



*Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)*

## **Kompetenzen anerkennen**

Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann

Kompetenzen anerkennen



*Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)*

# **Kompetenzen anerkennen**

Was Deutschland  
von anderen Staaten lernen kann

| **Verlag BertelsmannStiftung**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Wir verwenden in dieser Publikation keine durchgängig geschlechtergerechte Sprache. Mit »Arbeitnehmer«, »Berater«, »Schüler« etc. sind immer Männer und Frauen gemeint.

© E-Book-Ausgabe 2015

© 2015 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Martina Schwenk

Lektorat: team 4media@event, München

Herstellung: Christiane Raffel

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Arne Weyhardt, Hamburg

Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld

ISBN 978-3-86793-582-1 (Print)

ISBN 978-3-86793-714-6 (E-Book PDF)

ISBN 978-3-86793-715-3 (E-Book EPUB)

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	13
<b>2</b>	<b>Grundlagen der Anerkennung des informellen Lernens</b> ....	17
2.1	Die wachsende Bedeutung des informellen beruflichen Lernens .....	17
2.2	Die fehlende Anerkennung des informellen beruflichen Lernens .....	22
2.3	Informelles berufliches Lernen von formal Geringqualifizierten .....	23
2.4	Informelles berufliches Lernen von Menschen mit Migrationshintergrund .....	28
2.5	Das Verhältnis von Validierungsverfahren zu den Abschlüssen der formalen Bildung .....	29
<b>3</b>	<b>Kernelemente und Gütekriterien von Systemen zur Anerkennung des informellen Lernens</b> .....	36
3.1	Ausgangspunkte: Internationaler Vergleich .....	36
3.2	Methodisches Vorgehen .....	37
3.2.1	Kernelemente .....	37
3.2.2	Gütekriterien .....	41
3.3	Ziel, Ausrichtung und Aufbau der Länderberichte ....	46
<b>4</b>	<b>Die Situation in Deutschland: Die Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal Geringqualifizierten: Status quo und Perspektiven</b> ..	49

4.1	Ausgangslage .....	49
4.2	Berufsbildung und informelles Lernen in Deutschland: Charakteristika und Begriffe .....	51
4.2.1	Merkmale der deutschen Berufsbildung .....	51
4.2.2	Formales, nonformales und informelles Lernen und seine Validierung: Einführende Erläuterungen .....	52
4.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten .....	55
4.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	71
4.4.1	Rechtliche Grundlagen .....	72
4.4.2	Verfahren und Instrumente .....	74
4.4.3	Finanzierung .....	98
4.4.4	Institutionalisierung .....	102
4.4.5	Supportstrukturen .....	106
4.5	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	110
4.6	Zusammenfassung und Perspektiven .....	116
4.7	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	130

## **5 Ansätze und Verfahren der Anerkennung der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens bei formal**

	<b>Geringqualifizierten in ausgewählten Ländern .....</b>	<b>146</b>
5.1	Länderstudie Dänemark .....	146
5.1.1	Ausgangslage .....	146
5.1.2	Berufsbildung und informelles Lernen in Dänemark: Charakteristika und Begriffe ....	147
5.1.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten ...	150
5.1.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	151
5.1.4.1	Rechtliche Grundlagen .....	151
5.1.4.2	Verfahren und Instrumente .....	158

	5.1.4.3 Finanzierung .....	165
	5.1.4.4 Institutionalisierung .....	168
	5.1.4.5 Supportstrukturen .....	172
5.1.5	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	174
5.1.6	Zusammenfassung und Perspektiven .....	177
5.1.7	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	180
5.2	Länderstudie Finnland .....	190
5.2.1	Ausgangslage .....	190
5.2.2	Berufsbildung und informelles Lernen in Finnland: Charakteristika und Begriffe .....	193
5.2.3	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	196
	5.2.3.1 Rechtliche Grundlagen .....	196
	5.2.3.2 Verfahren und Instrumente .....	199
	5.2.3.3 Finanzierung .....	209
	5.2.3.4 Institutionalisierung .....	210
	5.2.3.5 Supportstrukturen .....	215
5.2.4	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	220
5.2.5	Zusammenfassung und Perspektiven .....	221
5.2.6	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	222
5.3	Länderstudie Frankreich .....	229
5.3.1	Ausgangslage .....	230
5.3.2	Berufsbildung und informelles Lernen in Frankreich: Charakteristika und Begriffe .....	232
5.3.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten ..	242
5.3.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	245
	5.3.4.1 Rechtliche Grundlagen .....	245
	5.3.4.2 Verfahren und Instrumente .....	247
	5.3.4.3 Finanzierung .....	254

	5.3.4.4	Institutionalisierung .....	256
	5.3.4.5	Supportstrukturen .....	261
5.3.5		Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	262
5.3.6		Zusammenfassung und Perspektiven .....	266
5.3.7		Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	267
5.4		Länderstudie Niederlande .....	275
	5.4.1	Ausgangslage .....	276
	5.4.2	Berufsbildung und informelles Lernen in den Niederlanden: Charakteristika und Begriffe .....	280
	5.4.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten ..	283
	5.4.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	292
		5.4.4.1 Rechtliche Grundlagen .....	293
		5.4.4.2 Verfahren und Instrumente .....	294
		5.4.4.3 Finanzierung .....	302
		5.4.4.4 Institutionalisierung.....	305
		5.4.4.5 Supportstrukturen .....	308
	5.4.5	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	309
	5.4.6	Zusammenfassung und Perspektiven .....	311
	5.4.7	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	319
5.5		Länderstudie Norwegen .....	327
	5.5.1	Ausgangslage .....	327
	5.5.2	Berufsbildung und informelles Lernen in Norwegen: Charakteristika und Begriffe ....	328
	5.5.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten ..	330
	5.5.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	337
		5.5.4.1 Rechtliche Grundlagen .....	337

