

Nicolas Schöpf

► Zwischen formalen Referenzen und informellen Eigenarten: Anforderungen an die Erfassung informellen Lernens

Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen steht vor der Herausforderung, tragfähige und verlässliche Verfahren zu entwickeln; sie soll dabei unterschiedliche Personengruppen und Kompetenzprofile genauso berücksichtigen wie die Eigenarten informellen Kompetenzerwerbs. Dargestellt werden bildungs- und lernbiografischen Erfahrungen, die die Schul- und Ausbildungskarriere formal gering qualifizierter Personen begleiten. Außerdem wird untersucht wie sich die beiden gegenwärtig etablierten Verfahren der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens für diese Personengruppe eignen.

1 Königsweg Anerkennung informellen Lernens?

Die Diskussion über Systeme und Instrumente der Validierung und Anerkennung informellen Lernens hat in den zurückliegenden zehn Jahren von politischer Seite viele Impulse bekommen. Zunächst rückten mit dem Europäischen und dem Deutschen Qualifikationsrahmen die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen dadurch wieder in den Fokus, dass von solchen Instrumenten erwartet wurde, auch die Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen, die außerhalb formaler Bildungskontexte und ohne entsprechende Zertifikate erworben wurden. Der Stand der Implementierung liefert gegenwärtig aber noch keine belastbaren Hinweise auf den Erfolg, weshalb diese Ambitionen mitunter kritisch gesehen werden (vgl. z. B. GÖSSLING/SLOANE 2015). Zuletzt hat der Rat der Europäischen Union mit seinem Beschluss vom 20. Dezember 2012 die Mitgliedsländer der Europäischen Union aufgefordert, bis 2018 Möglichkeiten der Zertifizierung für non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu schaffen. Auch Deutschland ist damit aufgefordert, Regelungen zu schaffen, die es jeder Person möglich machen, informell oder non-formal erzielten Lernergebnisse validieren zu lassen und auf dieser Grundlage eine volle oder partielle Berufsqualifikation zu erhalten (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2012).

Die (politische) Aufmerksamkeit, die der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens hier entgegengebracht wird, rührt auch daher, dass gegenwärtig solche Kompetenzen nur eine eingeschränkte Verwertbarkeit für Bildung und Beschäftigung haben. Sie befähigen zwar zu einem kompetenten Tun in Betrieben und beruflichen Kontexten,

sie erleichtern aber keine horizontale oder vertikale Mobilität innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems, da ihnen der formale und in Zertifikaten abgebildete Wert fehlt. Da aber in Deutschland Zertifikate mit ihrer Signal- und Filterwirkung das Kapital sind, an dessen Verfügbarkeit sich individuelle Bildungs- und Berufskarrieren entscheiden (vgl. GÖSSLING/SLOANE 2015), soll nun die Anerkennung informellen Lernens Möglichkeiten der Kompensation schaffen. Damit erhält die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gerade für solche Personengruppen eine besondere Bedeutung, denen formale Zertifikate fehlen, die aber evtl. auf anderen Wegen – etwa durch lange Betriebszugehörigkeiten oder Berufserfahrung – Kompetenzen erworben haben. Bei ihnen darf ein Interesse daran unterstellt werden, den Verkehrswert solcher Kompetenzen zu erhöhen. Ob es durch die Bereitstellung von Validierungssystemen allerdings gelingt, die Situation gering qualifizierter Personen auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich zu verbessern, hängt von zahlreichen Aspekten ab. Mitentscheidend wird sein, wie es gelingt, die Berufskarriere von der Bindung an formal erworbene und zertifizierte Bildungsabschlüsse abzukoppeln und durch Ergebnisse von Anerkennungsverfahren den Zugang zu und die Mobilität (horizontal und vertikal) auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich zu verbessern.

Eine Voraussetzung ist, Validierungsverfahren zu entwickeln, mit denen informell erworbene Kompetenzen erfasst werden können, die gleichzeitig ziel- und adressatenadäquat ausgestaltet sind. Die Frage, unter welchen Bedingungen dieser Adressatenbezug hergestellt werden kann, steht im Mittelpunkt des Beitrags. In den Blick genommen wird, inwieweit Validierungsprozeduren bislang (auch) auf die Charakteristik und die Hintergründe des informellen Lernens von Geringqualifizierten abgestimmt oder eher an den Standards formalen Lernens und Prüfens orientiert werden, an denen zahlreiche formal gering qualifizierte Personen bereits gescheitert sind. Damit wird an eine vor allem im englischsprachigen Raum geführte Diskussion darüber angeschlossen (vgl. u. a. CSEH/MARSICK/WATKINS 1999), wie sich das Vorhaben der *Erfassung* informellen Lernens mit der Bewertung und Verwertung von Lernergebnissen an einem Paradigma orientieren kann, das gerade für das formale Bildungssystem prägend ist. Im ersten Schritt geht es zunächst um eine Annäherung an die Kategorie „gering qualifiziert“ und ihre Binnendifferenzierung. Anschließend wird mit Blick auf gering qualifizierte Personen untersucht, welche *Lernerfahrungen* hier zu vermuten sind. Herangezogen werden dazu Ergebnisse der Drop-out-Forschung. Im *dritten* Schritt werden beispielhaft die Externenprüfung und der ProfilPASS – zwei etablierte Verfahren der Erfassung informellen Lernens – betrachtet und untersucht, ob und wie stark ihre methodisch-konzeptionelle Anlage durch eine formale Prüfungslogik geprägt ist. Abschließend geht es darum, inwieweit informelles Lernen mit eigenen Verfahren erfasst und mit Maßstäben bewertet werden muss, um zu vermeiden, dass Barrieren und Benachteiligungen dadurch reproduziert und zementiert werden, dass sich auch Validierungsverfahren weiter an Paradigmen formalen Lernens und Prüfens orientieren.

