

Zweitveröffentlichung



Gerholz, Karl-Heinz

Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit

Datum der Zweitveröffentlichung: 30.05.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-596104

Erstveröffentlichung

Gerholz, Karl-Heinz: Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit. In: Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen : disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Schmid, Martin (Hg). Bielefeld : wbv, 2023. S. 377-391
DOI: 10.3278/9783763971657

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

Martin Schmid (Hg.)

EB 
 LBL

**HANDBUCH VALIDIERUNG
NON-FORMAL UND INFORMELL
ERWORBENER KOMPETENZEN**

Disziplinäre, theoretische und
konzeptionelle Zugänge

wbv

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung, Educational Governance an der Universität Zürich

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität
in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2023 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-71640 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971657

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Printed in Germany



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die
Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Vorwort	9
I Einführung	11
<i>Martin Schmid</i>	
I.1 Validierung von informell erworbenen Kompetenzen – eine einführende Systematisierung	13
<i>Silvia Annen</i>	
I.2 Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung	33
<i>Sandra Bohlinger, Andreas Dürschmidt, Christian Müller</i>	
I.3 Validierung von Lernergebnissen: Entstehung und Entwicklung in Europa und darüber hinaus	53
<i>Markus Maurer</i>	
I.4 Forschung zur Validierung im Bildungswesen: Aktueller Stand und Perspektiven	71
II Disziplinäre Zugänge	87
<i>Karin Gugitscher</i>	
II.1 Anerkennung und Validierung von Lernleistungen aus der Perspektive sozialphilosophischer Anerkennungsansätze	89
<i>Tobias Fritschi</i>	
II.2 Validierung von Bildungsleistungen: eine lohnende Investition?	111
<i>Martin Schmid</i>	
II.3 Rettungsanker Validierung? Validierungsverfahren zwischen Inklusion und Exklusion	129
<i>Katrin Kraus</i>	
II.4 Validieren als pädagogische Tätigkeit	149

III	Theoretische Perspektiven	165
	<i>Petra H. Steiner</i>	
III.1	Professionstheoretische Konzepte und Folgerungen für die Validierung von Kompetenzen und Lernergebnissen	167
	<i>Lorenz Lassnigg</i>	
III.2	Theorie reflexiver Modernisierung als Anregung zur Kritik an Politiken zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen	191
	<i>David Glauser</i>	
III.3	Ungleichheiten bei Validierungsverfahren aus Sicht der soziologischen Rational-Choice Theorie	215
	<i>Stefan Vater</i>	
III.4	Validierung und Neoliberalismus – selbstverantwortete Beschäftigungsfähigkeit als Lernergebnis	235
	<i>Ulla Klingovsky</i>	
III.5	Die Macht der Vermessung – Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis als politische Technologie	249
	<i>Peter Dehnbostel</i>	
III.6	Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie	267
IV	Prozesse und Methoden	285
	<i>Brigitte Bosche, Anne Strauch</i>	
IV.1	Qualitative Verfahren der Kompetenzanerkennung zu Validierungszwecken – theoretische Einordnung und Praxisbeispiele	287
	<i>Christian Spoden</i>	
IV.2	Quantitative Verfahren der Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen	307
	<i>Barbara Sieber-Suter</i>	
IV.3	Persönliche und berufliche Kompetenzen erkennen, nachweisen und validieren. Perspektiven aus dem Kompetenzmanagement	321
	<i>Philipp Assinger</i>	
IV.4	Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse	343

V	Ziele und Zielgruppen	359
	<i>Patrizia Salzmann, Christine Hämmerli, Deli Salini</i>	
V.1	Durch Validierung zum Berufsabschluss: Ein gleichwertiger, aber andersartiger Weg für Erwachsene in der Schweiz	361
	<i>Karl-Heinz Gerholz</i>	
V.2	Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit	377
VI	Handelnde	393
	<i>Uwe Elsholz, Hoai Nam Huynh</i>	
VI.1	Zur Relevanz unterschiedlicher Akteursgruppen in Validierungsverfahren	395
	<i>Anita Pachner</i>	
VI.2	Die Professionalisierung der Validierung – Genese eines Modells	415
	<i>Peter Dehnbostel</i>	
VI.3	Qualifikationsrahmen bedingen vollständige Validierungsverfahren	437
VII	Zukunftsperspektiven	455
	<i>Peter Schlögl, Monika Kastner</i>	
VII.1	Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven	457
	<i>Katrin Gutschow</i>	
VII.2	Validierungsverfahren zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem	479
	<i>Martin Schmid</i>	
VII.3	Validierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – eine Sammlung berufs- und abschlussbezogener Verfahren	493

V.2 Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems am Beispiel der europäischen Freiwilligenarbeit

KARL-HEINZ GERHOLZ

Abstract

Anerkennung zielt auf das Handlungspotenzial, welches einem Individuum innewohnt und welches es sich in unterschiedlichen Kontexten erworben hat. Dabei sind Anerkennungsfragen auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive relevant. Es geht um gesellschaftliche Wertschätzung und welche Möglichkeiten es für ein Individuum gibt, in der Gesellschaft tätig zu werden. Im Beitrag wird die gesellschaftliche Perspektive von Anerkennung zunächst konzeptionell modelliert, indem die Bandbreite von Anerkennungselementen aufgenommen wird. Anschließend wird ein Anerkennungsverfahren vorgestellt, welches auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen basiert und den Kontext „Freiwilligenarbeit in Europa“ aufnimmt. Intention ist es hierbei, die entwickelten Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit sichtbar zu machen, um darüber Verwertungsmöglichkeiten außerhalb der Freiwilligenarbeit – unter anderem im Beschäftigungssystem – zu ermöglichen.

