zu sein, dass die über den Anerkennungsweg erlangten Abschlüsse/Zertifikate/Bescheinigungen sozial anerkannt und auch formal von Bedeutung sind.

Ein weiteres Kennzeichen der Systeme ist ihr quasi trichterförmiger Aufbau – von Entscheidungen, die auf einer zentralen Ebene getroffen werden bis hin zu dezentralen Einheiten, an die sich die InteressentInnen richten können und Information und Unterstützung finden.

Synergieeffekte mit Bestehendem nutzen

Es bietet sich aus Synergieeffekten an, für diese dezentralen Einheiten bereits bestehende Organisationen oder Angebote zu nutzen.

Wichtig ist, mit diesen dezentralen Einheiten vor allem niedrigqualifizierte Personen zu erreichen, die von der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen am meisten profitieren können.

Darüber hinaus scheint es naheliegend, nicht nur den Weg der Zertifizierung von Personen zu gehen, sondern, insbesondere wenn man an die Qualifizierung von arbeitslosen Personen denkt, auch Bildungsangebote zu akkreditieren, wie das bei der österreichischen Weiterbildungsakademie (wba) und bei der Personenzertifizierung nach ISO 17024 der Fall ist.

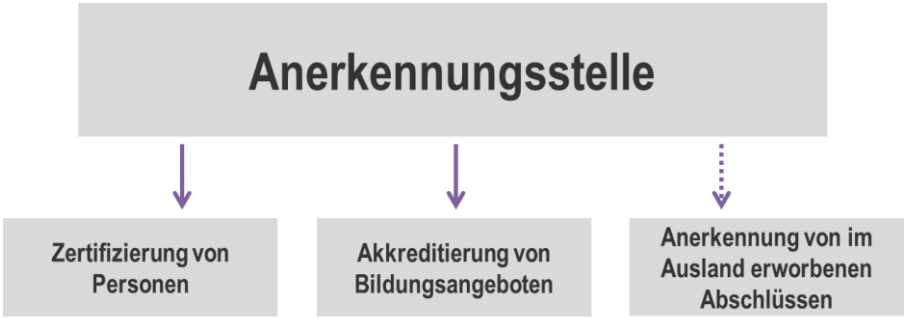
In Bezug auf Bildungsangebote scheinen Baukastensysteme – wie das Beispiel England zeigt - eine sowohl für arbeitslose Personen als auch für Beschäftigte passende Option zu sein.

Eventuell könnte auch die Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsbildungsabschlüssen in einem entsprechenden System vorangetrieben werden. Dies im Austausch mit den einschlägigen Beratungsstellen und den im Aufbau befindlichen Strukturen.

Anerkennungs- oder Validierungsstelle mit mehreren Funktionen

Daraus ergeben sich drei mögliche Aufgaben für eine potenzielle Anerkennungs- oder Validierungsstelle[47].

Abb. 6: Mögliche Aufgaben einer Anerkennungsstelle



Zertifizierung von Personen

Für den Systemaufbau und den Ablauf einer Zertifizierung von Personen geben die beschriebenen Länder eine Reihe von Hinweisen, wie beispielsweise, dass es sich um unterstützte Prozesse handelt, die in einer Überprüfung durch unabhängige Personen, die aus dem jeweiligen Fachgebiet stammen, enden. Das Ergebnis der Überprüfung wird dann in Folge von einer übergeordneten Instanz überprüft und „formalisiert".

Ein wirklich umfassendes Verständnis eines ausländischen Systems kann vermutlich aber erst durch einen Besuch vor Ort und den Austausch mit örtlichen AkteurInnen entstehen.

Es sollte sich tendenziell um ein so genanntes integratives Verfahren handeln, das summativ und anforderungsorientiert angelegt ist, wenn dadurch ein formaler Abschluss erreichbar sein soll. Formative und entwicklungsorientierte Aspekte sollten aber nicht vernachlässigt werden, weil diese wesentlich für das Empowerment und die Weiterbildungsmotivation von Personen sind.