2 Formal gering qualifizierte Personen – Eine Annäherung

Unter der Überschrift „gering qualifiziert“ lässt sich eine Vielzahl an heterogenen Bildungs- und Erwerbsverläufen zusammenfassen. Mit „gering qualifiziert“ werden dabei aber lediglich die *Resultate* dieser Verläufe bezeichnet. Streng genommen muss deshalb auch von „*formal* Geringqualifizierten“ gesprochen werden, worunter das Fehlen von unmittelbar in Bildung und Beschäftigung verwertbaren Abschlüssen verstanden wird. Die Förderungs- und Eingliederungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA 2016) versteht unter „formal gering qualifiziert“ Personen,

- ▶ die keinen Berufsabschluss haben oder
- ▶ die einen auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbaren Berufsabschluss haben. Die mangelnde Verwertbarkeit kann dabei durch verschiedene Umstände verursacht sein: unter anderem durch die fehlende Anerkennung des (evtl. ausländischen) Abschlusses, die mehrjährige Elternzeit, die mehrjährige Tätigkeit in einem anderen (nicht berufsverwandten) Tätigkeitsfeld, die Arbeitslosigkeit.

Diese beiden Merkmale treffen auf disparate Konstellationen zu, die sich in lernbiografischen Merkmalen erkennbar unterscheiden können (vgl. KUWAN 2002, S. 185):

- ▶ bildungsferne Personen, evtl. mit Lernschwäche und schlechter schulischer Bildung;
- ▶ Ausbildungsabbrecher/-innen mit höherer (Abitur) oder anderer schulischer Vorbildung (Realschule, Hauptschule);
- ▶ Personen ohne beruflichen Abschluss, aber mit hochwertiger oder langer Berufserfahrung (bspw. in den Branchen IT oder Gastronomie/Hotellerie);
- ▶ Studienabbrecher/-innen mit guter schulischer Vorbildung (mit Hochschulzugangsberechtigung);
- ▶ Frauen und Männer, die nach mehrjähriger Elternzeit wieder auf den Arbeitsmarkt kommen;
- ▶ Personen mit ausländischen nicht anerkannten akademischen und beruflichen Abschlüssen und längerer Berufserfahrung.

Es ist anzunehmen, dass sich Personen der Kategorie „formal gering qualifiziert“ sowohl hinsichtlich der Qualität und des Niveaus ihrer informell erworbenen Kompetenzen als auch hinsichtlich ihrer Bildungs- und Lernaffinität erkennbar unterscheiden. Beide Aspekte haben Implikationen für die Ausgestaltung und den Einsatz von Instrumenten zur Validierung informell erworbener Kompetenzen.

3 Geringqualifikation: Formelle und informelle lernbiografische Erfahrungen

Die Notwendigkeit, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen und verwertbar zu machen, entsteht auch dadurch, dass viele Personen das formale Bildungssystem ohne Abschluss und mit evtl. negativen Bildungs- und Lernerfahrungen verlassen. Die Aufmerksamkeit, die der Anerkennung informellen Lernens zukommt, gilt deshalb auch als (politischer) Reflex darauf, nämlich als Versuch, formal produzierte Ungleichheiten und Benachteiligungen nachträglich zu korrigieren (vgl. DOBISCHAT/SCHURGATZ 2015, S. 30). Ihrer Attraktivität wenig zuträglich dürfte es sein, Validierungsverfahren zu entwickeln, ohne dabei zu berücksichtigen, aus welchen Gründen formale Abschlüsse nicht erreicht werden, welche Faktoren hier wirken und zu welchen (Lern-)Erfahrungen das führen kann. Wichtige Hinweise hierzu liefern Untersuchungen zu Drop-out, die sich mit Gründen, Faktoren und Verläufen eines vorzeitigen Ausscheidens aus dem formalen Bildungssystem beschäftigen.

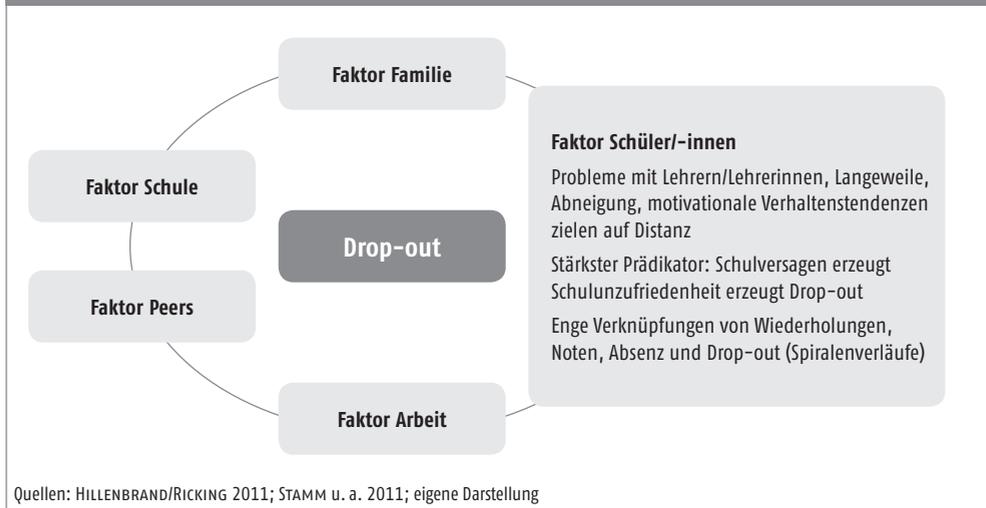
3.1 Drop-out im allgemeinbildenden Schulsystem