	5.5.4.2 Verfahren und Instrumente .....	340
	5.5.4.3 Finanzierung .....	352
	5.5.4.4 Institutionalisierung .....	355
	5.5.4.5 Supportstrukturen .....	361
5.5.5	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	364
5.5.6	Zusammenfassung und Perspektiven .....	367
5.5.7	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	372
5.6	Länderstudie Österreich .....	383
5.6.1	Ausgangslage .....	383
5.6.2	Berufsbildung und informelles Lernen in Österreich: Charakteristika und Begriffe ....	385
5.6.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten ..	389
5.6.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo .....	396
	5.6.4.1 Rechtliche Grundlagen .....	396
	5.6.4.2 Verfahren und Instrumente .....	400
	5.6.4.3 Finanzierung .....	423
	5.6.4.4 Institutionalisierung .....	426
	5.6.4.5 Supportstrukturen .....	429
5.6.5	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen .....	432
5.6.6	Zusammenfassung und Perspektiven .....	436
5.6.7	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente .....	439
5.7	Länderstudie Vereinigtes Königreich .....	451
5.7.1	Ausgangslage .....	451
5.7.2	Berufsbildung und informelles Lernen im Vereinigten Königreich: Charakteristika und Begriffe .....	452
5.7.3	»Formal Geringqualifizierte«: Begriff, Beschäftigungslage, Weiterbildungsverhalten ..	453

5.7.4	Kernelemente der Anerkennung formalen und nonformalen Lernens: Status quo	458
5.7.4.1	Rechtliche Grundlagen	458
5.7.4.2	Verfahren und Instrumente	463
5.7.4.3	Finanzierung	491
5.7.4.4	Institutionalisierung	495
5.7.4.5	Supportstrukturen	506
5.7.5	Bildungspolitische Positionen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	509
5.7.6	Zusammenfassung und Perspektiven	510
5.7.7	Fallstudien: Praktische Konsequenzen der Kernelemente	511

## **6 Von Europa lernen? – Europäische Erfahrungen,**

	<b>deutsche Möglichkeiten</b>	519
6.1	Einführung	519
6.1.1	Wozu der Blick nach Europa?	519
6.1.2	Wie kommen wir zu unseren Empfehlungen?	522
6.2	Lernen von Europa: Die Kernelemente der Validierung im europäischen Vergleich und ihre Transferpotenziale	523
6.2.1	Rechtliche Grundlagen	525
6.2.2	Verfahren und Instrumente	535
6.2.3	Finanzierung	548
6.2.4	Institutionalisierung	555
6.2.5	Supportstrukturen	562
6.2.6	Lernimpulse aus Europa: Ein zusammenfassender Überblick	571
6.2.7	Fallstudien: Die »ideale Welt« – Wie aus Kompetenzen berufliche Chancen werden	575
6.3	Empfehlungen und Implementationsstrategien	576
6.3.1	Der bildungspolitische Status quo	576
6.3.2	Gleichwertigkeit der Zertifizierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen	579

6.3.3	Institutionalisierung der Validierungs- verfahren.....	586
6.3.4	Zugang zur Validierung .....	589
6.3.5	Perspektiven .....	593
<b>Glossar</b>	.....	597
<b>Zusammenfassung</b>	.....	603
<b>Abstract</b>	.....	610



# 1 Einleitung

*Eckart Severing*

Die vorliegende Studie ist im Rahmen des Projekts »Weiterbildung für alle« der Bertelsmann Stiftung entstanden. Dieses Projekt will Vorschläge für ein Bildungssystem machen, das auch für Menschen mit niedriger formaler Qualifikation zugänglich ist. Das ist heute nicht der Fall: Die berufliche Weiterbildung in Deutschland vergrößert die Bildungshierarchien in der Gesellschaft, statt sie auszugleichen. Es geht darum, bestehende Weiterbildungsbarrieren – mangelnde Beratung, geringe Lernanreize und eine fehlende Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen – abzubauen. Es mangelt an Informationen zu Weiterbildungsangeboten; das zersplitterte Beratungsangebot sowie der unübersichtliche Weiterbildungsmarkt sind für große Teile der formal Geringqualifizierten nicht zugänglich. Zusätzlich fehlen dieser Personengruppe oft das Selbstvertrauen und die nötige Lernmotivation – viele von ihnen haben häufig negative Erfahrungen im Schulsystem gesammelt und lehnen schulische Lernangebote ab.

Es ist nicht so, dass formal Geringqualifizierte kein berufliches Wissen erwerben oder erworben haben. Im Gegenteil sind sie besonders darauf angewiesen, die Lerngelegenheiten zu nutzen, die ihnen außerhalb der Bildungseinrichtungen en passant – bei Arbeitstätigkeiten, im Austausch mit Kollegen, in der Freizeit – geboten werden. Jedoch fehlt es in Deutschland an Möglichkeiten, dieses informell erworbene Wissen auch verwertbar zu machen. Es wird am aktuellen Arbeitsplatz genutzt, wird aber in der Regel nicht dokumentiert oder gar zertifiziert, sodass es nicht nachhaltig

nutzbar ist. Das formale Bildungssystem schafft zusätzliche Hürden – nicht nur für formal Geringqualifizierte –, weil es informell und nonformal erworbene Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung selten anerkennt. Die aus Sicht der Bildungsinstitutionen »extern« erworbenen Kompetenzen haben in der Folge keinerlei Relevanz im Hinblick auf den Zugang zu und die Durchlässigkeit im formalen (Aus-)Bildungssystem und eröffnen daher keine Perspektiven für die formale Höherqualifizierung formal Geringqualifizierter und eine nachhaltige Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Das ist in einigen anderen Staaten Europas – teilweise mit einem weniger ausgeprägten beruflichen institutionalisierten Bildungswesen – anders: Hier haben sich Verfahren etabliert, die es ermöglichen, auch für informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen Nachweise zu erhalten, die im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt etwas gelten.

