

Monika KASTNER
(Universität Klagenfurt)

Inklusion durch Erwachsenenbildung – mehr als nur eine utopische Hoffnung? Eine Bildungsintervention für formal gering qualifizierte Erwachsene im Kontext des Nationalen Qualifikationsrahmens

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/kastner_bwpat30.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016

Inklusion in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kastner_bwpat30.pdf

Aktuelle Inklusionsdebatten konzentrieren sich vor allem auf die schulische bzw. berufsbildungsbezogene Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung/Beeinträchtigung. Im Bestreben, die Auswirkungen sozialer Ungleichheit zu begrenzen und abzufedern, stellt sich jedoch auch die Frage, wie Erwachsene mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in Prozesse lebensbegleitender Bildung eingebunden werden können. Vorliegend wird daher Bildungsbenachteiligung als Exklusionsdimension fokussiert: Zugänge zu Lernen/Bildung und geeignete Unterstützungsstrukturen über die Lebensspanne müssen vermehrt in den Blick rücken. Am Beispiel einer Bildungsintervention für formal gering qualifizierte Erwachsene werden im Beitrag Aspekte von Inklusion und Teilhabe diskutiert. Im Rahmen eines österreichischen Forschungs- und Entwicklungsprojektes wurde ein Verfahren zur Erfassung non-formal und informell erworbener Kompetenzen für Personen ohne formalen Berufsabschluss entwickelt. Das Verfahren kombiniert die Zielsetzung der Subjektentwicklung (Lernvoraussetzungen) und der Beschäftigungsfähigkeit (Teilhabe an Erwerbsarbeit). Mittels Anbindung an den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) auf Niveau 1 und 2 wird so zukünftig eine offiziell anerkannte berufliche Grundqualifikation vergeben werden können. Abschließend wird diskutiert, ob der NQR tatsächlich ein strukturelles Inklusionspotenzial für Benachteiligte zu bieten hat.

Inclusion through Adult Learning – More than just a Utopian Hope? An Education Intervention for Adults with few Formal Qualifications within the Context of the National Qualification Framework

The current debate on inclusion focuses mainly on the inclusion of children and young persons with disabilities/impairments at school or in vocational training. Attempting to limit and mitigate the consequences of social inequality, however, begs the question as to how adults who are at a disadvantage when it comes to learning can be involved in the processes of lifelong education. This article therefore focuses on disadvantages in education as a dimension of exclusion. Lifelong access to learning/education and suitable support structures must increasingly be brought into focus. Taking the example of an education intervention for adults with few or no formal qualifications, the article discusses aspects of inclusion and integration. A system was developed, as part of an Austrian research and development project, to record non-formally and informally acquired competences for persons without formal professional qualifications. The system combines the goal of subject development (prerequisites for learning) with employability (participation in gainful employment). Connecting this to levels 1 and 2 of the National Qualification Framework will make it possible to grant a basic, officially recognised vocational qualification. A discussion on whether National Qualification Framework can indeed provide structural inclusion potential for the disadvantaged concludes the article.

Inklusion durch Erwachsenenbildung – mehr als nur eine utopische Hoffnung? Eine Bildungsintervention für formal gering qualifizierte Erwachsene im Kontext des Nationalen Qualifikationsrahmens

1 Themenaufriß und Zielsetzung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag sind zwei Beobachtungen: Inklusion wird überwiegend als ein Thema behandelt, das die schulische, teilweise auch die berufsbildungsbezogene Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung/Beeinträchtigung betrifft. Und: Durch das bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens, das bildungsökonomisch ausgerichtet ist, wird eine normative Erwartung generiert, dass Menschen von sich aus lebenslang weiterlernen müssen (um des wirtschaftlichen Erfolges willen), und wer das nicht tut, läuft Gefahr, diskreditiert zu werden. Nachfolgend möchte ich diese beiden Beobachtungen in Verbindung bringen: Zum einen geht es mir um ein weites, sozialwissenschaftlich fundiertes Verständnis von Inklusion, das eine Perspektive über die Lebensspanne und eine der Mehrdimensionalität einzunehmen vermag. Zum anderen soll im Zusammenhang mit Lernen und Bildung über die Lebensspanne betont werden, dass bildungsbenachteiligte Erwachsene durch nachteilige Lern- und Bildungsvoraussetzungen wiederum benachteiligt sind. Gerade die ungünstigen Nachwirkungen von (früher und sich fortsetzender und verfestigender) Bildungsbenachteiligung, die überwiegend mit sozialer Herkunft in Verbindung steht, finden viel zu wenig Beachtung. Ich gehe zudem davon aus, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Zielsetzung, über Bildung einen Beitrag zur Teilhabe aller Menschen leisten zu wollen, festhalten möchte. Ich gehe auch davon aus, dass sie „ihren Anspruch, auch andere als die bereits bildungsaktiven Teilnehmenden zu erreichen, nicht aufgeben will“ (Schiersmann 2010, 323).

Vor diesem Hintergrund wird eine Bildungsintervention, das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung* (KOMKOM), in ihrem Begründungszusammenhang vorgestellt. KOMKOM wurde im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen/Abteilung Erwachsenenbildung von 2011 bis 2015 umgesetzt. Projektziele waren die Entwicklung eines Kompetenzfeststellungsverfahrens zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen sowie die Entwicklung von Vorschlägen für dessen Anbindung an den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) auf den beiden unteren Niveaus. Forschungs- und Entwicklungsfeld waren Soziale Unternehmen, das sind Einrichtungen des geförderten Arbeitsmarktes in Österreich, die befristete Arbeitsplätze für (Langzeit-)Erwerbsarbeitslose anbieten. Die Bildungsintervention KOMKOM nimmt eine Perspektive der Inklusion und der Ermöglichung von Teilhabe mittels Erwachsenenbildung ein. Nachfolgend soll deshalb die deutschsprachige fachwissenschaftliche Diskussion um Inklusion und Exklusion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einer kurzen Betrachtung unterzogen werden.

2 Inklusion und Exklusion und Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Das aus dem soziologischen Diskurs stammende Begriffspaar Exklusion/Inklusion wurde ab 2004 in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungswissenschaft diskutiert und in seiner theoretischen und praktischen Bedeutung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung analysiert (vgl. Wrana 2006, 83). Maßgeblich wurde diese Diskussion von dem im Rahmen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) erarbeiteten Sammelband *Inklusion und Weiterbildung* (Kronauer 2010a) angestoßen und geprägt. Der Sammelband bietet soziologische Zugänge und theoretische Bezüge (Kronauer 2010b), die versammelten ErwachsenenbildungswissenschaftlerInnen diskutieren Inklusion mit Blick auf Langzeitarbeitslosigkeit, Migrationsgesellschaft, ältere Menschen, Menschen mit Grundbildungsbedarf, gleichwie mit Blick auf die Geschlechterfrage und im Hinblick auf organisationale Aspekte, die Weiterbildungsinstitutionen selbst betreffend. Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung wird drei Jahre später (ebenfalls im Kontext des DIE) ein eigener Sammelband gewidmet (Burtscher et al. 2013).