[47] Obwohl im Kapitel zu den Begriffsbestimmungen dargelegt wurde, dass Validierung genau genommen ein Teilschritt eines Anerkennungsprozesses ist, wird in der Literatur und im europäischen Kontext und insbesondere auch in den Empfehlungen des Rates von Validierung gesprochen, sodass es legitim erscheint auch diesen Titel zu wählen.

Gesetzlicher Anknüpfungspunkt gegeben

Für diese Zertifizierung von Personen könnte eventuell bei § 23 des österreichischen Berufsausbildungsgesetzes angeknüpft werden:

„(5) Nach Wahl des Antragstellers hat die nach dem Arbeitsort oder dem Wohnort örtlich zuständige Lehrlingsstelle ausnahmsweise einen Prüfungswerber auch ohne Nachweis der Voraussetzungen gemäß Abs.1 und Abs.3 lit. a und b zur Lehrabschlussprüfung zuzulassen,

a) wenn dieser das 18. Lebensjahr vollendet hat und glaubhaft macht, dass er auf eine andere Weise die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, beispielsweise durch eine entsprechend lange und einschlägige Anlerntätigkeit oder sonstige praktische Tätigkeit oder durch den Besuch entsprechender Kursveranstaltungen erworben hat; oder

b) wenn dieser die Zurücklegung von mindestens der Hälfte der für den Lehrberuf festgesetzten Lehrzeit, allenfalls unter Berücksichtigung eines Lehrzeitersatzes, nachweist und für ihn keine Möglichkeit besteht, einen Lehrvertrag für die auf die im Lehrberuf festgesetzte Dauer der Lehrzeit fehlende Zeit abzuschließen.

(6) Personen, die die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse oder einen Teil davon im Wege von Maßnahmen zu ihrer Rehabilitation erworben haben, sind ohne Rücksicht auf das im Abs. 5 lit. a verlangte Mindestalter bei Vorliegen der in dieser Bestimmung sonst geforderten Voraussetzung zur Lehrabschlussprüfung zuzulassen.

(10) Hinsichtlich Prüfungswerbern gemäß Abs. 5 und 6 kann die Lehrlingsstelle auf Antrag festlegen, dass bei der Lehrabschlussprüfung die theoretische Prüfung teilweise oder zur Gänze entfällt, wenn dies aufgrund des vom Prüfungswerber glaubhaft gemachten Qualifikationserwerbs - allenfalls auch im Zusammenhang mit der erfolgreichen Absolvierung eines Vorbereitungskurses gemäß § 23 Abs. 7 - und im Hinblick auf den im § 21 Abs. 1 festgelegten Zweck der Lehrabschlussprüfung sachlich vertretbar ist.

(11) Bei Absolvierung von Bildungsmaßnamen im Rahmen von Projekten zur Höherqualifizierung, die vom Landes-Berufsausbildungsbeirat hinsichtlich ihrer Eignung zur Heranführung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Lehrabschlussprüfung positiv beschlossen wurden, kann die Lehrlingsstelle festlegen, dass die praktische Prüfung der Lehrabschlussprüfung gemäß Abs. 5 lit. a in zwei Teilen abgelegt werden kann. In diesem Fall besteht der erste Teil aus einer Feststellung der erworbenen Qualifikationen durch die Lehrlingsstelle unter Beiziehung eines gemäß § 22 nominierten Kommissionsmitglieds. Im zweiten Teil hat der Prüfungskandidat vor der Prüfungskommission die noch fehlenden Qualifikationen nachzuweisen. Insgesamt sind alle Teile der praktischen Prüfung abzudecken. Für den Antritt zur praktischen Prüfung in dieser Form ist die Vollendung des 22. Lebensjahres des Prüfungskandidaten Voraussetzung."

Akkreditierung von Bildungsangeboten

Für die Akkreditierung von Bildungsangeboten lassen sich Hinweise bei der wba und in den Zertifikatslehrgängen nach ISO 17024 finden. An dieser Stelle soll aber noch auf ein Modell aus Deutschland eingegangen werden, das insofern interessant ist, als es die Zielgruppe arbeitslose Personen und Ausbildungen auf Lehrniveau fokussiert.