Auch wenn die deutsche duale Berufsausbildung seit einiger Zeit auf lebhaftere Nachfrage von Bildungspolitikern aus dem Ausland stößt: An diesem Punkt kann Deutschland möglicherweise etwas von den Verfahren und Instrumenten übernehmen, die sich in anderen Staaten bewährt haben. Die Prüfung dieser Frage steht im Fokus der vorliegenden Studie. Dem Transfer von guten Konzepten aus Bildungssystemen anderer Länder ist jedoch allein durch ihre Beschreibung nicht der Weg bereitet. Zu sehr hängen ihre Akzeptanz und ihre Wirksamkeit vom Kontext ab: den besonderen Rahmenbedingungen, die im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt der jeweiligen Länder gelten. Daher bedarf es einer sorgfältigen Anpassung von in anderen Staaten wirksamen Instrumenten der Anerkennung informell erworbenen beruflichen Wissens an die Voraussetzungen in Deutschland. Dazu will diese Studie Hinweise geben.

Wie ist die Studie aufgebaut?

- In einer kurzen Einführung wird skizziert, was unter informellem Lernen zu verstehen ist, warum seine Bedeutung zunimmt und wie es um das informelle Lernen von formal Geringqualifizierten steht.

- In Kapitel 3 wird ein Kriterienraster entworfen, das die verschiedenen konstitutiven Dimensionen der Anerkennung von informellem Lernen verdeutlicht: Es geht um die gesetzliche Verankerung von Anerkennungsregelungen, um die für die Anerkennung etablierten Verfahren und Instrumente, um Finanzierungsstrukturen, um akkreditierende und zertifizierende Institutionen und darum, ob Interessenten an einer Anerkennung Unterstützung angeboten wird, zum Beispiel durch Beratung.
- In einem umfangreicheren Kapitel 4 wird der Status quo für Deutschland beschrieben: Mit welchen Verfahren können hierzulande bisher Menschen mit niedriger formal ausgewiesener Qualifikation informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen verwertbar machen?
- Es folgen Berichte darüber, wie in anderen Ländern hinsichtlich der Anerkennung von informell und nonformal erworbenen Kompetenzen vorgegangen wird. Dabei haben wir sieben weitere Länder ausgewählt (Dänemark, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Norwegen, Österreich und das Vereinigte Königreich), die nach unserer Einschätzung bereits Erfolge bei der Anerkennung des informellen Lernens von formal Geringqualifizierten erzielt haben. Zudem wird Bezug genommen auf die im Rahmen des »European Inventory on validation of nonformal and informal learning 2014« verfasste Länderstudie aus der Schweiz: Welche Systeme der Anerkennung haben sich dort etabliert, wie werden sie genutzt und wie werden sie in der jeweiligen nationalen Diskussion bewertet?
- Das abschließende Kapitel 6 beurteilt auf Basis der Kernelemente und Gütekriterien, was für Deutschland übertragenswert erscheint, was übertragbar sein könnte und welche Akteure dafür welche Voraussetzungen schaffen müssten.

Die vorliegende Studie steht in einer Reihe von vorangegangenen Arbeiten von Wissenschaftlern und Bildungsverantwortlichen zur Anerkennung des informellen beruflichen Lernens. Gerade wegen des auffällig geringen Grades der praktischen Umsetzung von Aner-

kennungsverfahren in Deutschland sind viele Schriften erschienen, die auf diesen Mangel aufmerksam machen und teilweise auch konkrete Schritte zur Etablierung wirksamer Anerkennungsverfahren beschreiben. Unsere Studie ergänzt diese Arbeiten, hat aber einen besonderen Schwerpunkt: Es geht nicht um die Anerkennung des informellen Lernens der bereits gut Gebildeten, sondern ausdrücklich um die Frage, wie diejenigen, die bisher keine geregelten beruflichen Abschlüsse erwerben konnten, von neuen Anerkennungsverfahren profitieren könnten.

## 2 Grundlagen der Anerkennung des informellen Lernens

*Eckart Severing*

### 2.1 Die wachsende Bedeutung des informellen beruflichen Lernens

Unter »beruflichem Lernen« verstehen die meisten Menschen ihre berufliche Ausbildung, sei es in einem geregelten Ausbildungsberuf, an einer Hochschule oder einer anderen Bildungseinrichtung, und in zweiter Linie noch ihre Weiterbildung in Kursen und Seminaren. Damit blenden sie bedeutende weitere Wege aus, auf denen sie ihre beruflichen Kenntnisse und Kompetenzen erweitern. Das ist nicht verwunderlich, denn diese Wege sind nicht so offenkundig, institutionell fixiert, gesellschaftlich respektiert, dokumentiert und zertifiziert wie das Lernen in Bildungseinrichtungen. Seit den 1960er-Jahren befasst sich die Berufsbildungsforschung – zunächst in den USA, später auch in Deutschland – mit dem »informellen Lernen«, einer Art des Lernens also, die nicht im Unterricht und Seminar, sondern gleichsam beiläufig geschieht. Ergebnisse dieser Forschung zeigen, dass bereits wenige Jahre nach der Erstausbildung der überwiegende Teil des beruflich relevanten Wissens und der Kompetenzen aus Lernen am Arbeitsplatz, im Austausch mit Kollegen und Experten, in der Freizeit und durch die Nutzung von nicht pädagogischen Medien geschieht.