Vorausgeschickt werden muss, dass Exklusion/Inklusion in der Systemtheorie Luhmanns eine vorerst neutrale funktionalistische Strukturierung der Gesellschaft meinte. In Frankreich dagegen wurde Exklusion von Beginn an (ab den späten 1980er Jahren) unter einer Perspektive der Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhaltes diskutiert (vgl. Kronauer 2010c, 13f.). Damit ist die Bezugnahme auf die für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wesentlichen Theorien sozialer Ungleichheit eröffnet. Diese gewinnen angesichts des tiefgreifenden Wandels (Wirtschaft/Beschäftigung, Staat, gesellschaftliche Strukturiertheit) an Bedeutung und werden als neue soziale Frage drängend. Die 'Schockwellen' (Castel) dieses Wandels bedrohen nicht alle Menschen im selben Ausmaß, sind diese doch ungleich mit ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen ausgestattet (vgl. Kronauer 2010b, 52f.).

Doch was bedeutet *Inklusion* nun genau? Der Anspruch des Konzeptes der Inklusion wird am besten in Abgrenzung zum Terminus der Integration deutlich. So geht nach Kronauer Integration von einer vorgegebenen Gesellschaft aus, „in die integriert werden kann und soll, Inklusion aber erfordert, dass gesellschaftliche Verhältnisse, die exkludieren, überwunden werden müssen“ (ebd., 56). Damit wird die „aktive, tätige Seite des Exkludierens“ (ebd., 55) betont. Integration muss folglich von den Mitgliedern einer Gesellschaft (oder solchen, die es werden wollen) geleistet werden. Im Gegensatz dazu liegt die Überwindung gesellschaftlicher Verhältnisse, welche exkludieren, in der Verantwortung der Gesellschaft. Es ist Aufgabe der Gesellschaft, Menschen nicht auszuschließen, sondern dafür Sorge zu tragen, dass Teilhabe und Zugehörigkeit möglich sind, und sie damit aktiv zu inkludieren. Denn wenn „am Arbeitsmarkt, in den Arbeitsverhältnissen, in den Systemen der sozialen Sicherung, der Vermittlung von Bildung und Gesundheit Möglichkeiten der Ausgrenzung und ihrer Verkettungen institutionalisiert sind, überfordert dies das individuelle Gegensteuern. Es muss dann flankiert werden durch eine Politik der Inklusion, die die ausgrenzenden Institutionen selbst infrage stellt.“ (Ebd., 56f.) Die drei als zentral angesehenen Vermittlungsinstanzen von Zugehörigkeit und Teilhabe und damit gesellschaftlicher Inklusion sind nach Kronauer folgende: persönliche, politische und soziale Rechte, Einbindung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung

sowie soziale, insbesondere familiäre und verwandtschaftliche Nahbeziehungen (vgl. ebd., 32).

Welche Bedeutung wird nun aber der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der Frage der Inklusion beigemessen? Kronauer ortet zum einen eine „problematische Überforderung“: „Bildung und lebenslanges Lernen gelten inzwischen als unverzichtbare Voraussetzung und Universalschlüssel für die Teilhabe an Beschäftigung, Wohlstand und erfülltem Leben. Ihnen wird damit aber eine Bedeutung zugewiesen, der sie in der Realität gar nicht entsprechen können. Denn die Institutionen und Organisationen des Bildungssystems sind bislang nicht dafür gerüstet, diesen Universalschlüssel allen bereitzustellen.“ (Kronauer 2010c, 16) Außerdem sei ja nicht gewährleistet, dass „individuelle Bildungs- und Lernerfolge tatsächlich am Arbeitsmarkt nachgefragt, im Betrieb honoriert und mit den wechselnden Anforderungen im Lebensverlauf in Einklang gebracht werden“ können (ebd.). Zum anderen wird die (zwar wohlbekannte, aber in ihrer Bedeutung nicht hoch genug zu bewertende) „Verengung“ kritisiert, dass nämlich Bildung auf den Erwerb von „marktgängigen Qualifikationen“ reduziert wird und zugleich in der Eigenverantwortung der Individuen („Bildungsverpflichtung“) liegt (vgl. ebd.). Wie kann also Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter diesen veränderten und widersprüchlichen Bedingungen an der Zielsetzung festhalten, gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern? Ein aktueller Befund zeigt für Deutschland, dass die Erreichbarkeit bildungsbenachteiligter Gruppen selbst für Weiterbildungsanbieter (Volkshochschulen), deren Leitziel die Teilhabe aller Sozialschichten ist, schwierig ist (vgl. Brose 2014).

Wie bereits erwähnt, bezog sich die nachfolgende themenbezogene Veröffentlichung des DIE auf die Inklusion von Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung (Burtscher et al. 2013). Dieser Aspekt der Diskussion um Inklusion und Exklusion gewinnt in Deutschland mit der 2009 in Kraft getretenen Behindertenrechtskonvention an Aktualität und Bedeutung. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft rief in diesem Zusammenhang mit dem Papier „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ (DGfE 2015) zu einer Debatte auf und initiierte einen thematischen Workshop. Die Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* der DGfE widmete dem Thema „Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung“ ein Heft (Hascher/Kessl/Zeuner 2015). Von den insgesamt neun thematischen Beiträgen griffen mit Ausnahme von zweien alle schwerpunktmäßig schulbezogene Fragen der Inklusion von Kindern mit Behinderung/Beeinträchtigung auf. Im ersten thematisch weiter gefassten Beitrag wird u. a. für ein breites Verständnis von Inklusion plädiert, das mehrere Differenzkategorien – Milieu, Gender, Ethnizität und Behinderung – in den Blick nimmt. Außerdem wird darauf verwiesen, dass die Frage von Inklusion und Exklusion nicht bloß eine pädagogische sein darf, ist sie doch „in gesellschaftlich-politischen Feldern begründet“ und erfordere „eine Reflexion auch der Grenzen des Pädagogischen“ (vgl. Budde/Humrich 2015, 37). Im zweiten thematisch weiter gefassten Beitrag dieses Heftes wird aus einer kritischen migrationswissenschaftlichen Perspektive daran erinnert, bei aller Inklusionsrhetorik – „Inklusion als Zauberformel“ (Yıldız 2015, 53) – nicht auf die Exklusion zu vergessen. Denn: „So hat Inklusion eben doch eine exkludierende Seite: zum einen in der Engführung der Inklusionsdebatte auf Menschen mit Behinderung, zum anderen in Bezug auf diejenigen, die

nicht in der Akteurinnenposition bzw. Akteurposition gedacht sind, sondern als ‘Andere’ inkludiert werden und somit ihr Exkludiertenstatus verdoppelt wird.“ (Ebd., 54f.) So müssten die „Perspektiven der marginalisierten Menschen bzw. Menschen mit Behinderungen in das erziehungswissenschaftliche Wissen einfließen [...], um nicht in ihrem Namen zu sprechen“ (ebd., 58).