Schlagerworte: Anerkennungsverfahren, Kompetenzen in Freiwilligenarbeit, europäischer Arbeitsmarkt

Recognition aims to the potential of an individual, what it is capable to do in given situations in a society. This potential was developed usually through different contexts. Therefore, recognition is also a question from a societal perspective. It is a matter of social appreciation and what opportunities can be offer to individuals to develop their skills at the best for the society. This is the request of the following article. Based on a theoretical analysis of recognition in a societal perspective an online tool to validate volunteering skills for the European labour market is presented. The intention of the online tool is, to make the potential of individuals, which was developed through volunteering, visible for companies and the society.

Keywords: eValidation, volunteering skills, European labour market

1 Episodische Relevanz von Anerkennungsverfahren außerhalb des Bildungssystems

Die Anerkennung des Handlungspotenzials eines Menschen ist nicht nur innerhalb des Bildungssystems relevant, sondern auch darüber hinaus. Es geht dabei um eine gesamtgesellschaftliche Perspektive. Neben der Anerkennung von Leistungen innerhalb formaler Bildungsprozesse ist somit die Frage von Bedeutung, welche Erfahrungen ein Individuum gesammelt und Tätigkeiten bereits ausgeführt hat und zu was diese das Individuum befähigen. Dies soll nachfolgend an einer realen Episode deutlich gemacht werden:

„Die 38-jährige Tatiana aus der Ukraine lebt seit drei Monaten in Deutschland. In der Ukraine hatte sie einen sicheren Job in einem Supermarkt, in welchem sie an der Kasse, bei der Beratung von Kundinnen und Kunden oder den logistischen Prozessen des Einkaufes tätig gewesen ist. In Deutschland würde man sagen, sie führt den Beruf Einzelhandelskauffrau aus. Parallel war sie ehrenamtlich in einem Waisenhaus aktiv, in welchem sie bei der Buchführung und beim Finanzmanagement geholfen hat, aber auch in anderen Bereichen wie der Koordination der ehrenamtlich Tätigen, der Organisation von Spendentagen oder der seelsorgerischen Betreuung. Wenngleich sie schmerzhaft ihre Heimat vermisst, ist sie hochmotiviert, nun in Deutschland eine neue Anstellung zu finden und hoffentlich sich auch wieder ehrenamtlich engagieren zu können. Ihre Deutschkenntnisse sind auf C1-Niveau. Im Jobcenter bekommt sie die Auskunft, dass sie ihren Abschluss erst anerkennen lassen muss und wird auf die entsprechenden Informationsseiten der Kulturministerkonferenz verwiesen. Sie beschäftigt sich intensiv mit dem Prozess der Anerkennung, wenngleich ihr vieles unklar bleibt. Ihre Herausforderungen mit der Anerkennung bespricht sie auch täglich mit ihrer neuen Nachbarin im Dorf, in welches Tatiana mit ihrer Familie gezogen ist. Die Nachbarin leitet einen kleinen Familienbetrieb im Handwerksbereich. Sie beobachtet Tatiana, wie sie ihre Ankunft in Deutschland bewältigt und ist aufmerksame Zuhörerinnen, wenn Tatiana über ihr Leben und ihre Arbeit in der Ukraine berichtet, aber auch von ihren Unklarheiten hinsichtlich der Anerkennung ihres Berufes in Deutschland. Die Nachbarin sucht dringend eine Unterstützung für Bürotätigkeiten in ihren Familienbetrieb und findet, Tatiana ist perfekt dafür geeignet. Sie stellt sie kurzerhand zwei Wochen auf Probe an und ist so begeistert, dass sie ihr eine Festanstellung gibt.“

In der Episode geht es um Fragen der Anerkennung und der Sichtbarmachung dessen, was ein Individuum – konkret Tatiana – kann. Mehrheitlich wird man sich einig sein, dass eine Anerkennung in einem Berufsprofil bedeutsam ist, da wir eine Koppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem über Berufsprofile haben (u. a. Gerholz & Brahm, 2014; Daheim, 2001). Gleichzeitig macht die Episode deutlich, dass Anerkennung über die Frage der Berechtigungen – wie die Berechtigung zum Tragen einer Berufsbezeichnung – hinausgeht. Es geht um eine gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung dessen, was jemand kann, um nicht zuletzt Individuen dort einsetzen zu können, wo sie ihre Fähigkeiten bestmöglich entfalten. In der Episode wird der Einstieg in eine berufliche Tätigkeit aufgrund der Beobachtung der Nachbarin erreicht und nicht auf Basis eines erfolgreichen, institutionellen Anerkennungs-

prozesses im Rahmen des Bildungssystems. Anerkennung wird hier also gesellschaftlich durch die Nachbarin als Bürgerin und Unternehmerin vorgenommen.

Zwei Herausforderungen sind damit verbunden (Gerholz, 2017): Einerseits sind die in informellen Lernprozessen erworbenen Handlungspotenziale – hier die Freiwilligenarbeit im Waisenhaus – häufig nicht sichtbar. Sie sind für den (europäischen) Arbeitsmarkt und damit für die Gesellschaft nicht transparent. Andererseits können die informellen Lernergebnisse von den Individuen selber – hier Tatiana – schwer expliziert werden, da es i. d. R. ein praktisches Handlungswissen widerspiegelt (Eraut, 2004). Für ehrenamtlich Tätige bedeutet dies, dass sie Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber ihre Potenziale nicht aufzeigen können. Intention des vorliegenden Beitrages ist es, den Aspekt Anerkennung aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive zu analysieren und anhand des Bereiches der europäischen Freiwilligenarbeit ein Anerkennungsverfahren, welches die gesellschaftliche und individuelle Perspektive aufnimmt, vorzustellen.