Lernen findet in einer Wissensgesellschaft eben nicht nur in Kindergärten, Schulen und Universitäten statt. Mit dem Wort von der »Entgrenzung des Pädagogischen« (Kade 1997) ist gemeint, dass die Reproduktion komplexer Gesellschaften auf der dynamischen

Umwälzung und Erweiterung von Wissen beruht und damit auf Mechanismen der Genese und Aneignung von Wissen, die alle gesellschaftlichen Institutionen durchziehen und die nicht mehr auf Bildungseinrichtungen oder auf das erste Lebensdrittel der Gesellschaftsmitglieder begrenzt bleiben. Das Ideal der beruflichen Erstausbildung, möglichst viel von dem Wissen und den Kompetenzen, die im Lebensberuf benötigt werden, vor dem Berufseinstieg zu vermitteln, entstammt noch einer bildungspolitischen Vorstellung der Facharbeitsgesellschaft der 1960er- und 1970er-Jahre; es ist in dem Maße obsolet, in dem das berufliche Wissen in schnellen Zyklen umschlägt.

Informelles Lernen gilt daher inzwischen nicht mehr als zweit-rangige Form des beruflichen Lernens, sondern als ebenso wichtig und notwendig wie die formale (abschlussbezogene) und in dieser Studie darunter subsumierte nonformale (organisierte, aber nicht abschlussbezogene) Bildung (zur begrifflichen Differenzierung vgl. Dohmen 2001; Overwien 2005; Livingstone 2006; Zusammenfassungen: Schmidt-Hertha 2011: 233; Annen 2012: 63). Das formale Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele gerichtet, informelles Lernen zeichnet sich hingegen durch seine Offenheit aus. Es wird in der Regel ohne pädagogische Vorstrukturierung gelernt (Dehnbostel 2014; Knowles 1975: 18). Der Lernimpuls entsteht oft aus praktischen Anforderungen und das Lernen findet bei der Bewältigung dieser Anforderungen statt (Dohmen 2001).

Die Potenziale informeller Lernkontexte sind mehrfach durch Teilnehmerstudien belegt worden. So resümiert die NALL-Erhebung (eine Erhebung des kanadischen Forschungsnetzwerks *New Approaches to Lifelong Learning*, die 1998 mit 1.562 Befragten durchgeführt wurde), »dass die Erwachsenenbildung einem Eisberg gleicht – weitgehend den Blicken entzogen, aber in ihren verborgenen informellen Aspekten von gewaltigen Ausmaßen« (Livingstone 1999: 77). Insbesondere in der Weiterbildung liegt die Reichweite der informellen Weiterbildung deutlich höher als die Weiterbildungsbeteiligung an Lehrgängen und Seminaren (Kuwan et al. 2000; Schmidt-Hertha 2011). Die quantitative Bedeutung des informellen Lernens in Betrie-

ben wird oft unterschätzt: Gemäß einer repräsentativen Studie zum Weiterbildungsbewusstsein der deutschen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter geben nur 14 Prozent der Befragten formalisiertes Lernen als wichtigsten Lernkontext an, für 87 Prozent waren andere Lernkontexte, vor allem das »arbeitsbegleitende Lernen« (58 %) wichtiger (Baethge und Baethge-Kinsky 2004: 43). Im Weiterbildungsgeschehen in Deutschland ist die betriebliche Weiterbildung mit 69 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten (Teilnahmefälle) der größte und inzwischen wieder wachsende Bereich (individuelle berufsbezogene Weiterbildung: 13 %, nicht berufsbezogene Weiterbildung: 18 %; Erhebungszeitraum 2012) (BMBF 2013: 17).

Wenn in neuerer Zeit nicht nur Bildungsforscher, sondern auch Bildungspolitiker und Bildungsverantwortliche in Unternehmen und Bildungseinrichtungen das informelle berufliche Lernen für ein zentrales Thema halten, dann hat das mehrere Gründe:

- Für *Unternehmen* gilt: Weil das berufliche Wissen nicht mehr nur in Generationsabständen umschlägt, ist es zu einer Notwendigkeit geworden, die berufliche Erstausbildung eher auf die Vermittlung langfristig nutzbarer grundlegender Kompetenzen zu konzentrieren und im Gegenzug das »Lernen im gesamten Berufsverlauf« auszuweiten. Diese Notwendigkeit stellt sich naturgemäß in stationären Berufen – einigen Abteilungen des Handwerks und der einfachen Dienstleistung – weniger als in Berufen mit hohem Innovationstempo und in einfachen Tätigkeiten weniger als bei komplexer Wissensarbeit. Der Wandel von einer Produktions- zu einer Dienstleistungsgesellschaft führt zu einer zunehmenden Zahl von Unternehmen, deren Erfolg auf der produktiven Nutzung von Wissensarbeit beruht. Diese Unternehmen können sich nicht auf die externe Bereitstellung von Qualifikationen und Kompetenzen in den Einrichtungen des Bildungswesens verlassen, die sie sich über die Einstellung von dessen Absolventen zugänglich machen. Sie sind auf Wissensvorsprünge ihrer Experten und damit auf eine kontinuierliche Erweiterung der Wissensbestände *im* Unternehmen angewiesen (Nonaka und Takeuchi 1997; Pawlowski 1998). In der betrieblichen Bildung

überwiegt inzwischen das informelle Lernen gegenüber dem formalen: 78,5 Prozent der Unternehmen setzen auf Lernen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen und mediengestütztes Lernen, 76,3 Prozent finanzieren eigene oder externe Kurse und Seminare (Lenske und Werner 2009).