Dieses Modell ermöglicht es Personen ab 25 Jahren sich in Form eines modularen Ausbildungsangebotes stufenweise in Richtung Lehrabschluss zu qualifizieren. Deckung findet dieses Modell im deutschen Berufsbildungsgesetz. Das sieht im § 5 Abs. 2 folgendes vor:

„Die Ausbildung kann vorsehen, dass die Berufsausbildung in sachlich und zeitlich besonders gegliederte, aufeinander aufbauenden Stufen erfolgt; nach den einzelnen Stufen soll ein Ausbildungsabschluss vorgesehen werden, der sowohl zu einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs.3 befähigt als auch die Fortsetzung der Berufsausbildung in weiteren Stufen ermöglicht (Stufenbildung)“.

Diese Möglichkeit nutzen auch andere deutsche Modelle wie beispielsweise in Berlin die sogenannte abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung.

7.1 Exkurs: Zertifizierte Teilqualifikationen

Das Konzept Zertifizierte Teilqualifikationen (TQ), das von der Bundesagentur für Arbeit beauftragt wurde, richtet sich gezielt an geringqualifizierte Arbeitslose über 25 Jahre, bei denen der erfolgreiche Abschluss einer beruflichen Ausbildung oder einer Weiterbildung en bloc (z. B. einer Umschulung) nicht wahrscheinlich ist.

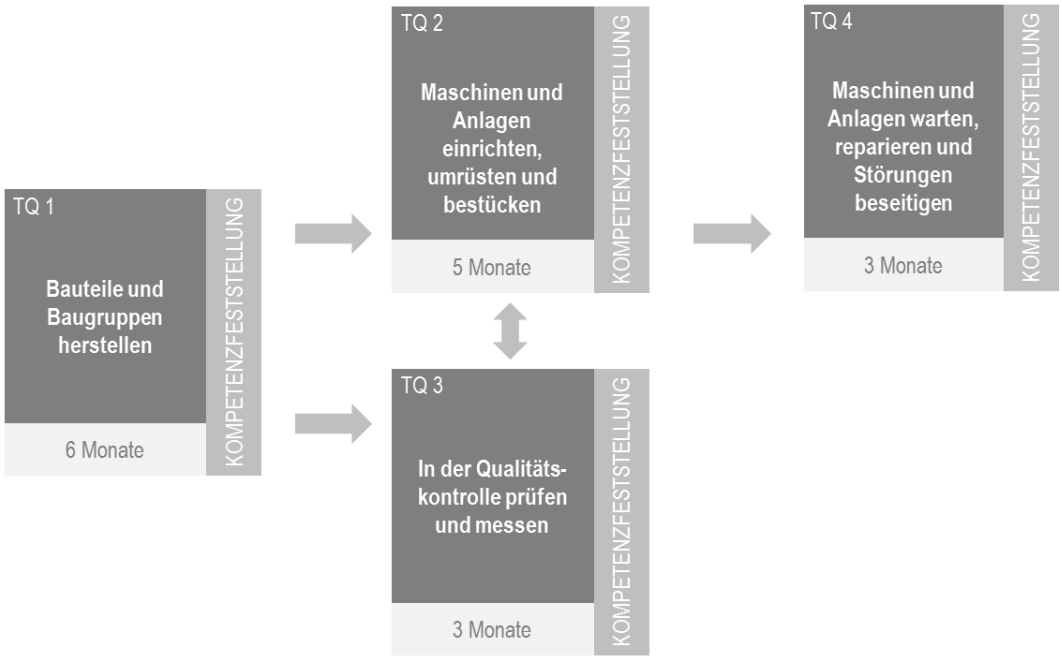
Jede TQ ist für sich auf dem Arbeitsmarkt verwertbar und erleichtert somit einen Einstieg in Beschäftigung. Alle TQ zusammen decken das Berufsbild ab und eröffnen so die Möglichkeit, über die sogenannte Externenprüfung nachträglich einen Berufsabschluss zu erwerben.