2 Relevanz der Anerkennung aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive

Generell zielt Anerkennung darauf, das Handlungspotenzial, welches ein Individuum in einem Kontext erworben hat, für einen anderen Kontext sichtbar zu machen. Das Handlungspotenzial – die Kompetenzen – werden dabei als Lernergebnisse beschrieben. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Individuum weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem es einen Lernprozess abgeschlossen hat (Europäische Gemeinschaft, 2008). Häufig geht es dabei um den Bildungskontext, in dem ein Individuum im Land A spezifische Lernergebnisse erreicht hat und diese im Land B nun anerkannt werden sollen. Hierbei werden zwei Elemente deutlich, welche im Diskurs um Anerkennung relevant sind. Einerseits gibt es länderspezifische Unterschiede in der Modellierung (z. B. Kompetenzmodelle), Validierung (z. B. Anerkennungsmethoden und -verfahren) und Zertifizierung (z. B. Ausstellung der Anerkennung) von Lernergebnissen. Es gibt somit nicht *den* Anerkennungsbegriff oder *das* Anerkennungsverfahren, sondern vielmehr hängt es von den landesspezifischen Besonderheiten ab, was unter Anerkennung verstanden wird und wie Prozesse der Anerkennung institutionell verankert sind (Bohlinger, 2017; Annen, 2012). Andererseits kann sich der Bildungskontext unterschiedlich ausdifferenzieren. Anerkennung kann sich sowohl auf formale Lernprozesse als auch auf non-formale und informelle Lernprozesse beziehen:

Formale Lernprozesse zielen auf institutionelle Lernprozesse, welche i. d. R. in einer Bildungsorganisation (z. B. Schule) stattfinden. Lernziele, Lernzeiten und Methoden sind hierbei curricular festgelegt. Formale Lernprozesse führen zu einer Zertifizierung (z. B. in Form eines Zeugnisses).

Non-formale Lernprozesse finden nicht in institutionell verankerten Bildungsorganisationen statt und enden i. d. R. nicht mit einer Zertifizierung. Allerdings sind non-

formale Lernprozesse strukturiert hinsichtlich zu erreichender Lernziele, der eingesetzten Methoden oder Lernzeiten.

Informelle Lernprozesse finden alltäglich statt, z. B. in der familiären Umgebung, auf der Arbeit, in der Freizeit u. v. m. Informelle Lernprozesse sind nicht strukturiert in Bezug auf Lernziele, Methoden oder Lernzeiten und führen auch zu keiner Zertifizierung. Informelles Lernen kann, muss aber nicht, intentional sein. Informelle Lernprozesse sind i. d. R. beiläufig und nicht geplant.

Im Zusammenhang der unterschiedlichen Lernprozesse wird die Unterscheidung zwischen Anerkennung und Validierung relevant. Anerkennung zielt darauf, in der Regel formal erworbene Qualifikationen oder Zertifikate zu akzeptieren und zu bewerten. Validierung meint demgegenüber den Prozess der Bewertung von erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen Lernkontexten auch außerhalb formaler Bildungskontexte (Bohlinger, 2017; Cedefop, 2016). Hierbei stehen das Individuum und sein Handlungspotenzial im Mittelpunkt. Ein Validierungsprozess sollte dem Individuum die Möglichkeit geben, seine in unterschiedlichen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen (ebd.). Kompetenz zielt auf das Potenzial eines Individuums, spezifische Handlungsanforderungen bewältigen zu können.

Die individuelle und gesellschaftliche Perspektive soll nachfolgend auch im Mittelpunkt stehen und es soll der Aspekt aufgenommen werden, dass Anerkennung nicht immer mit Verwertbarkeit in einen Bildungssystem gleichzusetzen ist. Anerkennung findet in einem gesellschaftlichen Kontext statt. Abbildung 1 modelliert diesen Zusammenhang.