Die Schulabgängerquote in Deutschland ist seit 2006 zwar gesunken, dennoch verlassen im Jahr 2012 immer noch 5,9 Prozent der Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Das sind für das Jahr 2012 in absoluten Zahlen 47.584 Personen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 273). Zudem werden immer wieder die zahlreichen Klassenwiederholungen angemahnt, die als ein Prädiktor für schulische Probleme gelten (vgl. TIPPELT 2011, S. 147). Eine Zunahme an Wiederholungen ist vor allem für die Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen zu erkennen. Hier sind Verzögerungen bereits bei jedem/jeder dritten Schüler/-in festzustellen (ebd.).

Obwohl seit Langem die hohen Abgänger- und Abbrecherquoten in Deutschland bekannt sind, wurden die Gründe und Hintergründe v. a. zur Prävention von Drop-out im Bildungssystem bislang wenig erforscht. Allgemein gelten das dauerhafte Fernbleiben von der Schule und der dadurch mitverursachte Abbruch der Schulbildung als Ergebnis der *Wechselwirkung* mehrerer Faktoren. Damit wurde die lange Zeit vorherrschende Erklärung relativiert, die Verantwortung für das Scheitern im Schulsystem läge allein beim Schüler oder der Schülerin.

Die Wahrscheinlichkeit eines Drop-out steigt an, wenn der Schulbesuch für den Schüler/die Schülerin nicht mit positiven emotionalen Erfahrungen verbunden ist oder wenn die Erfahrungen in der Schule als negativer erlebt werden als die eventuellen kurz- oder langfristigen Folgen eines Abbruchs (vgl. HILLENBRAND/RICKING 2011, S. 158). RICKING und HILLENBRAND beschreiben mit Blick auf deutsche und internationale Untersuchungen fünf Bezugssysteme, die jeweils mit mehreren Faktoren und in Wechselwirkung miteinander auf den Erfolg oder Misserfolg eines Schulbesuchs einwirken (ebd., S. 159 ff.):

Abbildung 1: Faktoren für schulischen Drop-Out



- ▶ *Familiale Faktoren:* Weiterhin überdurchschnittlich von schulischen Versäumnissen und Drop-outs betroffen sind sozial benachteiligte Milieus. Wirkende Faktoren sind hier Armut und Arbeitslosigkeit, Delinquenz, Suchtprobleme aller Art, Krankheit oder finanzielle Probleme. Auch autoritären Erziehungsstilen wird ein Einfluss auf problematische Schulkarrieren zugeschrieben.
- ▶ *Schulische Faktoren:* Die schulische Organisation und Ausstattung trägt über Strukturmerkmale (ländlich vs. städtisch, Einzugsgebiet etc.) zu guten oder problematischen Verläufen bei, darüber hinaus wirken auch Faktoren wie die Beteiligung der Schüler/-innen an Schulaktivitäten, das schulische An- und Abwesenheitsmanagement oder die konzeptionelle Orientierung der Schule an der Schülerklientel und die Einbindung der Schüler/-innen in den schulischen Alltag.
- ▶ *Faktor Peers und Peergroups:* Einfluss auf die schulische Karriere übt auch das soziale Umfeld von Schülern/Schülerinnen aus. Problematische schulische Verläufe führen dazu, dass sich Jugendliche, die sich in gleicher Lage sehen, in Peergroups zusammenfinden. Die Kontaktdichte von Schülern und Schülerinnen mit Drop-out-Gefährdung untereinander ist deutlich höher als die Kontaktdichte gefährdeter Jugendlicher zu Schülern und Schülerinnen mit einer stabilen Verlaufsprognose. Das führt vielfach zu einer schleichenden Etablierung von Parallelwelten mit entsprechenden Rollen, Identitätsmustern und Wegen der Bedürfnisbefriedigung jenseits von Schule in den gefährdeten Schülergruppen.
- ▶ *Faktor Arbeit:* Vor allem in Milieus mit geringer Bildungsaspiration löst die Arbeitsaufnahme während bzw. neben der Schulzeit einen negativen Effekt aus. Arbeiten Schüler/-innen mehr als 15 Stunden pro Woche, beansprucht dies zu viele Ressourcen der Jugendlichen,

die sie für das schulische Lernen benötigen. Zudem steigt durch den größeren Arbeitsumfang die Attraktivität des schnellen Gelderwerbs im Vergleich dazu, was schulisches Engagement unmittelbar zu bieten verspricht.

- *Faktor Schüler:* Die Schule und damit das formale Bildungssystem fordern in der Gegenwart einen erheblichen Anteil an Lebenszeit ein. Entsprechend groß ist die Bedeutung, die formales Lernen – positiv wie negativ – im Erleben der Jugendlichen einnimmt. Bekannt ist, dass Absenz und Drop-out vor allem unter den schulischen Leistungsverlierern vorkommen. Probleme mit Lehrern und Lehrerinnen, Langeweile und insgesamt motivationale Abwärtstendenzen gehen Drop-outs häufig voraus, und die Verknüpfung von Klassenwiederholungen, schlechten Noten, Schulabsentismus und Drop-out belegt das Gewicht schulischen Erfolgs. HILLENBRAND und RICKING sehen deshalb die „große Gefahr in der Verfestigung negativer Entwicklungsprozesse, die Leistungsversagen, Resignation, soziale Konflikte, Meidungsverhalten und Marginalisierung implizieren, zum Schulabgang ohne Abschluss führen und oft nur durch intensive pädagogische Maßnahmen durchbrochen werden können“ (HILLENBRAND/RICKING 2011, S. 159).