Zertifizierte TQ wurden bislang in fünf Berufen und einem nicht beruflich geordneten Tätigkeitsfeld entwickelt:

- Maschinen- und Anlagenführer/-in
- Berufskraftfahrer/-in
- Service-/Fachkraft für Schutz und Sicherheit
- Servicefachkraft für Dialogmarketing
- Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff und Kautschuktechnik
- Servicekraft im Tätigkeitsfeld Systemgastronomie/Catering

Die TQ wurden entlang betrieblicher Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickelt und sind am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit ausgerichtet. Für jeden Beruf gibt es vier bis sechs Teilqualifikationen mit einer Dauer zwischen zwei und sechs Monaten (inklusive betriebliche Qualifizierung). Allerdings muss nach der Absolvierung aller Modul noch eine sogenannte Externenprüfung absolviert werden, um einen formalen Abschluss erlangen zu können.

Abb. 7: Beispiel Teilqualifikationen



Quelle: Forschungsinstitut für betriebliche Bildung

Die Feststellung und Dokumentation der erworbenen Kompetenzen erfolgt am Ende jeder TQ im Rahmen einer individuellen Kompetenzfeststellung beim Bildungsträger, die nach vorgegebenen Regeln (Zentrale Festlegungen zur Durchführung der individuellen Kompetenzfeststellung) der BA erfolgen muss. Die Bildungseinrichtungen benötigen hierfür eine Zulassung. (vgl. Forschungsinstitut für Betriebliche Bildung, 2012, S 2).

Als Zulassungsstellen für Bildungseinrichtungen, die Teilqualifikationen durchführen und zertifizieren möchten, können neben den Fachkundigen Stellen andere Institutionen wie Kammern oder Branchenverbände fungieren. Es liegt bei der BA, welche Institutionen sie als Zulassungsstellen autorisiert.[48]

Bildungseinrichtungen reichen ihre Curricula und Prüfungsszenarien bei einer Zulassungsstelle ein, der gegenüber auch der Nachweis einer ausreichenden personellen und sachlichen Ausstattung zu erbringen ist. Ein positiver Bescheid berechtigt die Bildungseinrichtung zur Durchführung von Teilqualifikationen und deren Zertifizierung.

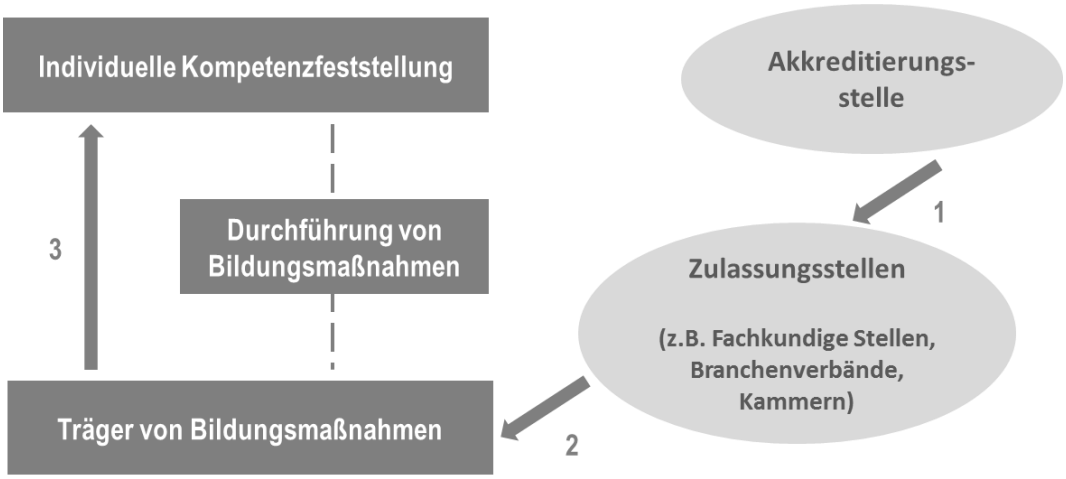
Die zugelassenen Bildungseinrichtungen übernehmen sowohl die Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme als auch der individuellen Kompetenzfeststellung. Ihre Zulassung ist an den Nachweis gebunden, dass sie beiden Obliegenheiten gemäß den vorgegebenen Qualitätsstandards nachkommen kann. Der Träger muss der Zulassungsstelle gegenüber insbesondere nachweisen, dass er:

[48] Seit April 2012 übernimmt die deutsche Akkreditierungsstelle (DAkks) die Akkreditierung und Überwachung fachkundiger Stellen für einige Maßnahmen der Bundesagentur. Es müsste telefonisch nachrecherchiert werden, ob das auch hier der Fall ist.