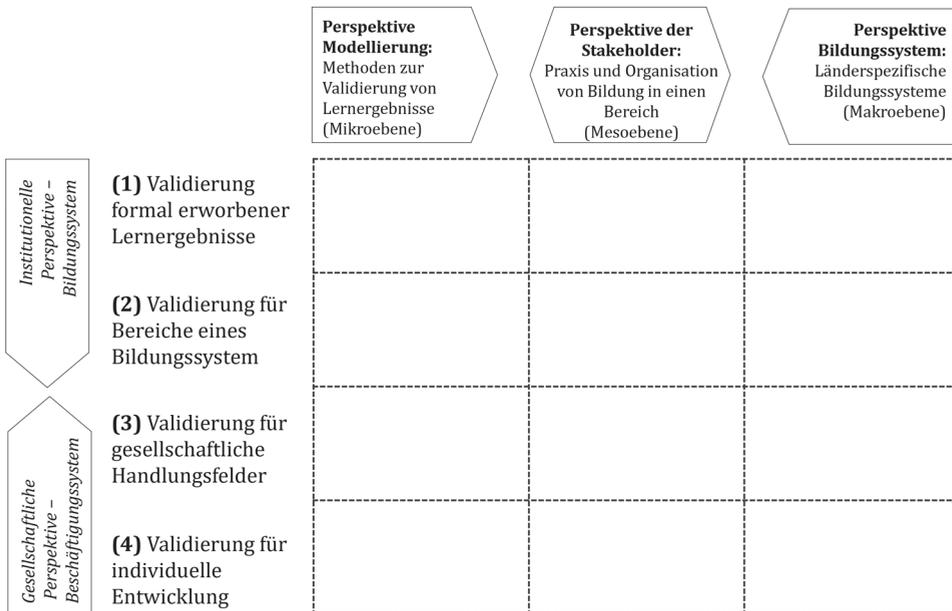


Abbildung 1: Raster zur Verortung und Systematisierung von Anerkennungsverfahren

Zunächst können aus vertikaler Richtung die Perspektiven Modellierung, Stakeholder und Bildungssystem unterschieden werden. *Modellierung* zielt auf das Verfahren der Anerkennung und welche Methoden – Validierungsinstrumente – dabei zum Einsatz kommen. Dies betrifft die Mikroebene im Anerkennungsprozess. *Stakeholder* meint die Mesoebene im Sinne der Praxis und Organisation in einen Bildungs- bzw. Handlungsbereich, in welchen die Anerkennung verortet ist. Stakeholder sind Gestalter und Adressaten gleichermaßen. Gestalter im Sinne der Entwicklung, Organisation und Koordination eines Anerkennungsverfahrens. Adressaten in dem Sinne, dass Interessen an einer Anerkennung vorliegen (z. B. in Bezug auf Aufnahme in einen Bildungsprozess oder in einen Bereich des Beschäftigungssystems). Die Perspektive des *Bildungssystem* verweist auf die Makroebene und die länderspezifischen Kontexte, in welchen ein Anerkennungsverfahren verankert ist.

Zu den vertikalen Perspektiven sind die horizontalen Perspektiven aufzunehmen. Zunächst die *institutionelle Perspektive*, in welcher es um die Validierung von formal erworbener Lernergebnisse geht (Bereich 1 in Abb. 1) (z. B. einen Abschluss eines Schuljahres) oder um die Validierung für einen Bereich eines Bildungssystems (Bereich 2 in Abb. 1) (z. B. Anerkennung der Hochschulzugangsberechtigung). Die Bereiche (1) und (2) in der institutionellen Perspektive sind in der Regel Gegenstand der Betrachtung, wenn es um Fragen der Anerkennung geht, insbesondere in Hinblick auf Berechtigungen im Bildungssystem (z. B. Zugang zur Hochschulbildung). Von der institutionellen Perspektive ist die *gesellschaftliche Perspektive* zu unterscheiden, welche das Individuum und sein in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten erworbenes Handlungspotenzial betrachtet. Weniger im Sinne einer Verwertbarkeit im Bildungssystem – dies meint die institutionelle Perspektive –, vielmehr im Sinne einer Entfaltung des Handlungspotenzials in gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Bereich 3 in Abb. 1), wie es sichtbar und reflektierbar wird und wie sich Weiterentwicklungsmöglichkeiten für das Individuum ableiten lassen (Bereich 4 in Abb. 1). Die Dimensionen (3) und (4) rekurren dabei stärker auf Handlungsfelder im Bereich des Beschäftigungssystems (z. B. Sichtbarmachung von Kompetenzen eines Individuums, damit es eine Tätigkeit übernehmen kann) oder auf gesellschaftliche Handlungsfelder (z. B. Tätigkeiten in der Freiwilligenarbeit).

Abbildung 1 stellt ein Raster dar, um das Feld der Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von Handlungspotenzialen – Lernergebnissen – zu strukturieren. In der Literatur finden sich weitere Systematisierungen (z. B. Aufsatz von Annen, I.2). Die vertikalen und horizontalen Perspektiven in Abbildung 1 zusammengenommen, ergeben eine Matrixstruktur mit 12 Feldern, innerhalb derer Anerkennungsverfahren eingeordnet werden können. Dabei geht es nicht um eine analytische Trennung, sondern Abbildung 1 ist ein Perspektivenmodell, das auch die gesellschaftlichen Bereiche stärker akzentuiert. Steht die Anerkennung in einem Bildungssystem im Vordergrund – meist verbunden mit der Zertifizierung von Qualifikationen oder Berechtigungen – so sind die Felder der institutionellen Perspektive angesprochen. Geht es demgegenüber stärker um Aspekte der Anerkennung in gesellschaftlichen Handlungsbereichen unabhängig von der Verbindung zu Qualifikationen, welche institu-

tionell im Bildungssystem vergeben werden, stehen die Felder in der gesellschaftlichen Perspektive im Mittelpunkt. Letztere können unter anderem im Bereich der Freiwilligenarbeit gesehen werden. Es geht um Anerkennungs- und Validierungsverfahren, welche nicht unbedingt eine Entsprechung im Bildungssystem haben, aber eine gesellschaftliche oder individuelle Relevanz aufzeigen. Auch hier stellt sich dann die Frage, was als Referenzsystem bei der Sichtbarmachung von Lernergebnissen fungiert. Gesellschaftliche Stakeholder benötigen ebenfalls eine Orientierung, woran festgemacht wird, was jemand kann. Es geht um die Perspektive der Modellierung (Mikroebene). Aus einer europäischen Perspektive bietet sich dafür der Europäische Qualifikationsrahmen an.