- Die *Bildungspolitik* in Deutschland sieht sich durch einen segmentierten Arbeitsmarkt herausgefordert. Es fehlen Fachkräfte – und zugleich bleibt die Arbeitslosigkeit der beruflich Geringqualifizierten hoch. Die nachträgliche Vermittlung von beruflichen Abschlüssen für Erwachsene ist ein Mittel, dieser Segmentierung entgegenzutreten. Die geringen Quoten erfolgreicher »Nachqualifizierung« bis hin zum Berufsabschluss zeigen aber, dass mit solcher formaler Weiterbildung viele An- und Ungelernte nicht erreicht werden. Die Bildungspolitik muss Antworten darauf finden, dass sich das Fachkräftepotenzial in Deutschland in Zukunft nicht weit überwiegend aus einheimischen Schulabsolventen rekrutieren wird, sondern auch aus einer heterogenen Mischung von Menschen ohne formale Schul- oder Berufsabschlüsse, mit schwer einschätzbaren ausländischen Abschlüssen oder mit Abschlüssen, die vor vielen Jahren in anderen als den ausgeübten Berufen erworben wurden. Solche atypischen Bildungsverläufe sind mit den bestehenden Zertifikatssystemen nicht abzubilden. Diesen Gruppen müssen Zugänge im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt geöffnet werden, damit ihr Arbeitsmarktrisiko verringert werden kann und demographisch bedingten Fachkräftengaps entgegengetreten werden kann. Eine bildungspolitische Devise ist daher, das Lernen im gesamten Berufsverlauf auszuweiten und aufzuwerten. Im Koalitionsvertrag der aktuellen 18. Legislaturperiode sind unter der Überschrift »Kompetenzen anerkennen« Initiativen vereinbart worden, mit denen nicht durch Zertifikate belegte Kompetenzen sichtbar gemacht werden sollen (Koalitionsvertrag 2013). Das hat dazu geführt, dass sich auch die Akteure der formalen Bildungssysteme, für die das zuvor nur ein marginales Thema gewesen war, in bildungspolitischen Gremien mit Strategien der Validierung befassen.

- Diese Herausforderung besteht nicht nur in Deutschland. Mit Beschluss des Rates der Europäischen Union vom 20. Dezember 2012 (Rat der Europäischen Union 2012) sind alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union aufgefordert, bis 2018 Möglichkeiten der Zertifizierung für informell erworbene Kompetenzen zu schaffen. Der Beschluss empfiehlt den Mitgliedstaaten, Regelungen zu schaffen, die es dem Einzelnen möglich machen, seine informell oder nonformal erzielten Lernergebnisse validieren zu lassen und auf dieser Grundlage eine volle oder partielle Berufsqualifikation zu erhalten. Unter Validierung werden Verfahren verstanden, bei denen »eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat« (ebd.: 5). Der Europäische Rat hebt in seiner Empfehlung die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit für sozial Benachteiligte und An- und Ungelernte hervor. Für die erfolgreiche Etablierung eines Systems der Anerkennung informellen Lernens in den einzelnen Mitgliedstaaten wirken Beschlüsse des Europäischen Rates allerdings nur als Initiatoren. Die Umsetzung wird davon abhängen, inwieweit das auf europäischer Ebene artikulierte politische Ziel mit einem anerkannten nationalen Bedarf korrespondiert.

Wissensarbeit macht informelles Lernen nicht nur notwendig, sondern auch möglich: Anders als in vielen strikt angeleiteten undayloristisch zerlegten Tätigkeiten bieten komplexere Arbeitstätigkeiten auch Lerngelegenheiten und oft auch die Autonomie, die selbstorganisiert Lernende benötigen. In den vergangenen Jahrzehnten ist das Niveau der Tätigkeitsanforderungen gestiegen, sowohl was ihre Komplexität als auch was ihren Umfang anbetrifft (Abel et al. 2009; Zeller et al. 2004). Das gilt sowohl für ausführende Tätigkeiten als auch für komplexe Fach- und Führungstätigkeiten. Bildungsverantwortung wird zu großen Teilen an die Beschäftigten delegiert. Sie sind vielfach nicht mehr passive Empfänger von Arbeitsanweisungen, sondern integrieren ihre Arbeitsleistung selbstständig in den Betriebskontext, vermarkten ihre Leistung aktiv im Betrieb und stellen an sich selbst

effizienzorientiert die Bedingungen ihrer aktuellen und zukünftigen Arbeitsleistung her (Voß und Pongratz 1998; Sattelberger 1999). Dies bezieht sich nicht nur auf die Organisation der Arbeit selbst, sondern auch auf den selbstständigen Erwerb des Wissens, das diese Arbeitstätigkeit voraussetzt. Dabei hat das informelle Lernen Vorrang vor institutionalisierten und weniger flexiblen Lernformen. Nicht nur bei innovativen und hoch qualifizierten Tätigkeiten setzen die Unternehmen auf selbstständige Fachkräfte, die auf Grundlage der Kenntnis ihres Fachgebietes, ihrer Erwartungen an die künftige Entwicklung ihres Arbeitsfeldes und demgegenüber ihrer Defizite ihre Qualifizierung selbstständig planen. Die Beschäftigten selbst gestalten ihre Qualifikation; sie »investieren« in Bildung und nutzen jede Lerngelegenheit, die berufliche Verwertbarkeit verspricht. Die Prognose Risiken, denen die berufliche Bildung unterliegt, werden damit nicht verringert, aber privatisiert.