In der Zeitschrift *Hessische Blätter für Volksbildung* erschien ein Heft zum Thema „Erwachsenenbildung und Inklusion“ (May 2015). In dem Beitrag von Becker mit dem Untertitel „Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher ‘Inklusionsräume’“ (womit Bildung und Arbeitsmarkt gemeint sind) heißt es: Es müsse reflektiert werden, dass „auch die sogenannte ‘Exklusion’ Phänomene des gesellschaftlichen Innenlebens bezeichnet“ (Becker 2015, 330). Daran zu erinnern, dass es mit der Inklusion in bestehende Einrichtungen und Strukturen nicht getan ist (dazu schon Kronauer 2007), sondern dass gerade die Verfasstheit dieser „Inklusionsräume“ der entscheidende Punkt ist, ist in seiner Tragweite nicht zu unterschätzen. Es „wäre jene Gesellschaft derer, die ‘drinnen’ sind und zur Teilhabe einladen, kritisch danach zu befragen, ob ihr Innenleben so gastfreundlich und attraktiv ist, dass man dieser Einladung gerne folgt“, so Becker (2015, 330). In einem zweiten Beitrag dieses Heftes wird u. a. auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht, den Inklusionsbegriff vor allem als bildungspolitische Interventionsstrategie zu verstehen (vgl. Schäßter/Ebner von Eschenbach 2015, 322). So bestehe die Gefahr, durch „Fremdzuschreibung von Inklusionsbedarf genau jene Gruppen zunächst über Zuschreibungen zu exkludieren“ (ebd.). In dieser Variante, so möchte ich interpretieren, verbleibt die Inklusion im Integrationsparadigma der erwarteten Anpassung. Die Autoren plädieren dafür, Inklusion stärker als *strukturelle* Interventionsstrategie zu verstehen; darüber hinaus könnte Inklusion als ein „zukünftig die gesamte Gesellschaft übergreifendes Grundprinzip verstanden [werden], mit dem die Diversität differenter und eigensinniger Lebensformen produktiv werden könnte“ (ebd., 325). Sollen strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden, dann gelangt wiederum die Verfasstheit von Institutionen wie die der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Blick. Im Rückgriff auf das Erfordernis einer „inkludierenden Erwachsenenbildung, die aktiv Bildungsangebote konzipiert und bereitstellt, die inkludierend sind“ (Kil 2012 zit. n. Schreiber-Barsch 2015, 192), wird der Anspruch der „Barrierefreiheit in toto“ formuliert (ebd., 193).

Bei Betrachtung des Diskurses im deutschsprachigen Raum zu Inklusion/Exklusion und Erwachsenenbildung/Weiterbildung sollen zusammenfassend drei Punkte festgehalten werden: Ein erstes Positivum ist, dass die gängige Zuschreibung der Verantwortung für Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung an das Individuum nicht mehr funktioniert, weil unter dem Anspruch der Inklusion die ausgrenzenden und verhindernden gesellschaftlichen und institutionellen Mechanismen in den Blick genommen werden müssen. Als zweites Positivum erscheint das Plädoyer für ein breites Verständnis von Inklusion, das unter einer Perspektive der Intersektionalität mehrere Differenzkategorien (u. a. Milieu, Gender, Ethnizität und Behinderung) in den Blick zu nehmen vermag. Schlussendlich und drittens ist die Vorstellung von *Barrierefreiheit in toto* als positiver Auftrag für die Gestaltung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufzugreifen und anzunehmen.

3 Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung: das Projekt KOMKOM

Nachfolgend wird das Kompetenzfeststellungsverfahren für formal gering qualifizierte Erwachsene im Rahmen des Projektes KOMKOM vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 referierten Bezüge beschrieben und reflektiert (das Projekt in allen Facetten vorzustellen, würde den hier zur Verfügung gestellten Rahmen sprengen, daher sei auch auf die KOMKOM-Website verwiesen). Das Kompetenzfeststellungsverfahren ermöglicht die Dokumentation von non-formal und informell erworbenen sowohl fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen und wurde für den Einsatz in Sozialen Unternehmen entwickelt, um die dort stattfindenden Personalentwicklungsprozesse zu unterstützen. Soziale Unternehmen beschäftigen und beraten Menschen, sogenannte TransitmitarbeiterInnen, die schon längere Zeit arbeitslos sind, und unterstützen diese bei ihrem (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt (vgl. Arbeit plus 2016). Von Sozialen Unternehmen werden Produkte erzeugt und Dienstleistungen angeboten, die sich am freien Markt bewähren. Sie ermöglichen dabei eine lern- und entwicklungsförderliche Arbeitsumgebung und sind für formal gering Qualifizierte ein wichtiger Lernort. Die Bildungsintervention *Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung* sollte durch das Sichtbarmachen von vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnissen dazu führen, dass formal gering qualifizierte Erwachsene ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie *nicht nichts können*: Praktisch Gelerntes sollte sichtbar werden. Ziel des Kompetenzfeststellungsverfahrens war dabei konkret die stärker evidenzbasierte Planung und Begleitung von nächsten Lern- und Entwicklungsschritten. Das Verfahren der Kompetenzfeststellung wurde an die beiden unteren Niveaus des (zum Zeitpunkt der Konzeption von KOMKOM noch) in Entwicklung befindlichen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) angebunden. Die beiden unteren NQR-Niveaus stellen eine breite allgemeine und berufsbezogene Basis dar und scheinen für eine Anbindung an die Aufgabenfelder von Sozialen Unternehmen ideal. Diese Anbindung eröffnet Sozialen Unternehmen künftig die Möglichkeit, einen anerkannten Berufsabschluss in Form einer beruflichen Grundqualifikation zu vergeben.

3.1 Theoretischer und empirischer Begründungszusammenhang

Empirischer Anknüpfungspunkt von KOMKOM war das Wissen um die Arbeitsmarktdaten, die einen über die Jahre beobachtbaren Zusammenhang zwischen dem Arbeitslosigkeitsrisiko und dem Bildungsstand zeigen. Das mit Abstand höchste Arbeitslosigkeitsrisiko besteht für jene Personen, die keinen über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden Formalabschluss haben. Im Jahr 2010 lag dieses Risiko in Österreich bei knapp 18 Prozent für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss und bei rund sechs Prozent für Personen mit Lehrabschluss, alle anderen (und damit vergleichbaren bzw. höheren) Abschlüsse lagen darunter (vgl. AMS 2011). Die höchsten Anteile an den arbeitslosen Personen stellten Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (45 Prozent), gefolgt von Personen mit Lehrabschluss (rund 35 Prozent) (vgl. ebd.). Eine aktuelle Evaluationsstudie zeigt übrigens, dass 56 Prozent der TransitmitarbeiterInnen in Sozialen Unternehmen in Österreich über maximal Pflichtschulabschluss verfügen (vgl. Eppel et al. 2014, V). Innerhalb dieser Gruppe dürften schätzungsweise rund acht Prozent überhaupt keinen Formalabschluss haben.