3.2 Drop-out im berufsbildenden System

Für die berufliche Bildung liegen seit Langem Untersuchungen zu ge- und misslingenden Übergängen an der ersten Schwelle und zu den Gründen für Ausbildungsabbrüche vor (vgl. u. a. EBERHARDT u. a. 2014; BEICHT u. a. 2008). Auch wenn in den letzten zehn Jahren die absolute Anzahl der Jugendlichen abgenommen hat, die zunächst in das Übergangssystem einmünden, bleibt ihr relativer Anteil an den Neuzugängen zur beruflichen Ausbildung doch annähernd gleich (26,6 Prozent im Jahr 2013) (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 98). Auffallend sind der hohe Anteil an Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und der im Vergleich zum Jahr 2000 erheblich angestiegene Anteil an Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die in das Übergangssystem einmünden (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 103). Auch die Quote der Vertragsauflösungen korreliert mit der Höhe des Schulbildungsniveaus: Erhöhte Schwierigkeiten, eine vollqualifizierende Ausbildung zum Ende zu bringen, deuten sich für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss an (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 115). Und auch wenn Vertragslösung nicht gleichbedeutend mit dem Ausstieg aus der Berufsbildung generell ist, zeigen sich hier häufiger Verzögerungen und Orientierungsdefizite.

Ergebnisse zu Drop-out-Verläufen in der Berufsausbildung liefert u. a. das bundesweite Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts, das seit 2004 die Ausbildungsverläufe von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss vom letzten Pflichtschuljahr an beschreibt (vgl. GAUPP u. a. 2011). Die Bildungs- und Ausbildungsverläufe der Jugendlichen wurden hier zu fünf Typen zusammengefasst. Neben den vier Typen, denen der Übergang an der ersten Schwelle und die Bewältigung der Anforderungen einer Berufsausbildung mehr oder minder reibungs-

los gelang, kennzeichnen den fünften Typ „Wege in die Ausbildungslosigkeit“ mehrere Problemkomplexe an der ersten Schwelle und im Verlauf der Berufsausbildung. Es handelt sich bei diesem Typus um Jugendliche, die auch im fünften Jahr nach dem letzten Pflichtschuljahr in keine stabile Berufsausbildung gefunden haben. Zwar durchliefen die Jugendlichen in diesen Jahren Phasen beruflicher Ausbildung; diese Lern- und Bildungsaktivitäten konnten aber nicht zu einem zertifizierten Ende gebracht werden. Die Situation dieses Typus ist vielmehr durch das Fehlen einer Logik in den Bildungs- und Ausbildungsphasen charakterisierbar: Die Jugendlichen haben im Durchschnitt fünf Stationen in dieser Zeit durchlaufen, ohne dass ein Zusammenhang zwischen den Stationen erkennbar wäre, und sie unterscheiden sich durch die Häufigkeit der Abbrüche und Wechsel signifikant von den anderen Typen (ebd., S. 178). Insgesamt ist der Ausbildungsverlauf dieses Typus von Bildungs- und Ausbildungsabschnitten mit relativ kurzer Dauer, häufigen Wechseln und einer Instabilität des Übergangs gekennzeichnet (ebd., S. 178). Nicht zu erkennen sind eine institutionelle Logik und eine klare Abfolge der Ausbildungsabschnitte. Versucht man nun mit aller gebotenen Vorsicht, determinierende Faktoren für die misslingende Integration in berufliche Bildung zu bestimmen, dann fallen folgende kritische Merkmale der Schulbiografie dieses Typus auf: Die Analyse des letzten Schuljahres zeigt hier eine deutliche Varianz bei den Schulleistungen. Zudem kumulieren bei den Jugendlichen, die nicht in Ausbildung finden, kritische Merkmale der Schulbiografie: Vor allem Absenzen („Schwänzen“) und Wiederholungen sind verstärkt bei Jugendlichen des Typus 5 „Wege in die Ausbildungslosigkeit“ zu finden. Die negativen Erfahrungen und Verläufe aus dem allgemeinschulischen System scheinen sich annähernd bruchlos in anschließende Phasen der beruflichen Bildung zu übersetzen. Am Übergang vom schulischen Bildungs- zum Berufsbildungssystem werden somit Zusammenhänge deutlich, die auf die Fortsetzung und Verfestigung distanzierter und auf Nichtteilnahme abzielender Praktiken der Jugendlichen hinweisen: „Der Beginn einer unqualifizierten Erwerbsarbeit folgt damit in vielen Fällen Zeiten der Ausbildungslosigkeit, Ausbildungslosigkeit folgt dagegen häufiger auf eine vorzeitig beendete Episode im Bildungs- oder Ausbildungssystem“ (GAUPP u. a. 2011, S. 179).