- über qualifiziertes internes Personal für die Planung, Erstellung und Durchführung von Kompetenzfeststellungen verfügt,
- über die für die Durchführung und Administration der Kompetenzfeststellung notwendige Infrastruktur verfügt (z.B. Räumlichkeiten, Geräte, Maschinen),
- eine qualitätsgesicherte Durchführung der Prüfungen sicherstellt,
- keine unangemessenen Kosten für die Kompetenzfeststellung/Prüfung erhebt und
- bei der Kompetenzfeststellung ein Anforderungsniveau sicherstellt, das mit dem Standard von Ausbildungsprüfungen vergleichbar ist.

(vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 17f)

Abb. 8: Das Zertifizierungssystem für Teilqualifikationen



Quelle: Forschungsinstitut für betriebliche Bildung

Aufgrund der Standardisierung von Lerndauer, Lerninhalten und Abschlusszertifikat sind die TQ bundesweit auf dem Arbeitsmarkt verwertbar. Es gibt auch bundeseinheitliche Zertifikate.

Die TQ und das entwickelte Zertifizierungsverfahren wurden ab 2010 in zehn Arbeitsagenturbezirken bei insgesamt 500 Personen erprobt und evaluiert.

Im Vorfeld der Erprobung wurden Handreichungen zur Umsetzung der TQ entwickelt und auf Basis der Erprobung kontinuierlich verbessert. Sie richten sich an alle, die in der Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen nach dem TQ-Konzept tätig sind. Für jeden Beruf existieren entsprechende Handreichungen, auch Leitfäden genannt.

Von den an der Erprobung beteiligten Bildungsträgern halten zwei Drittel das Konzept für vollkommen oder weitestgehend geeignet zur Qualifizierung Geringqualifizierter.

Drei Monate nach Ende einer TQ-Maßnahme befand sich die Hälfte der TeilnehmerInnen in einem beruflichen Beschäftigungsverhältnis, nach sechs Monaten waren es 61 Prozent und nach neun Monaten 66 Prozent (vgl. Forschungsinstitut für Betriebliche Bildung 2012, S. 2).

8 LITERATUR

Aagard, Kirsten 2010: European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010 Country Report: Denmark. European Commission, DG Education and Culture in co-operation with The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop).

Annen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB, Bonn

Annen, Silvia (2012a): Anerkennung von Kompetenzen: Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa, Präsentation bei der Fachtagung der VKM Schweiz, 30.11.2012, Zürich.

Annen, Silvia; Bretschneider, Markus (2009): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, Bildungsforschung 1; http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/92/94

Annen, Silvia; Schreiber, Daniel (2011): Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: Severing, Weiß. (Hrsg.): Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) Sammelband 10, „Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung“. Bielefeld

Biffl, Gudrun; Pfeffer, Thomas, Skrivanek, Isabella (2012): Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich, Endbericht, Krems

Bohliner, Sandra; Münchhausen, Gesa (2011): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning, Bonn

Bundesagentur für Arbeit (2011): BA-Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“ Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse, Oktober 2011, Nürnberg

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (Hg.) (2010): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung, Bern

Bundesinstitut für Berufsbildung (bibb): Beschreibung des Berufsbildungssystems in Großbritannien, http://www.bibb.de/de/24364.htm, download am 12.5.2013

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: /www.bmwfj.gv.at/TECHNIKUNDVERMESSUNG/ AKKREDITIERUNG/Seiten/default.aspx, download am 25.6.2013

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg)(2007): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmes für Österreich – Vertiefende Analysen, Wien

CEDEFOP (2004): Das Berufsbildungssystem in den Niederlanden. Kurzbeschreibung. Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

CEDEFOP (2008): Der Perspektivenwechsel hin zu Lernergebnissen. Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

CEDEFOP (2008): Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa. Momentaufnahme 2007, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union

CEDEFOP (2010): '2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report', By Jo Hawley, Manuel Souto Otero and Claire Duchemin