Als theoretischer Rahmen fungierte Honneths *Theorie der Anerkennung* (2003). Honneth definiert drei Muster intersubjektiver Anerkennung: Liebe, Recht und Solidarität. Für formal gering qualifizierte Erwachsene ist das Sichtbarmachen ihrer Stärken (wider die gängige Defizitorientierung) eine Frage des Respekts und der Fairness; das achtsame Wahrnehmen ihrer individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse eine Form intersubjektiver Anerkennung. Kompetenzfeststellung kann für sie folglich eine erfreuliche Erfahrung sein und den Selbstwert stärken, wenn die Grundvoraussetzung hierfür, ein achtsames, wertschätzendes In-Beziehung-Treten (*Liebe*), gegeben ist. Die Anbindung des Kompetenzfeststellungsverfahrens an den NQR eröffnet die Möglichkeit, Qualifikationen auch außerhalb der formalen Bildungssysteme zu erwerben – wobei Qualifikationen eine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben können oder aber als *neue* Qualifikationen definiert werden (Prinzip der Lernergebnisorientierung). Das kann für formal gering Qualifizierte eine Chance sein, über die Anerkennung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu anerkannten Zertifikaten zu gelangen (*Recht*). Die Sozialen Unternehmen selbst sind schließlich der Idee einer solidarischen und nachhaltigen Gesellschaft und dem Wohle ihrer Zielgruppen verpflichtet (*Solidarität*).

Wesentlich war hier auch ein Ergebnis der Studie *Fremde Bildungswelten* (Bolder/Hendrich 2000), das besagt, dass formal gering qualifizierte Erwachsene eine gewisse Distanz zu formalisierten Weiterbildungssettings halten, es jedoch Anschlusspunkte für arbeitsbezogenes, berufspraktisches Lernen gibt. Dieses Ergebnis stärkt die in Sozialen Unternehmen gepflegte Verbindung von Arbeit und arbeitsintegriertem und handlungsorientiertem Lernen (Unterweisung, Anleitung, Einarbeitung durch ArbeitsanleiterInnen bzw. Schlüsselkräfte sowie Beratung und Betreuung durch PersonalentwicklerInnen). Vorhandene, d. h. in vorangegangenen beruflichen Tätigkeiten entwickelte, und in der aktuellen Transitbeschäftigung neu erworbene Kompetenzen können so in einer berufspraktischen Lernumgebung über Beobachtungen im Arbeitskontext sichtbar gemacht werden (zur Bedeutung von Beobachtung als „Bewertungsmethode“ siehe CEDEFOP 2009, 68).

Referenzpunkt war auch Reutter, der im besagten Sammelband *Inklusion und Weiterbildung* (siehe Abschnitt 2) danach fragte, ob Inklusion durch Weiterbildung für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung sei. Im Sinne eines verstehenden Zugangs machte er auf die Auswirkungen von Langzeitarbeitslosigkeit aufmerksam, nämlich dass „das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl i. d. R. erschüttert sind und das Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit beschädigt ist“ (Reutter 2010, 94). Für die Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen hob er die Bedeutung der „Kompetenzorientierung“, die der „Defizitorientierung“ entgegengesetzt werden sollte, hervor: „Nur wer die Kompetenzen der Lernenden wahrnehmen kann, kann ihnen eigenverantwortliches Lernen zutrauen; ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen ist auch Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess.“ (Ebd., 95)

Tragend bei der Entwicklung des Kompetenzfeststellungsverfahrens war zudem die Hoffnung, die die Europäische Union der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen entgegenbringt, dass nämlich „benachteiligte Gruppen, einschließlich Personen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind, [...] von den Validierungsregelungen vo-

raussichtlich am meisten profitieren [werden], da eine Validierung ihre Beteiligung am lebenslangen Lernen und ihren Zugang zum Arbeitsmarkt verbessern kann“ (Rat der Europäischen Union 2012). Diese Hoffnung spiegelt sich auch in der Diskussion um das Potenzial von Qualifikationsrahmen als Beitrag zu einer gerechten und durchlässigen Gesellschaft wider (Blings/Ruth 2012; Büchter/Dehnbostel/Hanf 2012).

Schlussendlich war es Ziel von KOMKOM, Bildung als Subjektentwicklung im Sinne der Erhöhung von Selbst- und Weltverfügung zu ermöglichen und zugleich der Anforderungsperspektive (betriebliche Sichtweise/Employability) Rechnung zu tragen. Hintergrund hierfür war die Feststellung von Dehnbostel, dass Qualifikationsrahmen und Validierungsprozesse zwischen „Bildung“ auf der einen Seite und „Ökonomie“ auf der anderen Seite positioniert sind (vgl. Dehnbostel 2011). KOMKOM will die pädagogischen und die betrieblichen Interessen in produktiver Weise verbinden. Kompetenzen werden pragmatisch als individuelles Handlungsvermögen, bezogen auf alltagsweltliche und berufliche Anforderungen, verstanden (vgl. Arnold 2010, 172f.).

3.2 Forschungs- und Entwicklungsschritte

Grundlage des KOMKOM-Projektes waren Ergebnisse aus dem europäischen Projekt *SYSCOM – Systematic Competency Documentation in Social Integration Enterprises* (2009 – 2010), an dem der österreichische Bundesdachverband für Soziale Unternehmen (heute: Arbeit plus) beteiligt war (ENSIE 2016). Im Rahmen von SYSCOM konnte gezeigt werden, dass bereits vielfältige Tools zur Dokumentation von Kompetenzen in Verwendung und Qualifikationsrahmen für die Zielgruppen von Sozialen Unternehmen von hohem Interesse sind. Aber auch ein zweites europäisches Projekt war von Bedeutung: *NQF Inclusive* (2009 – 2011), das das Ziel hatte, für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten, die keine Integrative Lehre absolvieren können, über den NQR eine anerkannte Berufsausbildung zu schaffen (Chance B 2016). Das KOMKOM-Projektteam bestand aus der österreichischen *SYSCOM*-Projektkoordinatorin Hedwig Presch, der Leiterin des Projektes *NQF Inclusive* Marion Bock, Irmgard Kaufmann-Kreutler, Expertin für Alphabetisierung/Basisbildung und technisch-handwerkliche Qualifizierung für Frauen, sowie der Autorin dieses Beitrags (Projektleitung).

Umgesetzt wurde KOMKOM in Zusammenarbeit mit mehreren österreichischen Sozialen Unternehmen und deren Bundesdachverband. Wichtige Arbeitsschritte waren (u. a.): die Analyse bestehender Verfahren; die Erhebung von Tools, die in Sozialen Unternehmen bereits in Verwendung sind (Sammlung, Sichtung und Bewertung); die Erhebung in Sozialen Unternehmen, welche Anforderungen an ein neues Verfahren gestellt werden; Beobachtungen von Arbeitsanforderungen, Arbeitsabläufen, Instruktionen etc. in Sozialen Unternehmen. Darauf aufbauend wurden Lernfelder mit entsprechenden Lernergebnissen und (sowohl alltagsweltlichen als auch berufsbezogenen) Feststellungsmerkmalen unter Einbezug der NQR-Deskriptoren für die Niveaus 1 und 2 definiert und vielfach getestet und optimiert (innerhalb des Projektteams bzw. unter Einbindung von ExpertInnen im Rahmen von Workshops bzw. Fokusgruppen) und bis zum Prototypen verfeinert, der schließlich als Datenbank (elektronisches Tool für Selbsteinschätzung auf Tablet Computer sowie für den PC des Personals) programmiert wurde. Mit dem Konzept der Lernfelder ist eine Entwicklungsperspektive verbun-

den, die mit einer Anforderungsperspektive korrespondiert; aus dem Erfüllungsgrad aller Feststellungsmerkmale und damit aller Lernergebnisse kann abschließend die Niveaustufe berechnet werden.