3.3 Informelle Lernerfahrungen

Die Forschung zu informellem Lernen verweist seit Langem darauf, dass das Scheitern im formalen Bildungsumfeld nicht automatisch das Fehlen von Lernmotivation, Neugier oder Interesse am Erwerb neuer Fähigkeiten bedeuten muss. Ein Misserfolg lässt sich mit Blick auf Drop-outs und Geringqualifikation zunächst nur in Bezug auf die formalen Standards und Leistungsvorgaben festhalten. Jüngere Studien zu informellen Lernerfahrungen in ausgewählten Branchen und beruflichen Handlungsfeldern (vgl. FROMMBERGER/GERICKE 2015; UNGER/KOCAMAN 2015) liefern Hinweise auf Lernen und Lernerfolge, die nicht in formalen Kontexten erzielt wurden und die den Lernenden als solche evtl. nicht einmal bewusst waren. Sichtbar wird hier der Erwerb von Kompetenz, der sich unbemerkt von den Handelnden im

Arbeitsprozess oder zumindest nahe daran vollzogen hat. Der Charakter dieses Lernens, die Form, wie es in alltägliche Situationen und Kontexte eingebettet ist und anders verläuft, als man es aus formalen Lernumgebungen gewohnt ist, unterscheidet es von formalem Lernen. Ein Interviewausschnitt aus einer Untersuchung zum Quereinstieg in die berufliche Bildung macht das anschaulich (DILLER u. a. 2011, S. 50):

„Ich bin auch jemand, der sehr neugierig ist, und ich habe die Kollegen immer gefragt, was sie eigentlich so machen und wie sie es machen. Es passiert dann auch, dass Kollegen durch Krankheit fehlen, und dann habe ich das übernommen.“ (männlich, 40 Jahre, Fachlagerist)

Diese kurze persönliche Rückschau auf Berufs- und Lernerfahrungen gibt einige Hinweise auf die Besonderheiten informellen Lernens, denen Instrumente zu seiner Erfassung gerecht werden müssen: Informelles Lernen folgt keinem Lehrplan und keiner Systematik, sondern vielmehr problem- und situationsbezogenen Anlässen. Lernen wird angestoßen durch Interesse und Neugierde, und es erfolgt somit selektiert nach diesen individuellen Perspektiven. Es ist eingebettet in individuelle und situationsbezogene Strategien, die sich in banalen Formen wie dem „Beobachten und Befragen von Kollegen“ oder dem „Sich-zeigen-lassen“ äußern. Lernen wird hier nicht als das Aufnehmen und Speichern von Wissen oder einsames Pauken und Üben erlebt, sondern als die Beschäftigung mit und das Lösen von Problemen, die eine enge Bindung zu Arbeit und beruflichen Tätigkeiten haben. MARSICK u. a. betonen hier, „that people learn from their experience when they face a new challenge or problem. This triggers a fresh look at their situation, followed by a search for alternative responses and then action to rectify the problem and an evaluation of the results“ (MARSICK/VOLPE/WATKINS 1999, S. 86).

Für die Erfassung informell erworbener Kompetenz ergeben sich daraus mehrere Konsequenzen. Der situative Charakter informellen Kompetenzerwerbs, seine nicht vorhandene Standardisierung, die Unvorhersehbarkeit von individuellen Lernanlässen und -impulsen und die damit zusammenhängende fehlende Vorhersehbarkeit der Lernergebnisse stehen in deutlichem Kontrast zum Ausgangspunkt und den Rahmenbedingungen formaler Prüfungen. Wo auf der formalen Seite lerngewohnte Personen entsprechend dem Lehrplan einheitlich mit demselben Instrument auf ihren Kompetenzerwerb hin untersucht werden und die individuellen Leistungsunterschiede an definierten Referenzniveaus gemessen werden können, ist dies aufgrund der individuellen Kontingenz von Lernen nicht in gleicher Art möglich. Es bedarf eines methodischen Zugangs, mit dem diesen stark individualisierten Lernpfaden und -ergebnissen begegnet und gleichzeitig die Konfrontation mit negativ belegten formalen Bedingungen von Lernen, Test und Prüfung vermieden oder minimiert werden kann.¹

1 Zwar muss man angesichts des informellen Lernumfelds und der geringen Standardisierung von Lernen zunächst von nicht vergleichbaren Einzelfällen ausgehen, die Praxis wird jedoch evtl. zeigen, dass sich auch informelles Lernen typologisieren lässt und sich die informell erworbenen Lernerfahrungen bei Personen, die der gleichen ungelerten beruflichen Tätigkeit nachgehen, angleichen.

3.4 Prekäre Lernerfahrungen und die Erfassung informellen Lernens

Der kurze Überblick über die Drop-out-Forschung zeigt für den schulischen Kontext und für die anschließende Phase beruflicher Ausbildung den Zusammenhang von Bildungsabbruch, sozioökonomischen Faktoren und den Erfahrungen, die im formalen Bildungssystem gemacht werden. Wenig kulturelles Kapital, mangelnde familiäre Unterstützung und geringe Affirmation gegenüber Bildung und Lernen schaffen eine schlechte Ausgangssituation. Das Erleben starrer und wenig kümmernder Strukturen an der Institution Schule, die Verfestigung eines alternativen schulvermeidenden Anreizsystems in Peergroups, die persönliche evtl. andauernde Erfahrung von Leistungsversagen, die zu Unzufriedenheit führt, kennzeichnen die Institution Schule und führen vielfach zu einem erhöhten Abbruchrisiko und einer schul- und lernleistungsbezogenen „Abwärtsspirale“ (vgl. HILLENBRAND/RICKING 2011). Scheitern erzeugt Frustration, die wiederum weiteres Scheitern und fortschreitende Desillusionierung erzeugt. Solche Misserfolge werden dann biografisch mit dem Kontext Schule und Berufsbildung verknüpft und beeinflussen die weitere Entwicklung der Bildungsbiografie. Es verfestigen sich biografische Einstellungen zum Lernen, die von negativen Erfahrungen geprägt oder zumindest nicht positiv besetzt sind. Kompetenzen in Bereichen wie systematisches Lernen, Lernmethodik, -techniken, -motivation und -ausdauer werden vor diesem Hintergrund evtl. nur in geringem Maß ausgeprägt sein. In jüngerer Zeit wurde zudem darauf hingewiesen, dass daran auch Maßnahmen des Übergangssystems nur bedingt etwas ändern werden, weil die Pfade als „aussichtslos durchschaut“ und nicht als persönliche Chance gesehen werden (können) (vgl. CASTELS 2008; BUDE 2008). Schulische Abbrecher/-innen und Abgänger/-innen, die auch am Übergang in eine berufliche Ausbildung gescheitert sind und versuchen müssen, ohne formale Qualifikation auf einfachen Arbeitsmärkten zurechtzukommen, werden sich – mit guten *subjektiven* Gründen – wenig von formalen Lernsituationen erwarten und diese eher meiden.