Das Zentrum des Innovationsgeschehens in der beruflichen Bildung liegt daher heute weitgehend außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens. Im Mittelpunkt stehen selbstständige Formen des Wissenserwerbs wie das Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld oder offene Lernformen mit neuen Medien.

## **2.2 Die fehlende Anerkennung des informellen beruflichen Lernens**

Es ist individuell *und* gesellschaftlich von großer Bedeutung, Wissen nicht nur zu erwerben, sondern es sichtbar und bewertbar zu machen. Die Besetzung beruflicher Positionen, berufliche Karrieren und die Einmündung in weiterführende Bildungsgänge hängen davon ab, dass die Menschen über Zertifikate verfügen, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen für andere zuverlässig nachweisen. Das ist für die formale Bildung mit ihrem abgestuften System von Zeugnissen und Zertifikaten gegeben. Dies gilt aber nicht für das informelle Lernen.

Obwohl berufliches Lernen überwiegend in informellen Kontexten stattfindet, haben sich die Institutionen, die für die Dokumenta-

tion und Zertifizierung von beruflichem Wissen in Deutschland zuständig sind, dieser Entwicklung verschlossen. Eine Infrastruktur, die den informellen Erwerb beruflicher Kompetenzen sichtbar und auf den Arbeitsmärkten verwertbar macht, besteht fast ausschließlich für die formalisierte Aus- und Weiterbildung. Das ist nicht verwunderlich: Denn in früheren Zeiten waren die Vermittlung von beruflichem Wissen und seine Dokumentation untrennbar mit Bildungsgängen in diesen Institutionen verbunden – und das Monopol auf Zertifizierung auch ein wesentlicher Beitrag für die Attraktivität dieser Bildungsgänge. Die Bereitschaft der etablierten Bildungsinstitutionen für »externe Zertifizierungen« ist bisher aus diesem Grund in der Regel nicht sehr hoch.

Daher sehen wir eine große Herausforderung vor uns: Das berufliche informelle Lernen wird tatsächlich für die Unternehmen, für Beschäftigte und Arbeitssuchende immer bedeutender. Neue Formen der Arbeitsorganisation und neue Medien bieten zusätzliche Lernmöglichkeiten. Aber: Die Verwertbarkeit der Lernergebnisse wird erheblich eingeschränkt, weil sie über ein enges Umfeld der Lernenden hinaus nicht sichtbar werden. Damit bleiben der Umfang und die Produktivität informellen beruflichen Lernens gegenüber seinen Potenzialen deutlich beschränkt.

Ein wirksames System der Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen würde nicht nur deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Es würde auch die berufliche Mobilität erhöhen und voraussichtlich auch die Motivation zu weiterer formaler und informeller Weiterbildung steigern.

## **2.3 Informelles berufliches Lernen von formal Geringqualifizierten**

Formal Geringqualifizierte standen bisher nicht im Mittelpunkt der Berufsbildungspolitik. Solange die berufliche Bildung eine ausreichende Zahl von Schulabsolventen für ihre Ausbildungsangebote interessieren konnte, hat die kompensierende Nachqualifizierung,

das heißt der nachträgliche Erwerb von Berufsabschlüssen für an- und ungelernete Erwachsene, eine ebenso geringe Rolle gespielt wie die Anerkennung von informell erworbenen beruflichen Kompetenzen. Gewiss: In Forschungs- und Modellprojekten war die berufliche Bildung und Integration von formal Geringqualifizierten häufig Gegenstand – nicht aber in der Regelorganisation der beruflichen Bildung.

Das beginnt sich in Deutschland und einigen anderen europäischen Staaten, die aufgrund der demographischen Entwicklung und steigender Studierquoten in Zukunft Fachkräftelücken in den beruflich-praktischen Segmenten des Arbeitsmarktes befürchten, zu ändern. Für Deutschland gilt: Die Zahl der jungen Ausbildungsaspiranten könnte um bis zu 20 Prozent zurückgehen (BIBB 2014; AGBB 2014). Der seit einigen Jahren zu beobachtende Rückgang der betrieblichen Ausbildungsquote (BIBB 2014; AGBB 2014: 98 f.) wird weiter dazu beitragen, dass Fachkräftelücken in einigen Berufsgruppen entstehen. So entsteht ein segmentierter Arbeitsmarkt: ungedeckte Nachfrage nach qualifizierter Facharbeit und ein Angebot gering qualifizierter Arbeitskraft, dem keine Nachfrage gegenübersteht.

Damit rückt – nicht nur in Deutschland – die Erschließung von Qualifikationsreserven in den Vordergrund der berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Aufmerksamkeit. Neben der Diskussion um eine weitere Steigerung der Erwerbsquote von Frauen, um eine im Lebensverlauf verlängerte Arbeitstätigkeit, um reibungslosere Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung und um eine qualifikationsselektive Migrationspolitik geht es auch um die Frage, wie erstens Erwachsene ohne Berufsabschluss besser qualifiziert und/oder wie zweitens ihre beruflichen Kompetenzen besser sichtbar gemacht werden können.