CEDEFOP (Hg) (2005): Cuddy, Natalia; Leney Tom: Berufsbildung im Vereinigten Königreich. Kurzbeschreibung, Cedefop Panorama series; 112, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Danish Government (The Danish Danish Ministry of Education; The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation; The Danish Ministry of Culture; The Danish Ministry of Economic and Business Affairs) (2004): Recognition of Prior Learning within the education system. Danish Government policy paper presented to the Parliament. O.O. http://pub.uvm.dk/2005/priorlearning/recognition.pdf

Danish Ministry of Education (2008): National Actions for Promoting Recognition of Prior Learning

Dehnbostel, Peter; Seidel, Sabine; Stamm-Riemer, Ida unter Mitarbeit von Bekje Leykum (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise, Bonn, Hannover

Deutsches Berufsbildungsgesetz (Stand: 1.4.2012).

Europäische Kommission (2008). Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens, Brüssel

Europäische Kommission (2012). Empfehlungen des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens, Brüssel

Forschungsinstitut für Betriebliche Bildung (2012): InfoForum: Berufliche Bildung Schritt für Schritt – das Konzept der Teilqualifikationen, August 2012, Nürnberg

Frank, Irmgard; Gutschow, Katrin; Münchhausen, Gesa; Wolff, Tanja (2004): Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie, Abstract zum Abschlussbericht, https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34101.pdf

Fritschi, Tobias; Bannwart, Livia; Zürcher, Pascale (2012): Personen ohne Berufsbildung. Lebenslage, Best Practise, Handlungsbedarf. Schlussbericht im Auftrag SP Schweiz, Bern

G.I.B.INFO 2 10: EVC und ECVET. Kompetenzfeststellung auf Niederländisch, http://www.gib.nrw.de/service/downloads/evc-und-ecvet-kompetenzfeststellung-auf-niederlaendisch, Seite 68-73

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Bielefeld

Gnahs, Dieter (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen, In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft, 4/2003, S.88-96

Gutschow, Katrin et al. (2010): Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Bericht an den Hauptausschuss. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB, Heft 118, Bonn

Käpplinger, Bernd (2002): Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn

Kaufhold, Marisa: Präsentation bei der 2.Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.7.-9.7.2010, Museum Arbeitswelt Steyr, http://www.berufsbildungsforschung-konferenz.at/mmedia/2010.08.25/1282747171.pdf

Kyrö, Matti: Berufsbildung in Finnland. Kurzbeschreibung (2006), CEDEFOP Panorama series; 131, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2007): Status quo lernergebnisorientierter Qualifikationsbeschreibungen in Österreich. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmes für Österreich – Vertiefende Analysen, Wien, S. 25-47

Markowitsch; Jörg; Jonach, Michaela (2006): Anerkennung und Zertifizierung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsleistungen im Kontext nationaler und internationaler Entwicklungen. Eine Überblicksexpertise, Wien

Mohn, Torild Nilson (2007a): Validierung und Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens. Länderbeispiel Norwegen, Thematisches Seminar der Europäischen Beschäftigungsstrategie, S. 97-104

Mohn, Torild Nilson (2007b): Validierung und Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen in Norwegen. Erfahrungen und Herausforderungen. In: Service für Erwachsenenbildung (Hg.): Weiterbildungstagung 2007, Du kannst was! Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Tagungsbericht, S.21-28

Österreichisches Berufsausbildungsgesetz (Fassung vom 22.03.2013)

Prokopp, Monika (2009): Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen für Personen mit geringer formaler Qualifikation in Österreich, Dissertation, Donau-Universität Krems

Reisinger, Karin; Wagner, Giselheid (2011): Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie. In: Magazin erwachsenenbildung.at 14/ 2011, Wien

Schläfli, André (o.A.): Akkreditierung von Kompetenzen. Internationale Vergleiche möglich? DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Schlögl, Peter (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen, öibf Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hg), Wien

Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander (2005): Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Aus- und Weiterbildung und im Hinblick auf die Hochschulzulassung. In: ibw-research brief, Ausgabe Nr.17