4 Adressatenbezug bei der Erfassung informellen Lernens: Eine Kurzanalyse

Der Erfolg und die Akzeptanz der Instrumente zur Erfassung informellen Lernens werden davon abhängen, wie gut sie den Anforderungen der Zielgruppen entsprechen und wie tragfähig und verwertbar die Ergebnisse sind, die sie zustande bringen. In Deutschland gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Ansätzen und Instrumenten zur Erfassung informellen Lernens. Viele dieser Instrumente haben bislang aber nur eine begrenzte Relevanz auf dem Arbeitsmarkt. Im Folgenden werden mit der nach BBiG § 45 rechtlich geregelten Externenprüfung und dem ProfilPASS zwei etablierte Verfahren dargestellt und auf ihre Passung zur Zielgruppe hin untersucht. Genutzt werden dazu die wenigen vorliegenden empirischen Studien zu Einsatz und Akzeptanz der Instrumente und eine kurze Analyse ihrer Konzeption.

4.1 Externenprüfung

Die Externenprüfung (§ 45 BBiG) ist das im deutschen Berufsbildungssystem am besten verankerte Verfahren der Anerkennung informellen Lernens. Streng genommen werden damit keine Kompetenzen anerkannt, sondern der Zugang für die externe Teilnahme an der Abschlussprüfung zu einem Beruf ermöglicht. Das Ergebnis der Anerkennung ist also die Erteilung der Zugangsberechtigung zu der konventionellen Abschlussprüfung eines Referenzberufes, deren Theorie- und Praxisteile dann vollständig absolviert werden müssen. Voraussetzung ist, dass der/die Bewerber/-in nachweisen kann, dass er/sie „mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“ (BMJV a). Dieser Nachweis besteht in einer Bestätigung und Dokumentation der ausgeführten Tätigkeiten durch den Arbeitgeber, die dann durch die zuständige Kammer geprüft und beurteilt werden. Die Berufspraxis soll dabei den größten Teil der erforderlichen Kompetenzen abdecken, verbleibende Lücken können durch ergänzende Lehrgänge geschlossen werden.

Im Hinblick auf die Passung zur Zielgruppe und deren Nachfrage nach dem Instrument zeigen sich mit Blick auf empirische Untersuchungen interessante Aspekte. Die Externenprüfung macht an allen in 2011 durchgeführten Abschlussprüfungen einen Anteil von 6,1 Prozent aus. Das entspricht weitgehend dem Wert aus 2010. Mit Blick auf die Berufsgruppen kommt der Externenprüfung die größte Bedeutung im Bereich Hauswirtschaft zu. Annähernd die Hälfte aller Abschlussprüfungen entfällt in dieser Branche auf externe Kandidaten und Kandidatinnen. Zwar werden ca. 75 Prozent der Aspiranten und Aspirantinnen auf Grundlage von Berufserfahrung zur Externenprüfung zugelassen (und damit scheint der Zweck des Instruments verwirklicht zu werden), bei genauerem Hinsehen zeigen sich jedoch Hinweise, die einen anderen Schluss nahelegen: Auffallend ist die relativ *gute schulische Vorbildung* der Aspiranten und Aspirantinnen: In den Jahren 2010 und 2011 haben 43 Prozent der Aspiranten und Aspirantinnen eine Studienberechtigung, 34 Prozent die mittlere Reife und 23 Prozent den Hauptschulabschluss (vgl. SCHREIBER/GUTSCHOW 2013; DILLER u. a. 2011). Die Teilnehmenden an der Externenprüfung treten damit weitgehend mit erfolgreich absolvierten allgemeinschulischen Bildungsgängen und Erfahrung mit formalen Lern- und Prüfungskontexten an. Der gleiche Befund zeigt sich, wenn man die *beruflichen Qualifikationen* der externen Teilnehmenden erfasst: In den Jahren 2010 und 2011 hatten hier mehr als die Hälfte der Teilnehmenden bereits einen Berufsabschluss erworben. Ein erkennbarer Anteil hatte einen Fachhochschulabschluss und ein weiterer, größerer Anteil ein Studium abgebrochen (vgl. SCHREIBER/GUTSCHOW 2013; DILLER u. a. 2011).

Beide Indikatoren – die gute schulische Vorbildung und der große Anteil an Teilnehmenden mit einem bereits abgeschlossenen beruflichen Bildungsgang – stützen den Befund, dass es sich bei der Externenprüfung vor allem um ein *Instrument zur Zweitqualifikation* handelt. Wahrgenommen wird das Angebot bislang mehrheitlich von Personen, die in Schule, Ausbil-

dung oder Hochschulbildung bereits (positive) Erfahrungen gesammelt haben, die aber evtl. aufgrund einer ungünstigen Marktsituation nicht in ihrem originären Beruf arbeiten konnten und die sich ihre Berufserfahrung zertifizieren lassen möchten. Damit nehmen aber gerade die Personen das Angebot der Externenprüfung nicht wahr, die schulische oder/und berufliche Bildungsgänge nicht erfolgreich abschließen konnten.