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Der europäische Qualifikationsrahmen ist eine Übersetzungshilfe von Lernergebnissen in den einzelnen europäischen Ländern, welche ein Individuum erreicht hat (vgl. auch Dehnbestel, VI.3). Qualifikationsrahmen haben die Intention, Qualifikationen durch kompetenzbasierte Lernergebnisbeschreibungen („learning outcomes“) sichtbar zu machen (Young, 2002). Die europäische Kommission formuliert das Ziel des EQRs wie folgt: „Der EQR ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen“ (Europäische Gemeinschaft, 2008, S. 3).

Zentrale Idee des EQRs ist es, die Lernergebnisse kompetenzbasiert zu beschreiben. Zur Dokumentation der Lernergebnisse fungieren Deskriptoren. Im EQR werden die Deskriptoren (a) Kenntnisse, (b) Fertigkeiten und (c) Kompetenz unterschieden.

(ad a): *Kenntnisse* zielen auf Fakten, Grundsätze, berufliche Theorien und Praxis in einem Arbeits- und Lernbereich ab. Es geht um Theorie- und Faktenwissen.

(ad b): *Fertigkeiten* meint die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden, um Aufgaben und Problemstellungen zu bewältigen. Im EQR wird zwischen theoretischen und praktischen Fertigkeiten unterschieden.

(ad c): *Kompetenz* zielt auf Selbstständigkeit und die Übernahme von Verantwortung ab.

Die Graduierung bzw. Ausprägung der Deskriptoren erstreckt sich über acht Niveaustufen im EQR, in denen Ergebnisse von Lernprozessen über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz erfasst werden. Tabelle 1 gibt hierzu einen Überblick, beispielhaft für die Niveaustufen 1 und 6.

Tabelle 1: Struktur des EQR und Ausprägung Niveaustufen 1 und 6 (<https://europa.eu/euopass/de/description-eight-efq-levels>)

Niveau- stufe	Kenntnisse Theorie- und Faktenwissen	Fähigkeiten Kognitive und praktische Fertigkeiten	Kompetenzen Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit
1	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind.	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext.
...
6	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lern- bereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen.	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Fa- ches sowie Innovationsfähig- keit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwor- tung für die berufliche Ent- wicklung von Einzelpersonen und Gruppen.
...
8

Quergelesen zeichnet sich der EQR über vier Strukturmerkmale aus: (1) Outcome-Orientierung, (2) Kompetenzorientierung, (3) Niveaurorientierung und (4) Übersetzungsorientierung.

(ad 1) *Outcome-Orientierung:* Lernergebnisse (Outcomes) sind als das Produkt von Lernprozessen zu sehen. Der EQR ist somit outcomeorientiert, indem nicht Inpotelemente wie Inhalte oder Prozesselemente wie verwendete Methoden im Lernprozess im Mittelpunkt stehen, sondern das Ergebnis von Lernprozessen fokussiert wird.

(ad 2) *Kompetenzorientierung:* Lernergebnisse werden kompetenzorientiert beschrieben. Die Deskriptoren Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz dienen hierbei zur Modellierung des Handlungspotenzials eines Individuums.

(ad 3) *Niveaurorientierung:* Lernergebnisse werden im EQR Niveaustufen zugeordnet. Dabei wird vom Inklusionsprinzip ausgegangen, indem höhere Niveaustufen niedrigere Niveaustufen einschließen.

(ad 4) *Übersetzungsorientierung:* Der EQR dient als Metarahmen im Sinne einer Übersetzungshilfe von länderspezifischen bzw. nationalen Lernergebnissen.

Der EQR ist in erster Linie als Referenzrahmen zum Vergleich der jeweiligen Bildungssysteme in den europäischen Ländern gedacht. Dies impliziert gleichzeitig, dass der EQR auch die verschiedenen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) abbildet, weshalb es gemeinsamer Referenzniveaus zwischen den europäischen Ländern bedarf. Es geht darum, eine Beziehung zwischen dem EQR und den NQR der Länder herzustellen. Darüber hinaus zielt der EQR darauf, nicht nur Lernergebnisse aus for-

malen Lernprozessen sichtbar zu machen, sondern auch als Referenzrahmen für die Anerkennung und Sichtbarmachung von Ergebnissen in non-formalen und informellen Lernprozessen zu fungieren. Gerade Letzteres zeigt eine Stärke des EQR auf, da er damit als Referenzrahmen im Zuge von Anerkennungsprozessen dienen kann, in welchen es darum geht, Lernergebnisse außerhalb institutioneller, formaler Lernprozesse zu dokumentieren.

4 Umsetzung eines Anerkennungsverfahrens außerhalb des Bildungssystems im Bereich der europäischen Freiwilligenarbeit

4.1 Projektkontext DesTeVa und Zielstellung Anerkennungsverfahren

Der Kontext, in welchem ein Anerkennungsverfahren in der gesellschaftlichen und individuellen Perspektive entwickelt wurde, ist das Erasmus+-Projekt DesTeVa (Destination eValidation). Zielstellung des Projektes war es, ein Online-Tool zur Validierung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Freiwilligenarbeit (englisch „volunteering skills“) zu entwickeln und zu implementieren. Es ging um die Visualisierung, Dokumentation und Sichtbarmachung erworbener Handlungspotenziale – Lernergebnisse – im Bereich der Freiwilligenarbeit.