- Die eine Strategie – bessere Qualifizierung – wird in Deutschland seit einigen Jahren mit Programmen zur *Nachqualifizierung* verfolgt. Dabei handelt es sich um Bildungsangebote für über 25-Jährige, die einen beruflichen Abschluss des Regelsystems der Ausbildung nachholen. Allerdings wird der Großteil der Aktivitäten

zur Nachqualifizierung über temporäre Initiativen und Projekte abgedeckt, die zudem an nicht immer klar definierten Schnittstellen der Zuständigkeiten von Berufsbildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik angesiedelt sind (Baethge und Severing 2015; Gutshoew 2015). Das führt zu wenig konsistenten und verlässlichen Rahmenbedingungen und zu einer geringen Transparenz der Fördermöglichkeiten für die Geringqualifizierten selbst wie für Betriebe und Bildungseinrichtungen. Die Erfahrungen zeigen, dass Nachqualifizierung ohnehin keine einfache Aufgabe ist: Viele junge Erwachsene ohne Berufsabschluss haben in ihrem bisherigen Bildungsverlauf enttäuschende Erfahrungen gemacht; viele sehen zudem von Bildungsangeboten ab, die zu einer temporären Verschlechterung ihres in der Regel ohnehin geringen Einkommens führen. Aber auch auf der Seite der Betriebe ist die Motivation, an- und ungelernte Beschäftigte bei der Weiterbildung bis zu einem Berufsabschluss zu unterstützen, nicht immer ausgeprägt.

- Die andere Strategie – *Dokumentation und Anerkennung bereits bestehender beruflicher Kompetenzen* – beruht auf der These, dass auch Geringqualifizierte in ihren bisherigen oder aktuellen Arbeitstätigkeiten und sozialen Aktivitäten Kompetenzen erworben haben, die beruflich verwertbar sein können.

Gegen die These könnte die pauschale Vermutung sprechen, dass Geringqualifizierte oft für einfache Arbeitstätigkeiten eingesetzt werden, die kein hohes Qualifizierungspotenzial aufweisen (Weiß 2014: 3). Hier gilt es allerdings zu differenzieren: Zum einen sind viele »formal« Geringqualifizierte nicht unqualifiziert, sondern inadäquat qualifiziert: Viele von ihnen verfügen über elaborierte berufliche Kenntnisse, die aber mangels Nachfrage nicht einsetzbar sind. Auch auf Seite der Arbeitstätigkeiten hat sich ein Wandel vollzogen: Einfache Arbeit ist nicht mehr nur repetitive, manuelle Arbeit, für die vielleicht Drill und Training, nicht aber Qualifikation und Kompetenz benötigt würden. Viele Tätigkeiten unterhalb des Facharbeitsniveaus beinhalten durchaus komplexe Steuerungs- und Über-

wachungsaufgaben oder setzen im Dienstleistungssektor ausgeprägte Sozial- und Kommunikationskompetenz voraus (Zeller, Dauser und Richter 2004).

Zudem gilt: Auch bei nur ausführenden Tätigkeiten verschmelzen Lernen und Arbeiten. Durch den Einsatz der IT-Technologien sowohl für die Steuerung von Arbeitsprozessen und Maschinen wie auch als Medium des Lernens sind die technischen Voraussetzungen dafür gegeben, dass die Arbeitsmittel selbst als Medien der Vermittlung der für ihre Bedienung und Wartung notwendigen Kenntnisse fungieren können. Lernsequenzen werden unmittelbar auch an einfache Arbeitsplätze herangeführt – lernortunabhängig mit »mobile learning«, didaktisch mit Mikrolerneinheiten, technisch mit der Integration in die Steuerung des Arbeitsprozesses. Das ist bereits sehr weit fortgeschritten, wo die IT das zentrale Arbeitsmittel ist: Sachbearbeitern werden etwa bei Eingabefehlern kurze Lernsequenzen angeboten, Helfern in der Kfz-Werkstatt fehlerspezifische Wartungsanleitungen. Den Arbeitenden werden genau die und nur die Lernmodule angeboten, die zur Bewältigung der aktuellen Aufgabe notwendig sind. Die Fortschritte der neuen Lernmedien in Richtung auf »virtual« und »augmented reality« weisen die weitere Richtung.

Zwar hängt die Beteiligung der erwachsenen Erwerbstätigen am informellen Lernen stark vom formalen Bildungsstatus ab: Der Adult Education Survey (Bilger et al. 2013) misst bei Hochschulabsolventen eine Beteiligungsquote am informellen Lernen von 69 Prozent und demgegenüber bei formal Geringqualifizierten eine Beteiligungsquote von nur 32 Prozent, bei Menschen mit hohem Schulabschluss von 64 Prozent und demgegenüber bei Menschen mit niedrigem Schulabschluss von 33 Prozent. Der Adult Education Survey (AES) ist eine »Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen«, die seit 2011 verpflichtend in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union durchgeführt wird und unter anderem die Beteiligung am informellen Lernen misst. In Deutschland wurde 2012 eine repräsentative Stichprobe der 18- bis 64-jährigen Bevölkerung zu ihren Lern-

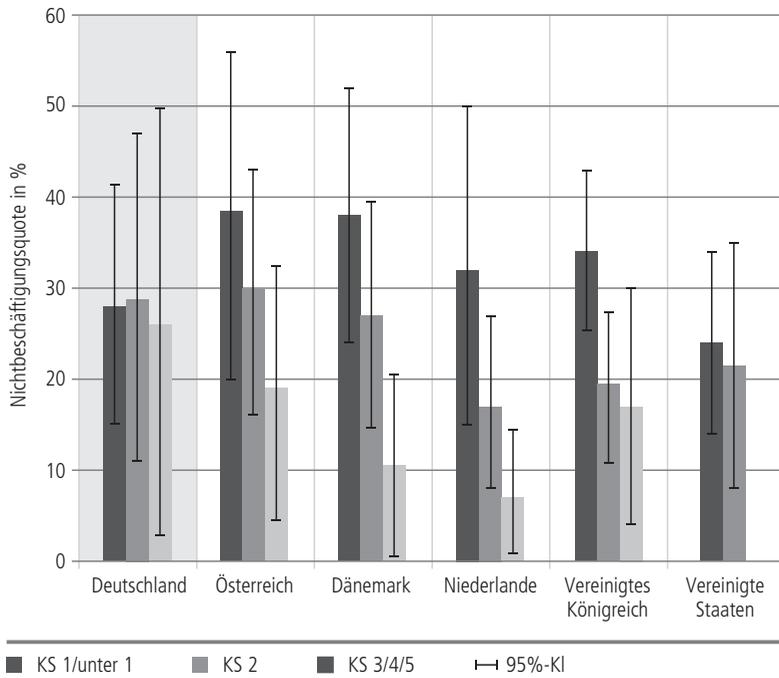
aktivitäten in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung befragt (N=7.099).