Der KOMKOM-Prototyp bildet eine technisch-handwerkliche Grundqualifikation ab. Diese umfasst 14 Lernfelder mit 70 Lernergebnissen, die mit rund 200 klar ausformulierten und beobachtbaren Feststellungsmerkmalen unterlegt sind. Die Lernfelder sind: Fachinhalte, fachbezogene Mathematik, IKT-Kompetenz und Sprachkompetenz sowie das Lernfeld Arbeitsleben und Arbeitsmarkt (Fach- und Methodenkompetenz); Team-, Kommunikationskompetenz, Kritikfähigkeit, Partizipations- und Diversitätskompetenz (Sozial-kommunikative Kompetenz); Verantwortungs-, Organisations-, Handlungs- und Lernkompetenz (Personale Kompetenz). Diese Grundqualifikation ist geeignet für Soziale Unternehmen in den Bereichen Altmetallrecycling/-verwertung, Holz- und Metallbearbeitung, Fahrradtechnik, Bauarbeiten u. Ä. Die Lernfelder, Lernergebnisse und Feststellungsmerkmale können bis zu einem gewissen Grad an die jeweiligen betrieblichen Gegebenheiten angepasst werden. Mittlerweile wurde eine Grundqualifikation für Jungpflanzenanzucht erarbeitet, eine für den Gastronomiebereich ist aktuell in Arbeit.

Das Verfahren besteht aus einem Einschätzungstool für die Fremdeinschätzung durch ArbeitsanleiterInnen, Schlüsselkräfte bzw. PersonalentwicklerInnen und einem Tool für die Selbsteinschätzung durch die TransitmitarbeiterInnen. Die Ergebnisse der Fremd- und der Selbsteinschätzung bilden die Basis für ein pädagogisches Gespräch, in dem vorhandene bzw. weiterentwickelte Kompetenzen sowie weitere Lern- und Entwicklungsschritte besprochen werden. Kompetenzen werden sichtbar und damit wird die eigene Leistungsfähigkeit als Ressource aufgebaut. Auch der situative Arbeitskontext kann hier reflektiert und weitere Anwendungsmöglichkeiten können besprochen werden.

Die Verfahrensabläufe für die Kompetenzfeststellung wurden ebenfalls festgelegt. Oberstes Prinzip ist die Freiwilligkeit. Das KOMKOM-Verfahren wurde als ein Angebot konzipiert. TransitmitarbeiterInnen können sich freiwillig an der Kompetenzfeststellung beteiligen. Hierfür ist eine Beratung erforderlich. Nach entsprechender Übereinkunft kann das Verfahren zu Beginn eingesetzt werden, um den Status quo zu erheben und Lern- und Entwicklungsschritte festzulegen. Bei längeren Transitarbeitsverhältnissen (bis zu einem Jahr ist möglich) kann eine Zwischenerhebung sinnvoll sein, um Fortschritte sichtbar zu machen. Am Ende des Transitarbeitsverhältnisses erfolgt die abschließende Kompetenzbilanzierung durch Fremdeinschätzung nach dem Vier-Augen-Prinzip sowie mittels Selbsteinschätzung und eines abschließenden pädagogischen Gesprächs im Sinne einer Übergangsberatung. Der Nutzen eines NQR-Zertifikates mit Supplement (Darstellung der vorhandenen Kompetenzen) kann besprochen werden (wo kann ein solches Zertifikat sinnvoll vorgelegt werden, wie können eigene Kompetenzen gerade auch mündlich gut dargestellt werden) und mögliche nächste Schritte (Bewerbungen, ev. Weiterbildungen) können thematisiert werden.

Pilotierung und eine umfassende Evaluierung sind noch ausständig. Zur Pilotierung gehört eine vorgeschaltete Weiterbildungsveranstaltung für ArbeitsanleiterInnen, Schlüsselkräfte und PersonalentwicklerInnen in Sozialen Unternehmen, die dieses Verfahren einsetzen wollen.

Inhalte sind insbesondere die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung und die entwicklungsförderliche Gesprächsführung – leitend hierfür werden die von Gieseke (2014) formulierten Beratungsprinzipien sein.

3.3 Aspekte von Barrierefreiheit, Teilhabe und Inklusion

Welche Aspekte der Inklusion und Ermöglichung von Teilhabe werden in der Planung und Umsetzung des KOMKOM-Projektes schlagend?

Der NQR ist, basierend auf dem EQR, dem Europäischen Qualifikationsrahmen, in erster Linie ein Transparenzinstrument, das Vergleichbarkeit zwischen den europäischen Bildungssystemen ermöglichen soll. Jedoch eröffnen Qualifikationsrahmen die Möglichkeit, auch außerhalb der formalen Systeme Qualifikationen zu erwerben, wobei diese eine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben oder aber als *neue* Qualifikation definiert werden können. Das eröffnet für Soziale Unternehmen die Möglichkeit, einen Teil ihrer TransitmitarbeiterInnen mit einem neutralen und informierenden Zertifikat über eine berufliche Grundqualifikation auszustatten. Dazu muss angemerkt werden, dass unter dem Gesichtspunkt von Zertifikatsarmut (vgl. Allmendinger 1999) TransitmitarbeiterInnen mit maximal Pflichtschulabschluss nur sehr eingeschränkt beruflich verwertbare Zertifikate vorweisen können. Sie verfügen beispielsweise über negative Hauptschulabschlusszeugnisse oder Sonderschulzeugnisse, welche stigmatisierend sind, oder haben überhaupt keinen Nachweis eines Formalabschlusses.

Vor diesem Hintergrund wurde im Projektzusammenhang der NQR als Inklusionsinstrument genutzt, um einen neutralen und strukturierten Nachweis von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. Ein Zertifikat über eine berufliche Grundqualifikation, das von einem Sozialen Unternehmen ausgestellt wurde, kann ein positives Signal am Arbeitsmarkt sein. Das ist aktuell jedoch noch offen – das österreichische NQR-Gesetz wird voraussichtlich im Frühjahr 2016 in Kraft treten. Selbstverständlich besteht in Österreich die Möglichkeit, über den Weg des außerordentlichen Lehrabschlusses zu einem formalen Berufsabschluss zu gelangen. Doch wir als KOMKOM-Projektteam argumentier(t)en, dass diese Option für einen (nicht unerheblichen) Teil der formal gering qualifizierten Erwachsenen zu hochschwellig ist und ohne vorgelagerte personenbezogene und entwicklungsorientierte Bildungs- und Beratungsprozesse nicht in Angriff genommen werden kann. Daher wurde der Weg gewählt, ungünstige Lernvoraussetzungen von formal gering Qualifizierten im Rahmen von Transitbeschäftigungen kompetenzorientiert zu bearbeiten.