Bei der Freiwilligenarbeit erwerben die Individuen Handlungspotenziale im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Die Herausforderung ist dabei, dass die ehrenamtlich Tätigen diese Entwicklungsprozesse meist nicht selbst systematisieren und sichtbar machen können. Diese Handlungspotenziale können aber in anderen Handlungsfeldern wie beruflichen Tätigkeiten von Relevanz sein. So kann es für Unternehmen von Bedeutung sein zu sehen, welche Handlungspotenziale ehrenamtlich Tätige mitbringen (z. B. die Organisation einer Tagung im Unternehmen hat strukturell ähnliche Handlungsanforderungen wie die Organisation einer Spendenaktion in der Freiwilligenarbeit). Ein Anerkennungsverfahren in diesem Bereich kann somit helfen, die erworbenen Lernergebnisse zu klassifizieren und zu validieren, um diese für andere Bereiche im Freiwilligensektor oder für den Arbeitsmarkt sichtbar zu machen (Liszt-Rohlf et al., 2021).

Die Relevanz der Anerkennung von erworbenen Handlungspotenzialen in der Freiwilligenarbeit wird auch von ehrenamtlich Tätigen betont. Eine empirische Pilotstudie im europäischen Raum ging der Frage nach, (a) was Individuen antreibt, sich ehrenamtlich zu engagieren, (b) welche Handlungspotenziale sie in der Freiwilligenarbeit entwickeln und (c) welche Relevanz sie der Anerkennung beimessen (ebd., S. 78 ff.).

(ad a) Die Ehrenamtlichen wollen einerseits einen Nutzen für die Gesellschaft stiften und andererseits einen Nutzen für sich selbst und die eigene Entwicklung haben. Der Nutzen für die Gesellschaft zeigt sich u. a. in der Hilfe für andere, nützliche Dinge für die Gesellschaft zu tun und eigene Erfahrungen weiterzugeben. Der Nutzen für das Individuum selbst bezieht sich auf das eigene Gefühl, etwas gesellschaft-

lich Relevantes zu tun, sowie selbst Erfahrungen zu sammeln und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, welche für andere Bereiche – insbesondere für den Arbeitsmarkt – relevant sein können. Hierin zeigt sich nicht zuletzt die gesellschaftliche und individuelle Perspektive (s. Abbildung 1).

(ad b) Hinsichtlich der Frage, welche Handlungspotenziale Individuen bei der Freiwilligenarbeit erwerben, wurden mehrheitlich methodische und kommunikative Fähigkeiten (z. B. Kommunikationsprozesse mit unterschiedlichen Akteuren gestalten, organisatorische und koordinative Tätigkeiten ausführen) genannt. Aber auch Führungsfähigkeiten (z. B. Delegation von Aufgaben oder Motivation von anderen) wurden genannt. Darüber hinaus wurden Fähigkeiten in Bezug auf ein Verständnis von Interkulturalität sowie gesellschaftlichen Herausforderungen herausgestellt.

(ad c) Die ehrenamtlich Tätigen betonen, dass die erworbenen Handlungspotenziale im Ehrenamt auch in anderen Bereichen von Nutzen sein können, vor allem die berufliche Weiterentwicklung und die Arbeitsmarktrelevanz wurde dabei herausgestellt. Aus diesem Grund ist aus Sicht der ehrenamtlich Tätigen auch die Sichtbarmachung der erworbenen Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit von hoher Bedeutung.

Die Ergebnisse der Pilotstudie geben Hinweise, dass Anerkennungsverfahren in einer gesellschaftlichen Perspektive bedeutsam sind. Vor dem Hintergrund der Abbildung 1 geht es um die Validierung der Handlungspotenziale in der Freiwilligenarbeit für gesellschaftliche Handlungsfelder, was den Arbeitsmarkt miteinschließen kann, und die individuelle Entwicklung. Dies war auch Anliegen im EU-Projekt DesTeVa. Im Projekt-Konsortium DesTeVa arbeiteten unterschiedliche Institutionen (Universitäten, Non-Profit-Organisationen, staatliche Einrichtungen, Unternehmen) aus acht europäischen Ländern (Finnland, Türkei, Portugal, Bulgarien, Spanien, Italien, England, Rumänien, Deutschland) zusammen, um darüber sicherzustellen, dass das Online-Tool für das Anerkennungsverfahren eine Relevanz für den europäischen Freiwilligensektor und den Arbeitsmarkt entfalten kann.

4.2 Struktur und Umsetzung des Anerkennungsverfahrens

Der *erste Meilenstein* zur Entwicklung des Online-Tools bestand darin, einen Referenzrahmen zur Systematisierung der Handlungspotenziale – Lernergebnisse in der Freiwilligenarbeit – zu bestimmen. Um die Gesamtheit der europäischen Gesellschaft und des europäischen Arbeitsmarktes zu berücksichtigen, fungierte der EQR als Basis für die Dokumentation und Validierung der Kompetenzen. Für die Entwicklung des Online-Tools wurden die Dimensionen des EQR in den Niveaustufen 2 bis 5 aufgenommen, da ab Stufe 6 der hochschulische Bereich beginnt.

Im *zweiten Meilenstein* galt es, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, welches eine Passung zu den erworbenen Kompetenzen in der Freiwilligenarbeit hat. So können auf Ebene der einzelnen europäischen Länder Verfahren der Dokumentation erworbener Fähigkeiten in der Freiwilligenarbeit (z. B. Engagementnachweis im Bundesland Nordrhein-Westfalen) sowie erste empirische Modelle zu „volunteering skills“ (Rego et al., 2014) festgehalten werden. Allerdings fehlt es bislang an einem europä-

ischen Kompetenzmodell in der Freiwilligenarbeit. Aus diesem Grund wurde im Projekt DesTeVa auf das Konzept der sogenannten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen der Europäischen Union (Europäische Union, 2006) Bezug genommen. Das Konzept der europäischen Schlüsselkompetenzen ermöglicht es den Bürgerinnen und Bürgern, in einer wissensbasierten Gesellschaft beschäftigungsfähig zu sein und sich persönlich zu entfalten (ebd., S.1). Die europäischen Mitgliedstaaten sind deswegen dazu aufgefordert, die acht Schlüsselkompetenzen (u. a. Lernkompetenz, Eigeninitiative) zu fördern.