Schneeberger, Arthur; Schlögl, Peter, Neubauer, Barbara (2007): Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen und deren Relevanz für einen zukünftigen NQR. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg): Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmes für Österreich – Vertiefende Analysen, Wien, S. 69-87

Schügl, Steffanie (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen, Universität Bremen, Diplomstudiengang: Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Seidel, Sabine: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Weg für Deutschland? in: Severing, Eckart; Weiß, Reinold (Hg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bielefeld

Seusing, Beate; Back, Hans-Jürgen (2003): Länderstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ - Finnland. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (Hg.), Teilbericht zur Machbarkeitsstudie, Hannover

Sloane, Peter (o.J.): Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung und Dokumentation informell und non-formal erworbener Kompetenzen, Universität Paderborn

Souto, Manuel; Hawley, Jo; Nevala, Anne-Mari (2007): European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning. A final report to DG Education and Culture of the European Commission

Steiner, Petra (2012): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). In: Magazin erwachsenenbildung.at 9/2012, Wien

SystemCert Website: www.systemcert.at, download am 25.6.2013

Wallner, Josef (2002): Aspekte der Zertifizierung erworbener beruflicher Qualifikationen. Europäische Beispiele und Ansätze, ibw-Reihe Bildung & Wirtschaft Nr.22, Wien

WBA Website: http://www.wba.or.at, download am 25.6.2013

Wegerer, Manuela, Johanna (2007): Informelle Kompetenzen als Ressource für Unternehmen erkennen und nutzen. Welche Akzeptanz erfahren Produkte der Personalentwicklung, die auf informelle Kompetenzen der MitarbeiterInnen fokussieren, Diplomarbeit FH Linz

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Materialien zur Erwachsenenbildung 27, 2007

ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V.(2011): Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung, Düsseldorf

9 ÜBERSICHTSTABELLE: ECKPUNKTE ZU DEN UNTERSUCHTEN VERFAHREN

Land -Projekt	Zeit-rahmen	Beschreibung	Zielsetzung	Formalab-schluss	Zulassungs-voraussetzungen	Verfahren, Methode	Gesetzliche Regelung, Normen/Standards Übergeordnete Einheiten	AkteurInnen in der Umsetzung
1) Schweiz: Validierung von Bildungsleistungen	Gesetzliche Basis 2002, Implementierung 2010	Bescheinigung beruflicher Kompetenzen durch System „andere Qualifikationsverfahren“	Zertifizierung als eidgenössischer Berufsbildungsabschluss der Sekundarstufe 2	eidgenössischer gleichwertiger Berufsbildungsabschluss auf 2 Ebenen	5 Jahre berufliche oder außerberufliche Praxiserfahrung	5-Phasenmodell mit Validierungsdossier, ergänzendem Kompetenzerwerb und Beurteilung durch ExpertInnen	Berufsbildungsgesetz (BBG) Zentrale Validierungsinstrumente: Qualifikationsprofil, Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung, Bestehensregeln	Kantonale Verantwortung: Regionale Organisationen der Arbeitswelt ExpertInnen Validierungsorgane
2) Finnland: CBQ (=kompetenzbasierte Qualifikation)	Seit 1994	Umfassendes kompetenzbezogenes Qualifikationssystem als Ergänzung zum Formalsystem	Erwerb von Berufsabschlüssen auf 3 Qualifikationsniveaus Erstausbildung, Weiterbildung bis zur FacharbeiterIn und Spezial	CBQs sind dem Formalsystem gleichgestellte Abschlüsse	Jugendliche und Erwachsene mit Berufserfahrung	Bewertung durch spezielle Prüfverfahren (– Portfolio – authentische Bewertung am Arbeitsplatz – Simulation in Bildungseinrichtung (am häufigsten)	Erwerb von Berufsabschlüssen durch Kompetenzanerkennung ist prinzipiell gesetzlich geregelt. Für die Umsetzung gibt eine zentrale Behörde Rahmen und grobe Standards vor.	Bildungseinrichtungen sind für Beratung, Weiterbildung und Prüfungsdurchführungen verantwortlich Qualifizierungskomitees sind verantwortlich für Prüfungsüberwachung und Zertifizierung.
3) Norwegen Realkompetanse	Beginnend mit der Kompetenzreform 1999-2003	50 lokale Entwicklungsprojekte im Rahmen einer Kompetenzreform, die in Folge zu einem	Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen in 3 Sektoren (Bildung, Privatwirtschaft, dritter Sektor)	Sektorspezifisich unterschiedliche Zielsetzungen. Sektor Bildung zielt auf formale Abschlüsse.	Keine	Sektor Bildung: Portfolio für Zugangsberechtigung zum formalen Ausbildungssystem Sektor Privatwirtschaft: Selbstbeurteilung ergänzt durch Fremdbeurteilung des Unternehmens (Kompetenzattest)	Im Jahr 200 individuelles Rechts auf Validierung Ministerium für Bildung und Forschung: gesetzlicher Rahmen Vox (Norwegisches Institut für Erwachsenenbildung): Weiterentwicklung.	Verwaltungsbezirke: Einrichtungen für Anerkennungsprozess Regionale Bewertungszentren: Zertifizierung