Aus dem für uns handlungsleitenden Prinzip der Niedrigschwelligkeit resultierte der Anspruch, dass jede in einem Sozialen Unternehmen als Transitarbeitskraft beschäftigte Person zumindest eine berufliche Grundqualifikation auf NQR Niveau 1 erreichen können sollte. Dieser Anspruch sollte nicht an nur schwer erfüllbare Vorbedingungen geknüpft sein, sondern die Lernergebnisse sollten innerhalb der Transitbeschäftigung (sechs Monate bis ein Jahr) einfach zu erreichen sein. Durch die Anbindung an den NQR musste den dort festgelegten Deskriptoren Rechnung getragen werden. Niveau 1 ist definiert als „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“ und Niveau 2 ist definiert als

„Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit“ (BMUKK/BMWF 2011, 57f.). Übrigens wurde die KOMKOM-Qualifikation in eine erste nationale Simulationsphase (2013) für die Zuordnung von Ausbildungen im nicht-formalen Bereich zum NQR aufgenommen und hat diese erfolgreich durchlaufen.

Wir zielten darauf ab, eine gewisse Balance zwischen Entwicklungsorientierung und Anforderungsorientierung zu finden. Zur Anforderungsorientierung ist festzuhalten, dass die Kompetenzmatrizen in Zusammenarbeit mit Sozialen Unternehmen und unter Einbeziehung der NQR-Deskriptoren formuliert wurden. Der Anforderungsperspektive ist eine gewisse Normalisierungstendenz und zu erbringende Anpassungsleistung inhärent: wie haben sich Personen zu verhalten, um im Erwerbsarbeitsleben *nicht anzuecken*. Dieses Spannungsverhältnis ist konstitutiv für Soziale Unternehmen, die dem Auftrag nachkommen müssen, ihren Transitarbeitskräften eine gewisse Anpassungsleistung abzuverlangen (offizielles Ziel ist schließlich die Wiedereingliederung in den sogenannten ersten Arbeitsmarkt). Es wurde versucht, diese Anpassungsleistungen selbstwertschonend und auch kritisch-konstruktiv zu formulieren. Das zum Kompetenzfeststellungsverfahren gehörende pädagogische Gespräch eröffnet überdies die Gelegenheit zur Reflexion des teilweise widersprüchlichen Verhältnisses von Anforderungen und Anpassung.

Tabelle 1: **Beispiele für Formulierungen**

Lernfeld	Lernergebnis	Feststellungsmerkmale
Lernkompetenz	Ich bin bereit, die Grenze meiner Belastbarkeit herauszufinden.	Ich probiere auch Arbeiten aus, die mir zu schwer oder zu anstrengend vorkommen. Ich sage es, wenn mir diese Arbeit wirklich zu schwer oder zu anstrengend ist. Und wenn ich nicht mehr weiter arbeiten kann.
Teamkompetenz	Ich verstehe, dass es in einer Gruppe verschiedene Positionen und Aufgaben gibt.	Ich akzeptiere, dass mir meine Vorgesetzten Arbeiten auftragen. Manche Kollegen oder Kolleginnen können schon mehr als ich. Zum Beispiel, weil sie schon länger hier arbeiten. Von ihnen lasse ich mir gute Tipps geben. Ich weiß, dass man je nach Wissen und Können verschiedene Aufgaben zugeteilt bekommt. Ich kann das akzeptieren.

Eine Schwierigkeit hinsichtlich der Anforderungsorientierung stellte die u. A. n. unangemessen hohe Anforderung dar, dass „eine elementare Allgemeinbildung, einschließlich grundlegender Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen sowie im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien“ auf NQR-Niveau 1 vorgesehen wurde (BMUKK/BMWF 2011, 57). Nun hat sich nicht zuletzt mit den österreichischen PIAAC-Daten der

Nachweis erbringen lassen, dass niedrige Kompetenzen in den Testdomänen mit einem niedrigen Bildungsstand (maximal Pflichtschulabschluss) in Verbindung stehen, aber auch unter den Personen mit Lehrabschluss gibt es einen erheblichen Anteil mit niedrigen Kompetenzen (vgl. Kastner/Schlögl 2014). Diese grundlegenden Kenntnisse wurden daher für das KOMKOM-Verfahren niedrigschwellig als arbeits- und lebensweltbezogene Feststellungsmerkmale formuliert. Solche Kenntnisse dürfen nicht vorausgesetzt werden, vielmehr gilt es, sie während der Transitbeschäftigung weiterzuentwickeln: Fachbezogene Mathematik beinhaltet beispielsweise das Kennen von Maßeinheiten sowie das Schätzen, Messen und Zählen. Sprachkompetenz umfasst beispielsweise das Kennen und Verwenden von Fachwörtern, das Lesen und Verstehen kurzer Arbeitsaufträge, das Führen von Stundenlisten, sich in einer Sprache gut verständigen und auf Deutsch u. a. grüßen zu können. IKT-Kompetenz meint beispielsweise, ein Handy-Foto aufnehmen und verschicken zu können oder ein Formular öffnen und eine einfache Bearbeitung vornehmen zu können. Im Rahmen der oben erwähnten nationalen Simulationsphase wurde seitens des KOMKOM-Projektteams die Rückmeldung formuliert, dass die offiziellen Deskriptoren für NQR-Niveau 1 teilweise zu hoch angesetzt wurden und daher ausschließend wirken könnten. Bildungspolitisch wäre es nämlich ein wichtiges Signal, Niveau 1 als *Einstieg* zu verstehen und niemanden auszuschließen.

Wesentliche Motivation für die Projektkonzeption war die Überzeugung, dass einer (sehr gängigen) defizitorientierten Haltung gegenüber formal gering qualifizierten Erwachsenen mit Hilfe der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung ein ressourcenorientierter Ansatz entgegengesetzt werden kann. Damit wird an Fähigkeiten und Kenntnisse der TransitmitarbeiterInnen angeschlossen und Lern- und Entwicklungsschritte können darauf aufbauend geplant und begleitet werden. Diese ressourcenorientierte Haltung spiegelt sich in den Benennungen der vier Einschätzungskategorien für die Feststellungsmerkmale wider. Dabei signalisiert die Formulierung *Das gelingt auch mit Unterstützung noch nicht*, dass hier Lernbedarf gegeben ist. Die Formulierung *Das gelingt mit viel Unterstützung* signalisiert den Bedarf entsprechender Hilfestellung und verweist auf NQR Niveau 1. Die Formulierung *Das gelingt mit ein bisschen Unterstützung* signalisiert zunehmende Selbstständigkeit und entspricht NQR Niveau 2. Die Formulierung *Das gelingt ohne Unterstützung* signalisiert, dass dieses Feststellungsmerkmal erfüllt ist und verweist auf über Niveau 2 hinausreichende Fähigkeiten bzw. Kenntnisse.

Das Einschätzungstool wurde durchgängig in *Leichter Sprache* formuliert, um wirklich niemanden auszuschließen. Zusätzlich ist im Selbsteinschätzungstool eine Sprachausgabe über einen Audio-Button (Symbol eines Lautsprechers) verfügbar. Die Sprachausgabe ermöglicht es, nicht unbedingt lesen zu müssen, und fördert durch diese Vorlesefunktion, so erwünscht, die Lesefähigkeiten auf Deutsch. Weitere Sprachen sind in der Projektfortsetzung vorgesehen, um Transitarbeitskräfte mit anderen Erstsprachen als Deutsch besser erreichen zu können. Die Selbsteinschätzung erfolgt über vier Icons, das sind kleine Symbole, über die das Ausmaß des jeweiligen Erfüllungsgrades (s. o.) eingeschätzt wird. Ein Farbleitsystem und grafische Informationen über den Fortschritt gewährleisten die Orientierung während der Selbsteinschätzung.