Das Modell der Schlüsselkompetenzen der Europäischen Union wurde über das Modell der „volunteering skills“ (Rego et al., 2014) adaptiert und im Ergebnis wurden sechs Kompetenzdimensionen definiert, welche für das Anerkennungsverfahren leitend sind: (1) kommunikative Kompetenz, (2) digitale Kompetenz, (3) Lernkompetenz, (4) soziale Kompetenz, (5) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie (6) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Die sechs Kompetenzdimensionen stellen ein Ergebnis des Diskurses zwischen den Projektpartnern dar, womit auch die länderspezifischen Kontexte in Europa aufgenommen wurden. Abbildung 2 visualisiert die Kompetenzdimensionen in der Struktur des EQR.

Tabelle 2: Systematisierung Lernergebnisse in der Freiwilligenarbeit

Kompetenzdimensionen/ Niveaustufe	Stufe 2			Stufe 3			...
	Wissen	Fähigkeiten	Kompetenz	
Kommunikative Kompetenz							
Digitale Kompetenz							
Lernkompetenz							
Soziale Kompetenz							
Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz							
Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit							

Neben der Dimensionierung der Kompetenzen galt es, die Ausprägung derselben zu beschreiben. Es geht damit um die Ausprägung von Kompetenzen, die Individuen im Kontext der Freiwilligenarbeit erworben haben. Hierfür fungierten die Deskriptoren des EQR auf den Niveaustufen 2 bis 5, welche jeweils für die sechs Kompetenzdimensionen durch Expertinnen und Experten aus der Freiwilligenarbeit operationalisiert wurden. So wurde unter anderem kommunikative Kompetenz im Bereich Fähigkeiten auf Niveaustufe 2 als „Fähig sein, einfache Werkzeuge zur Kommunikation im Ehrenamt zu nutzen“ und auf Niveaustufe 5 „Fähig sein, erweiterte Informations- und Kommunikationswerkzeuge in der Freiwilligenarbeit zu verwalten und zu verbessern“ definiert. Dabei wurde jeweils eine Kopplung zu den Nationalen Qualifikationsrahmen vorgenommen. Abbildung 3 visualisiert den Zusammenhang.

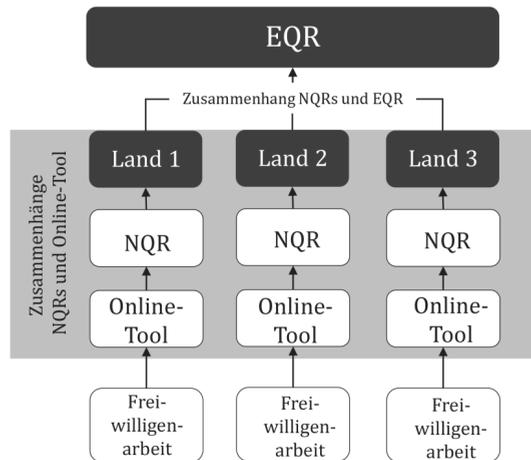


Abbildung 2: Zusammenhang Online-Tool – Nationale Qualifikationsrahmen – Europäischer Qualifikationsrahmen

Der *dritte Meilenstein* bestand in der Festlegung des Prozesses der Anerkennung und Validierung der Kompetenzen im Online-Tool. Das Online-Tool soll zur Sichtbarmachung der sechs Kompetenzdimensionen dienen. Dafür durchläuft das Individuum fünf Schritte. In *Schritt eins* geht es um die Dokumentation bisheriger Aktivitäten bei der Freiwilligenarbeit. Die Aktivitäten werden beschrieben und über Fotos, Videomaterial u. Ä. illustriert. In *Schritt zwei* geht es um die schriftliche Reflexion der Aktivitäten, systematisiert entlang der sechs Kompetenzdimensionen. Die Reflexion wird über Orientierungsfragen angeleitet, die die Nutzerinnen und Nutzer des Online-Tools dazu anregen, über ihre Fähigkeiten nachzudenken und diese anhand konkret erlebter Situationen im Ehrenamt zu konkretisieren. In *Schritt drei* wurde die Methode der Selbsteinschätzung gewählt, indem die Nutzerinnen und Nutzer des Online-Tools zunächst festlegen, in welcher Niveaustufe sie geprüft werden wollen (z. B. Niveaustufe 4). Dann schätzen sie sich über Statements in den jeweiligen Kompetenzdimensionen über eine 5er-Skala ein. In *Schritt vier* folgt dann die Methode der Fremdeinschätzung bzw. genau genommen ein Peer-Feedback. Die Nutzerinnen und Nutzer müssen mindestens vier Peers gewinnen, welche ebenfalls die Aussagen aus der Selbsteinschätzung für den ehrenamtlich Tätigen, der das Anerkennungsverfahren durchläuft, im Online-Tool einschätzen müssen. Die Peers sollen möglichst aus denselben Bereichen der Freiwilligenarbeit kommen (z. B. Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte, Klienten). In *Schritt fünf* wird das Ergebnis von Selbst- und Fremdeinschätzung ausgewertet und anhand eines Nachweises (PDF-Dokument) dokumentiert. Der Nachweis zeigt dabei die Logik des Online-Tools auf, angefangen von der Einordnung der Niveaustufen des EQRs, über die Systematisierung der Kompetenzen („volunteering skills“), über sechs Kompetenzdimensionen bis zur Darstellung der Ergebnisse.