Land -Projekt	Zeit-rahmen	Beschreibung	Zielsetzung	Formalab-schluss	Zulassungs-voraussetzungen	Verfahren, Methode	Gesetzliche Regelung, Normen/Standards	AkteurInnen in der Umsetzung
4) Niederlande: EVC	Seit 1994 Initiativen und Pilo-ten, seit 2001 nationales Kompe-tenzzent-rum	Verfahren zu Analyse aktueller Kompetenzen, aber insbesondere von Entwicklungsmöglich-keiten (Handels-/Denkprinzip)	Zertifizierung und Bildungszugang, aber insbesonde-re auch Weiter-entwicklungspo-tenziale aufzei-gen	Entsprechung zwischen den individuellen Kompetenzen und den formal anerkannten des	Keine	Summative (enge) und breite (formative) Variante Im Prinzip freie Metho-denwahl nach grundle-gendem Phasenmodell	Keine Rechtslage, nur Rah-menbedingungen Qualitätscode und Evaluierung der Einrichtungen alle 3 Jahre Zentrales EVC-Zentrum: Überwachung der Qualität und Zertifizierung von Anbietern	Jede Einrichtung kann EVC anbieten, wenn sie sich an den Qualitätscode hält (insbesonde-re Bildungseinrichtungen und Branchenorganisationen) Marktwirtschaftliche Orientierung
5) Dänemark: Recognition of Prior Learning	Fokus seit 2004, gesetzli-che Rege-lung seit 2007	Anerkennung früherer Lernerfahrungen im Rahmen der Erwachse-nen- und Weiterbildung	Anerkennung von Kompetenzen mit Ziel der Zulas-sung, Entwick-lung eines Bil-dungsplans, verkürzter Aus-bildung oder Zertifizierung	Zugangsberech-tigungen, An-rechnungsmög-lichkeit, Zertifika-te	Keine	– Portfolio (Doku-mentenmappe) – Onlinetool – Arbeitsplatz-Tests – Interviews – Beobachtung und Bewertung	Individuelles Recht auf Aner-kennung der eigenen Kompe-tenzen Nationales Wissenszentrum: Verbreitung und Entwicklung Bildungsministerium: Koordi-nation	Bildungseinrichtungen, Arbeits-ämter, Job-Center, Gewerk-schaften
6) Großbritannien (England) – Na-tional Vocational Qualifications	Seit Mitte 1980er	Nationales Zertifizie-rungssystem berufsbe-zogener Kompetenzen	Erwerb von beruflichen Qualifikationen auf 5 Kompe-tenzebenen	NVQs sind offizielle Ab-schlüsse	Alle, insbes. Perso-nen mit niedrigem Qualifizierungsni-veau, keine Voraus-setzung	Kompetenzeinhei-ten/Elemente werden in einem Portfolio nachge-wiesen; Beinhaltet z.B. Beobach-tung reale oder simulierte Bewältigung von Arbeits-aufgaben Bewertung durch akkredi-tierte PrüferInnen	Keine gesetzliche Veranke-rung Nationale Standards durch Sector Skills Councils und Office of Qualifications and Examinations Regulation	Awarding Bodies Approved Centres Assesors

Quelle: eigene Darstellung und Geldermann