Wir als KOMKOM-Projektteam vermuten, dass die Dokumentation vorhandener bzw. weiterentwickelter Kompetenzen eine positive (Lern-)Erfahrung für Bildungsbenachteiligte sein kann. Hierfür ist das pädagogische Gespräch wesentlich. Aus Fremd- und Selbsteinschätzung resultiert ein Dokument, das den Vergleich ermöglicht. Differierende Einschätzungen sollen diskutiert und erläutert werden. Wir gehen davon aus, dass dies ein Beitrag zur Entwicklung eines realistischen und letztlich positiven Selbstkonzeptes sein kann. Eines, das weder von Über- noch von Unterschätzung dominiert ist und wo ein gewisses Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit aufgebaut werden konnte (im Sinne von: Das gelingt mir schon gut, aber das muss ich noch üben). Das eigens vorgesehene Lernfeld *Lernkompetenz* dient ebenfalls der förderlichen Weiterentwicklung in Richtung einer positiven Haltung dem Lernen gegenüber, was für Erwachsene mit oftmals negativen schulischen Lernerfahrungen von Bedeutung ist. Damit soll ein Ausgleich zu vorangegangener und nachwirkender Bildungsbenachteiligung geschaffen werden.

Kritisch muss angemerkt werden, dass TransitmitarbeiterInnen – als von der Intervention direkt Betroffene – in die Forschungs- und Entwicklungsarbeit nicht eingebunden waren. Die beteiligten MitarbeiterInnen der Sozialen Unternehmen und deren Bundesdachverband wahrten deren Interessen und Sichtweisen wohl teilweise. Ein partizipativer Forschungsansatz würde betroffene und beteiligte Akteurinnen und Akteure als Co-Forschende einbeziehen und dabei auf Veränderung der sozialen Wirklichkeit und auf individuelle und kollektive Selbstbefähigung und Ermächtigung abzielen (vgl. Unger 2014). Dieser Umstand bleibt vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2 referierten Sichtweisen zu Inklusion und Exklusion ein Manko bzw. eine zu füllende Leerstelle. Gerade im arbeitsmarktpolitischen Kontext wäre ein partizipativer Forschungsansatz ein sicher schwieriges, aber lohnendes und lehrreiches Unterfangen.

Kritisch muss zudem gefragt werden, ob das KOMKOM-Verfahren zur Förderung von Emanzipation und Mündigkeit überhaupt einen Beitrag leisten kann oder ob es wegen des arbeitsmarktpolitischen Kontextes nicht nur ein Instrument der Anpassung ist. Qualifizierung ist kurzfristig wohl möglich; Bildung als Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit ist ein längerfristiges Vorhaben – ob dies im Rahmen einer Transitbeschäftigung angestoßen werden kann, ist nicht geklärt. Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotierung wird darüber einen gewissen Aufschluss zulassen.

4 Conclusio: Inklusion und Teilhabe von formal gering qualifizierten Erwachsenen

Klar ist, dass Kompetenzbilanzierung und Zertifikate keine Arbeitsplätze schaffen – von deren Qualität im Hinblick auf existenzsichernde Bezahlung oder vertretbare Arbeitsbedingungen ganz abgesehen. Doch Faulstich folgend, gibt es „durchaus gelungenen Kompetenzerwerb, biographische Neuorientierung und individuelle Arbeitsplatzsicherung“ (Faulstich 2003, 287) durch Weiterbildung. Dass Bildungsbenachteiligung im Lebenslauf kumuliert, kann als gesichert betrachtet werden (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Kompensation ist eine wichtige Funktion von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Nolda 2012, 30ff.),

jedoch ist der Ausgleich von Bildungsbenachteiligung im Erwachsenenalter nur eingeschränkt möglich und nicht so wirkmächtig – bereits früh wurde auf die „Feinregulierungsfunktionen“ der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hingewiesen (Wittpoth 1995 zit. n. Bremer 2005, 56).

Die Wirkungsforschung zu der in diesem Beitrag vorgestellten Bildungsintervention ist noch ausständig. Das Kompetenzfeststellungsverfahren muss zuerst erprobt und müsste dann in den Regelbetrieb von Sozialen Unternehmen übernommen werden. Dann müsste auch eine gewisse Zeitspanne abgewartet werden, um Wirkungen feststellen bzw. abschätzen zu können. Die wichtigsten forschungsleitenden Fragestellungen sind in diesem Zusammenhang folgende: Ist die Kompetenzfeststellung eine positive Lernerfahrung und damit ein Beitrag zur Entwicklung einer positiven Lernidentität? Sind diese Lernerfahrungen hilfreich in nachfolgenden Beratungs- und Bewerbungssituationen oder für Weiterbildungsentscheidungen? Diese Aspekte sind insbesondere aus Sicht der betroffenen TransitmitarbeiterInnen zu erheben. Wird das von Sozialen Unternehmen ausgestellte NQR-Zertifikat (inkl. Supplement) als positives Signal am Arbeitsmarkt wahrgenommen? Und letztlich: Hat der österreichische Nationale Qualifikationsrahmen (im „Echtbetrieb“) das Potenzial, formal gering qualifizierte Erwachsene in Prozesse der lebensbegleitenden Bildung zu inkludieren?

„Qualifications Frameworks seem to capture and represent many hopes and dreams“ (Allais 2010, 2) war eine Schlussfolgerung resultierend aus einer internationalen Vergleichsstudie. Eine aktuelle Diagnose des CEDEFOP sieht, bezogen auf Europa, den Wandel der Qualifikationsrahmen von einem „Mittel zur Beschreibung von Qualifikationssystemen in ein Werkzeug, mit dessen Hilfe diese Systeme reformiert und modernisiert werden können“ (CEDEFOP 2016). Folgt man der kritischen Analyse von Allais, die Qualifikationsrahmen als gescheiterte, aber lehrreiche Modeerscheinung („a Failed but Instructive Fad“) abtut (Allais 2014, 235), dann sind Qualifikationsrahmen wegen des bürokratischen Aufwands im besten Fall „a waste of time and resources“ (ebd., XV) – im schlimmsten Fall zerstören sie Bildungssysteme, und zwar gerade in wenig entwickelten Ländern (vgl. ebd.). Für die mit Qualifikationsrahmen verbundenen Zielsetzungen konnten nur wenige Evidenzen gefunden werden (vgl. ebd., XVIII, siehe auch Allais 2010). Allais macht darauf aufmerksam, dass Qualifikationsrahmen oft damit argumentiert werden, Zugänge zu Bildung und Weiterbildung (einer der „hopes and dreams“) eröffnen zu wollen, was jedoch mit der beobachtbaren Einführung von Teilnahmegebühren für Bildungsangebote sowie für Assessment- und Zertifizierungsverfahren konterkariert wird (vgl. Allais 2014, 229). Zudem verhindern zumeist unzureichend ausgebildete Grundkompetenzen („basic education“) grundlegend den Zugang zu und das Vorkommen in Bildungsprozessen (vgl. Allais 2010, 98f.).