Verbindet man diesen statistischen Befund mit den wenigen empirischen Daten zu Gründen für die geringe Nutzung der Externenprüfung (DILLER u. a. 2011), dann wird deutlich, dass es sich hier zwar um ein Instrument handelt, das eine rechtliche Verbindlichkeit und eine formale Verfahrensregelung hat, das aber aufgrund seiner Konstruktionsprinzipien eher solche Profile anspricht, die mit den Kriterien und Anforderungen formaler Bildung umgehen können. Wenig attraktiv scheint es für Personen zu sein, denen die Erfahrung und Kompetenz des formalen Lernens und der Prüfungsteilnahme fehlt – neben Bekanntheit und Finanzierbarkeit ist das geringe Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit einer der drei wichtigsten Gründe für die geringe Nutzung (vgl. DILLER u. a. 2011, S. 75). Dadurch, dass die Anerkennung informell erworbener Berufskompetenz (Erfahrung) hier nicht unmittelbar zu einem Zertifikat führt, sondern „nur“ zu einer Zugangsberechtigung, wird deutlich, dass sich auch die informellen Lernerfahrungen an den formalen Referenzen messen lassen müssen – und zwar sowohl hinsichtlich der Kriterien als auch der Rahmenbedingungen wie Test- und Lernsprache, Lernorte (evtl. Vorbereitungskurse) und Prüfungskontext. Wenn es um Verbindlichkeit und Verwertbarkeit geht, setzt das formale System die Standards.

4.2 ProfilPASS

Der ProfilPASS ist ein portfoliogestütztes Selbstevaluationsinstrument, mit dem zu acht Lebensbereichen gefragt wird, welche Kompetenzen entstanden sein könnten: Schule, Berufsbildung, Haushalt/Familie, Hobbys/Interessen, Arbeitsleben, besondere Lebenssituationen, politisches/soziales Engagement, Wehrdienst/Zivildienst etc. Die Ermittlung der Kompetenzen verläuft in drei Phasen, in denen Selbstreflexion durch Beratung unterstützt werden kann: An die Sammlung und Beschreibung von Tätigkeiten aus den acht Lebensbereichen („Was habe ich gemacht?“) schließt die Ermittlung und Ableitung von entsprechenden Fähigkeiten an („Was kann ich?“). Diese Fähigkeiten und Kompetenzen werden vier Niveaustufen zugeordnet, die den Grad der Selbstständigkeit von Handlungen anzeigen. In der dritten Phase des ProfilPASS werden die Ergebnisse zu einer Kompetenzbilanz zusammengestellt, aus der sich Entwicklungsfelder ableiten lassen.

Der ProfilPASS hat unter den zahlreichen Kompetenzpässen eine gewisse Prominenz erreicht und wurde seit 2006 für ca. 200.000 individuelle Kompetenzerfassungen eingesetzt. Solche biografieorientierten Verfahren verlangen Ausdauer in der Bearbeitung. Das Instrument ist umfangreich und textbasiert und erfordert Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit Text. Zudem bedarf es für die Anwendenden Reflexionsfähigkeit und eines spezifisch-

routinierten Blicks auf die eigene Bildungs- und Beschäftigungsbiografie. Die Gefahr, die Adressaten/-innen mit solchen ausdifferenzierten und auf Selbstreflexion ausgerichteten Instrumenten zu überfordern, wird deshalb bereits seit Längerem thematisiert (vgl. BEINKE/SPLITTSTÖSSER 2011, S. 384). Die Kompetenzpässe scheinen damit auch das Schicksal des Europasses zu teilen, der mit 40 Prozent am häufigsten von Personen mit einem allgemeinen oder beruflichen Bildungsabschluss genutzt wird. Lediglich 12,8 Prozent der Nutzer und Nutzerinnen – und damit die wenigsten – werden der Kategorie „gering qualifizierte Arbeitslose“ zugerechnet (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2013).

5 Anerkennung informellen Lernens zwischen formalen Referenzen und informellen Eigenheiten

Die Betrachtung der beiden Instrumente Externenprüfung und ProfilPASS kann hier nur einen ersten (und oberflächlichen) Eindruck davon vermitteln, mit welchen Barrieren die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus Sicht gering qualifizierter Personen verknüpft sein könnte. Beide Instrumente setzen sich aus Elementen zusammen, die stark an formelle Lern- und Prüfungskulturen erinnern. Bei der Externenprüfung ist es das standardisierte Konzept der Prüfung selbst, das quer zu den situativen, individuellen und heterogenen Lern- und Kompetenzprofilen der Kompetenzträger liegt. Hinzu kommen die Anforderungen an die Reproduktion von Wissen in den Theorieteil der Prüfung. Beim ProfilPASS ist es vor allem die Anforderung, sein eigenes Leben als eine Lern- und Kompetenzerwerbsbiografie zu betrachten und zu analysieren und die Gedanken in einer pädagogischen Fachsprache zu verbalisieren. Ausgewählte Lebensbereiche und -phasen, die als Hobby, Privatleben oder Beruf eigentlich nichts mit Lernen zu tun hatten, sollen nun retrospektiv auf ihre Lernhaltigkeit hin befragt, analysiert und bewertet werden. Sowohl Externenprüfung als auch ProfilPASS enthalten einen hohen „Verbal Load“ – sowohl die Amtssprache (Deutsch) als auch die Fachsprache (pädagogischer Diskurs, jeweilige fachliche Profession) betreffend. Beide Instrumente stehen mit ihren Anforderungen an Literacy, theoretisches Wissen und Selbstreflexion eher den Anforderungen konventioneller Testsettings nahe, zudem stellen sie entsprechende Anforderungen an die Lern- und Prüfungskompetenz von Personen, die genau damit evtl. seit Langem und aus individuell bedeutsamen Gründen nichts mehr zu tun hatten.