Das informelle Lernen trägt also nicht dazu bei, Bildungsabstände zu verringern. Aber es geht hier nicht nur um die Relationen zwischen den Gruppen mit verschiedenem Bildungsstatus, sondern auch um die Geringqualifizierten für sich. Und dabei stehen die 32 Prozent Beteiligungsquote am informellen Lernen und am nonformalen Lernen von 37 Prozent einer Beteiligungsquote am formalen Lernen von zwölf Prozent gegenüber (Behringer und Schönfeld 2014: 5; Kwan und Seidel 2013: 266). Für Geringqualifizierte führt der Weg zu beruflichem Wissen also weit überwiegend über das nonformale und informelle Lernen.

Umso ernüchternder ist es, wenn der aus informellem Lernen resultierende Zuwachs an Kompetenzen nicht zu einer Verbesserung der Erwerbchancen führt. Für Deutschland ist das zu vermuten: Die OECD-Studie über Schlüsselkompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2013) hat ergeben, dass berufliche Kompetenzen (bei formal gering qualifizierten Männern) in Deutschland und den USA – anders als in einigen anderen Ländern – nicht zu einer Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos führen. Diese Studie misst unter anderem kognitive Grundkompetenzen (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, technologieorientiertes Problemlösen). Die Erhebung 2011/12 erfasste 160.000 16- bis 65-jährige Befragte in 24 Ländern; in Deutschland 5.650 Befragte, in der Altersgruppe der 25- bis 54-Jährigen 3.440 + 560 (Oversample neue Bundesländer).

Die Nichtbeschäftigungsquote bleibt über die Kompetenzstufen in Deutschland etwa gleich bei annähernd 30 Prozent, in anderen Ländern (Österreich, Dänemark, Niederlande, Vereinigtes Königreich) nimmt sie bei höheren Kompetenzen ab (Heisig und Solga 2014). Das mag auf die Rolle von Zertifikaten zurückzuführen sein, die in Deutschland für die Arbeitsmarktintegration eine größere Rolle spielen (Solga 2005) als in den anderen Ländern.

**Abbildung 1: Nichtbeschäftigungsquote in Deutschland und anderen europäischen Ländern**



Quelle: eigene Darstellung. PIAAC 2011/12. Altersgruppe 25–54 Jahre, ohne Literacy-Related Non-Respondents. KI = Konfidenzintervall. Unzureichende Beobachtungen mit KS 3/4/5 in den USA (Heisig und Solga 2014).

## 2.4 Informelles berufliches Lernen von Menschen mit Migrationshintergrund

Besonders hervorzuheben sind Differenzen zwischen Deutschen (50% Beteiligungsquote am informellen Lernen) einerseits und Deutschen mit Migrationshintergrund beziehungsweise Ausländern (36% bzw. 37% Beteiligungsquote) – die weitgehend mit dem niedrigeren formalen Bildungsstatus der Migranten zusammenfallen. Allerdings wird berichtet, dass die Beteiligung der Migranten am infor-

mellen Lernen fast gleichauf mit ihrer Beteiligung am nonformalen Lernen ist (40% bei Deutschen mit Migrationshintergrund, 36% bei Ausländern). Bei Deutschen ohne Migrationshintergrund überwiegt die nonformale Bildung (59%) (Behringer und Schönfeld 2014: 5). Das deutet darauf hin, dass für Migranten höhere Barrieren für den Zugang zur nonformalen Bildung, zu Kursen und Weiterbildungsseminaren bestehen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014: 124). Sie würden daher umgekehrt besonders von einer Validierung informell erworbener Kompetenzen profitieren können.

Viele Ausländer sind aus einem weiteren Grund besonders auf Validierungsverfahren angewiesen: Ihre – oft auf hohem Niveau – im Ausland erworbenen Abschlüsse werden in Deutschland nicht immer anerkannt; formal gelten sie dann als gering qualifiziert. Das »Anerkennungsgesetz« (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen) hat seit 2012 zwar Wege geebnet, die zur Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Abschlüssen mit deutschen Abschlüssen führen. Allerdings sind die hiesigen Formalabschlüsse die Referenz. Kenntnisse und Kompetenzen, die den Berufsbildern und ihrer Gliederung nicht entsprechen, werden im Regelverfahren nicht berücksichtigt. Nur Validierungsverfahren können hier zur Dokumentation und Zertifizierung führen.

## **2.5 Das Verhältnis von Validierungsverfahren zu den Abschlüssen der formalen Bildung**

In der Diskussion über die Validierungsverfahren informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen spielt deren Abstand zu den Validierungsverfahren der formalen Bildung zu Recht eine besondere Rolle. Grundsätzlich sind drei Modelle denkbar (Frank 2004: 34 f.):

- Die *Anpassung an das formale System*: Dieses wird als Referenzsystem gesetzt. Informell erworbene Kompetenzen gelten gleichrangig, soweit nachgewiesen wird, dass sie ihm genügen – also zum