Nun stellt sich für Österreich die Frage: Gibt es das Richtige im Falschen? Ist es also möglich, unter einer – folgt man Allais (2010, 2014) – bildungspolitisch fragwürdigen Zielsetzung ein hehres Ziel zu erreichen? Können also über kleinteilige und niedrigschwellige Kompetenzfeststellungsverfahren, wie KOMKOM eines ist, bildungsbenachteiligte Menschen in Sozialen Unternehmen tatsächlich hinreichend gefördert werden? Kann mittels Anerkennung von Bildung, die sich außerhalb der formalen Systeme vollzieht, Teilhabe an lebensbegleitender Bildung ermöglicht werden? Können über den NQR tatsächlich Zugänge für Bildungsbenachteiligte geschaffen werden? In Österreich gibt es einige Hinweise, dass das

Anliegen der Förderung von Benachteiligten auf der bildungspolitischen Agenda für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist und bleiben wird. Es sind dies die lange Tradition des 2. Bildungsweges, das Bekenntnis zu kostenfreien, nachholenden Bildungsangeboten (Grundkompetenzen/Basisbildung, Pflichtschulabschluss; siehe Initiative Erwachsenenbildung), die Einrichtung einer nationalen Arbeitsgruppe zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens mit Fokus auf Bildungsbenachteiligte und die Erarbeitung einer nationalen Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens als Teil der nationalen LLL-Strategie (BMBF 2015; für Deutschland siehe Gaylor/Schöpf/Severing 2015). Nach erfolgter Gesetzgebung ist unter einer Perspektive von Benachteiligung zu erforschen, ob der NQR tatsächlich ein strukturelles Inklusionspotenzial zu bieten hat.

Literatur

Allais, S. (2010): The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries. Geneva.

Allais, S. (2014): Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam.

Allmendinger, J. (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 50, H. 1, 35-50.

AMS (2011): Arbeitsmarkt & Bildung 2010.

Online: http://www.ams.at/docs/001_am_bildung_Jahr2010.pdf (22.02.2016).

Arbeit plus (2016): Arbeit plus – Soziale Unternehmen Österreich.

Online: <http://www.arbeitplus.at/> (22.02.2016).

Arnold, R. (2010): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 172-173.

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.

Becker, U. (2015): Inklusionsräume. Anmerkungen zur Ausgrenzungsdynamik gesellschaftlicher „Inklusionsräume“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65, H. 4, 328-338.

Blings, J./Ruth, K. (Hrsg.) (2012): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld.

BMBF (2015): Konsultationsdokument. Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Entwicklung einer nationalen Strategie zur Umsetzung der Ratsempfehlung vom 20.12.2012 (2012/C 398/01). Online: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/konsultationspapier_beilage.pdf (16.3.2016).

BMUKK/BMBF (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht.

Online: http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/EQR-Zuordnungsbericht/OEsterreichischer_EQR_Zuordnungsbericht.pdf (23.02.2016).

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

Bremer, H. (2005): Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28, H. 1, 55-62.

Brose, N. (2014): Weiterbildung für alle? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37, H. 1, 84-97.

Budde, J./Humrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 33-41.

Burtscher, R. et al. (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld.

Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bonn.

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg.

CEDEFOP (2016): Qualifikationsrahmen in Europa. Auf dem Weg zur Einsatzreife (Kurzbericht Januar 2016). Online: <http://www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/publications/9109> (24.02.2016).

Chance B (2016): Beschreibung des Projektes NQF Inclusive. Online: <http://www.chanceb.at/index.php?seitenId=6&projekteId=15> (24.02.2016).

DGfE (2015): Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte. Online: <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html> (18.02.2016).

Dehnbostel, P. (2011): Qualifikationsrahmen: Lernergebnisorientierung und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 14.

Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05_dehnbostel.pdf (22.02.2016).

ENSIE (2016): Beschreibung des SYSCOM-Projektes auf der Website von ENSIE – European Networks of Social Integration Enterprises (Past Projects). Online: <http://www.ensie.org/syscom> (22.02.2016).

Eppel, R. et al. (2014): Evaluierung von Sozialen Unternehmen im Kontext neuer Herausforderungen. Evaluierung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz durch WIFO – Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung und prospect Unternehmensberatung GesmbH. Online: http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=50690&mime_type=application/pdf (22.02.2016).

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München.

Gaylor, C./Schöpf, N./Severing, E. (2015): Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden. Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen. Kurzfassung der Studie „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland“ im Rahmen des Projektes „Weiterbildung für Alle“ der Bertelsmann Stiftung. Online: <https://www.bertelsmann-stif->

http://www.komkom.at/fileadmin/files/user_upload/LL_Wenn_aus_Kompetenzen_berufl._Chancen_werden_19.05.15.pdf (16.3.2016).

Gieseke, W. (2014): Konzept- und Strukturanforderungen für die Beratung von gering Qualifizierten. In: Projektträger im DLR (Hrsg.): Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte. Bielefeld, 89-100.

Hascher, T./Kessl, F./Zeuner, C. (Hrsg.) (2015): Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, H. 51.

Honneth, A. (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp.

Initiative Erwachsenenbildung (2016): Website der Initiative Erwachsenenbildung. Online: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/> (25.02.2016).

Kastner, M./Schlögl, P. (2014): Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, 256-278.

KOMKOM (2015): Website des Projektes KOMKOM – Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung (2011 – 2015). Online: www.komkom.at (23.02.2016).

Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, 8. Oktober 2007. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf> (18.02.2016).

Kronauer, M. (Hrsg.) (2010a): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.

Kronauer, M. (2010b): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, 24-58.

Kronauer, M. (2010c): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, 9-23.

May, S. (Red.) (2015): Erwachsenenbildung und Inklusion. Hessische Blätter für Volksbildung, 65, H. 4.

Nolda, S. (2012): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.

Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (22.02.2016).

Reutter, G. (2010): Inklusion durch Weiterbildung – für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, 59-101.

Schäffter, O./Ebner von Eschenbach, M. (2015): Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 65, H. 4, 317-327.

Schiersmann, C. (2010): Zielgruppen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 321-323.

Schreiber-Barsch, S. (2015): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, 191-198.

Unger, H. v. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Wrana, D. (2006): Die Differenz Inklusion/Exklusion in der Theorie der Erwachsenenbildung. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler, 83-97.

Yıldız, S. (2015): Inklusion!? Was ist daran wahr? In: Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 53-60.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet

Zitieren dieses Beitrages

Kastner, M. (2016): Inklusion durch Erwachsenenbildung – mehr als nur eine utopische Hoffnung? Eine Bildungsintervention für formal gering qualifizierte Erwachsene im Kontext des Nationalen Qualifikationsrahmens. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/kastner_bwpat30.pdf (24-06-2016).

Die Autorin



Assoz. Prof. Dr. MONIKA KASTNER

Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung

Universitätsstr. 65-67, A-9020 Klagenfurt

E-Mail: monika.kastner@aau.at

Homepage: <http://www.ifeb.uni-klu.ac.at/index.php?id=214>