Neben den konventionellen testmethodischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität etc.) gibt es also einen weiteren Aspekt, der bei der Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen zu berücksichtigen ist: Instrumente der Erfassung informellen Lernens können nicht getrennt von der Frage konzipiert werden, wie informelles Lernen verläuft, welchen Regeln es folgt (oder eben nicht folgt) und welche Lernerfahrungen gerade bei formal gering qualifizierten Personen zu erwarten sind, die mit Angeboten zur Validierung informellen Lernens adressiert werden sollen. Es wird die Aufgabe sein, Validierungsprozeduren so zu konstruieren, dass sie diese zielgruppenbezogenen Hintergründe und Rahmenbedingungen berücksichti-

gen. Das heißt, dass sie Adressatenbezug gewährleisten (Lernbiografie) und methodische Benachteiligung z. B. durch einen hohen „Verbal Load“ vermeiden. Vorbilder für solche Ansätze gibt es bereits (BERTELSMANN STIFTUNG 2015). Gelingt das nicht, wird sich auch an dieser Stelle eine „doppelte Distanz“ (BREMER/KLEEMANN-GÖRING 2011, S. 20 f.) weiter verfestigen: die Distanz des formalen Bildungssystems, das sich an dem sensiblen Punkt der Kompetenzbewertung nicht auf alternative Formen von Lernen und Kompetenzerwerb einstellen will, gegenüber den Personen und wechselwirkend die Distanzierung der Personen gegenüber dem Bildungssystem, das sie schon einmal als wenig hilfreich erlebt haben und das auch im zweiten Anlauf in ihrer Wahrnehmung mehr Barrieren und Hürden als Unterstützung bereithält.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld 2012
- BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim G. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008
- BEINKE, Kristina; SPLITTSTÖSSER, Sonja: Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter: Rahmenbedingungen und zielgruppenspezifische Eignung bestehender Verfahren. In: BOHLINGER, Sandra; MÜNCHHAUSEN, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld 2011, S. 369–388
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh 2015
- BREMER, Helmut; KLEEMANN-GÖRING, Mark: Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Duisburg 2011
- BUDE, Heinz: Die Debatte über die Überflüssigen. Einleitung. In: BUDE, Heinz; WILLISCH, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt am Main 2008, S. 9–30
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Glossar der Arbeitsmarktstatistik. Nürnberg 2016 – URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/Generische-Publikationen/AST-Glossar-Gesamtglossar.pdf> (Zugriff: 25.01.2016)
- BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (BMVJ): Gesetze im Internet, BBiG §45. O. O. 2016. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/_45.html (Zugriff: 25.01.2016)
- CASTELS, Robert: Die Fallstricke des Exklusionsbegriffes. In: BUDE, Heinz; WILLISCH, Andreas (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die Überflüssigen. Frankfurt am Main 2008, S. 69–86
- CSEH, Maria; MARSICK, Victoria; WATKINS Karen E.: Reconceptualizing Marsick and Watkins Model of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: KUCHINKE, K. Peter (Hrsg.): Academy of Human Resource Conference Proceedings. Arlington 1999, S. 349–356

- DILLER, Franziska u. a.: Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Bielefeld 2011
- DOBISCHAT, Rolf; SCHURGATZ, Robert: Informelles Lernen: Chancen und Risiken im Kontext von Beschäftigung und Bildung. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 27–42
- EBERHARD, Verena u. a.: BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn 2014
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Bewertung der Europass-Initiative. Brüssel 2013
- FROMMBERGER, Dietmar; GERICKE, Erika E.: Lernergebnisse informeller Lernprozesse von Kfz-Mechatronikern im internationalen Vergleich. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 283–294
- GAUPP, Nora u. a.: Wege in die Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 2, S. 173–186
- GÖSSLING, Bernd; SLOANE, Peter F.: The „German Case“: Warum Qualifikationsrahmen in Deutschland nicht zu einer lernergebnisbasierten Erfassung informell erworbener Kompetenzen beigetragen haben und wie es doch gehen könnte! In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 321–347
- HILLENBRAND, Clemens; RICKING, Heinrich: Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 2, S. 153–172
- KUWAN, Helmut: Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: BRÜNING, Gerhild; KUWAN, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 119–201
- MARSICK, J. V.; VOLPE, M.; WATKINS, K. E.: Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. In: MARSICK, J. V.; VOLPE, M. (Hrsg.): Informal Learning on the Job. Advances in Developing Human Resources. San Francisco 1999, S. 80–95
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). Brüssel 2012
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Karin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. BIBB Report 2/2013
- STAMM, Margrit; KOST, Jacob; SUTER, Peter; HOLZINGER-NEULINGER, Melanie; SAFI, Netkey; STROEDEL, Holger: Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 187–202
- TIPPELT, Rudolf: Drop-out im Bildungssystem – Situation und Prävention. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 2, S. 145–152
- UNGER, Tim; KOCAMAN, Iva: Bildung, Biografie und Beratungsdienstleistung. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz 2015, S. 295–320

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

SCHÖPF, Nicolas: Zwischen formalen Referenzen und informellen Eigenarten: Anforderungen an die Erfassung informellen Lernens.

In: MATTHES, Britta; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Berufsbildung für Geringqualifizierte – Barrieren und Erträge. Bonn 2017, S. 97-110



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>