Die beschriebenen fünf Schritte sind in ein persönliches Portal eingebettet, welches bei der Anmeldung im Online-Tool erstellt wird. Damit besteht die Möglichkeit,

bene Qualifikationen hinaus zu erkennen. Der persönliche Bereich im Online-Tool kann auch anderen Akteuren (z. B. Personalreferentinnen und Personalreferenten) zugänglich gemacht werden, womit diese sich selbst ein Bild vom Handlungspotenzial machen können. Dies liegt aber in der Entscheidung der Nutzerinnen und Nutzer des Online-Tools, ob sie ihr Profil freigeben.

(3) *Europäische Ebene*: Das Online-Tool ist an europäische Steuerungsinstrumente angebunden, konkret an den EQR und die sogenannten europäischen Schlüsselkompetenzen. Damit wird eine Sichtbarmachung für den europäischen Arbeitsmarkt geschaffen und die Arbeitsmobilität zwischen den einzelnen Ländern gefördert. Das Online-Tool steht deshalb auch in acht verschiedenen Sprachen zur Verfügung.

5 Ausblick

Anliegen des vorliegenden Artikels war es, die Relevanz von Anerkennungsverfahren auch außerhalb der Bildungssysteme zu thematisieren. Anerkennung in diesem Sinne meint über die Sichtbarmachung von Handlungspotenzialen – Lernergebnissen – hinaus den Individuen eine gesellschaftliche Wertschätzung entgegenzubringen. Eine Umsetzung wurde am Fallbeispiel der europäischen Freiwilligenarbeit aufgezeigt.

Eine Stärke des aufgezeigten Online-Tools liegt darin, die europäische Dimension bei der Anerkennung von Handlungspotenzialen in der Freiwilligenarbeit aufzunehmen. Dies könnte eine Schablone für Anerkennungsverfahren im Bildungsbereich darstellen, indem Kompetenz- und Qualifikationsprofile weniger aus einer nationalen Perspektive modelliert, sondern gleich aus einer europäischen Perspektive aufgenommen werden. Die Idee wäre dann, sich unter anderem auf europäische Berufsprofile zu einigen, welche die Herausforderungen der Anerkennungspraxis im formalen Bildungsbereich, die jeweils auf Länderebene existieren, an dieser Stelle zu bewältigen. Die ESCO-Plattform (European Taxonomy of Skills, Competences, Qualifications and Occupations [ESCO]) kann hierzu einen entscheidenden Beitrag liefern, da über diese Plattform eine europaweite Vergleichbarkeit von Berufen, Kompetenzen und Qualifikationen ermöglicht werden soll (Annen et al., 2020).

Literatur

- Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. Bielefeld.
- Annen, S., Mottweiler, H. & LeMouillour, I. (2020). *ESCO als neues Instrument europäischer Berufsbildungssteuerung? Theoretische Einordnung und empirische Evidenz*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 39, 1–18. https://www.bwpat.de/ausgabe39/annan_etal_bwpat39.pdf

- Bohlinger, S. (2017). Comparing recognition of prior learning (RPL) across countries. In M. Mulder (Hrsg.), *Competence-based Vocational and Professional Education – Bridging the Worlds of Work and Education* (S. 589–606). Springer IP.
- Cedefop (2009). *Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen*. Luxemburg, 2009.
- Cedefop. (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formellen und informellen Lernens*. Luxemburg, 2016.
- Daheim, H. (2001). Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie zur Dienstleistungsgesellschaft. In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (S. 21–38). Leske + Budrich.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–274.
- EU-Kommission (2001). Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_informelles_lernen/2001_11_kom_III.pdf
- Europäische Gemeinschaft (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. <https://www.fibaa.org/fileadmin/files/folder/Zertifizierung/EQF.pdf>
- Europäische Union. (2006). *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen*. <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- Gerholz, K.-H. (2017). Kompetenzen aus dem Ehrenamt für Betriebe sichtbar machen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46(6), 40–42.
- Gerholz, K.-H. & Brahm, T. (2014). Apprenticeship and Vocational Education. In C. Harteis, A. Rausch & J. Seifried (Hrsg.), *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working*. Springer.
- Liszt-Rohlf, V., Fields, M., Gerholz, K.-H., Seco, V. & Haury, C. (2021). The benefits of volunteering, volunteers' competencies, and their integration into business education. *International Journal for Business Education*, 161, 74–93.
- Rego, R., Zózimo, J. & Correia, M. (2014). As competências profissionais geradas pelo voluntariado. ISU.
- Young, M. F. D. (2002): Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In K. Evans, P. Hodgkinson & L. Unwin (Hrsg.), *Working to learn: transforming learning in the workplace* (S. 44–62). Routledge Falmer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Raster zur Verortung und Systematisierung von Anerkennungsverfahren	380
Abb. 2	Zusammenhang Online-Tool – Nationale Qualifikationsrahmen – Europäischer Qualifikationsrahmen	387
Abb. 3	Ausschnitt Online-Tool	388

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Struktur des EQR und Ausprägung Niveaustufen 1 und 6	383
Tab. 2	Systematisierung Lernergebnisse in der Freiwilligenarbeit	386

Autor

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Service Learning und Wertebildung, digitales Lernen in der beruflichen Bildung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung. Er ist als Gutachter in nationalen wie internationalen Journals tätig.

Kontakt: karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de