

Johanna Gebrande/Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Kompetenztheoretische Zugänge in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit Älteren – eine internationale Herausforderung

Zusammenfassung:

Durch den demografischen Wandel und die damit verbundenen Auswirkungen auf viele Lebens- und Bildungsbereiche hat im Laufe der letzten Jahre eine nachhaltige Kompetenzentwicklung älterer Arbeitnehmer an Bedeutung gewonnen. Um die Qualifikation der Beschäftigten am Arbeitsplatz weiterzuentwickeln, sind sowohl eine Anpassung der Arbeitsbedingungen wie auch der präventive Arbeits- und Gesundheitsschutz wichtige Faktoren. Das Bewusstsein über das Potential von Weiterbildung muss in den Unternehmen und bei den Arbeitnehmern selbst gestärkt werden, denn auf diese Weise können zentrale Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz) erhalten und kognitive und soziale Fähigkeiten gefördert werden. Diese Trends werden vor dem Hintergrund der Technologisierung und Globalisierung am Beispiel von Lateinamerika und Indien erläutert.

Schlüsselworte: *Kompetenz, Ausbildung, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, ältere Arbeitnehmer*

Abstract:

Due to the demographic change and the associated impacts on many areas of life and education a sustainable competency development of older workers become more important over the last few years. In order to develop the qualification of employees at the workplace adapting working conditions and preventative occupational safety and health protection are important factors. The awareness of the potential of further education needs to be strengthened in the companies and the workers themselves. In this way central competencies (professional, methodical, social competence) can be maintained and cognitive and social abilities can be supported. In view of technologisation and globalization this trends are explained by the example of Latin America and India.

Keywords: *competence, apprenticeship, further education, adult education, older worker*

Demografischer Wandel und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne

Trotz der nach wie vor wachsenden Weltbevölkerung bestimmen sinkende Geburtenraten und steigende Lebenserwartung den demografischen Wandel in vielen Ländern weltweit und haben Auswirkungen auf nahezu alle Lebens- und Bildungsbe-

reiche (vgl. Birg 2011). Dass es sich beim demografischen Wandel um ein Phänomen handelt, das nicht nur die westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften betrifft, sondern in zunehmendem Maße auch die Schwellen- und Entwicklungsländer, zeigt Carlsen in diesem Heft. Eine Folge des demografischen Wandels – insbesondere in Europa – ist die sinkende Zahl von Personen im erwerbsfähigen Alter. Bisher konnte diese durch die gestiegene Erwerbsbeteiligung von Frauen ausgeglichen werden. Dies wird aber in Zukunft nicht mehr ausreichen, so dass die fehlenden jüngeren Kohorten auf dem Arbeitsmarkt vor allem von den älteren Beschäftigten durch lebenslange (Weiter-)Bildung ausgeglichen werden müssen. Aber auch die beschleunigten gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen machen es notwendig, sich auch nach der Erstausbildung weiter zu qualifizieren, um den Anschluss nicht zu verlieren und auf die sich ändernden Kompetenzanforderungen reagieren zu können. Erweiterte Kompetenzen können sich die Jüngeren in der Erstausbildung aneignen, müssen aber auch von den Älteren, die bereits mitten im Erwerbsleben stehen, nachträglich erworben werden.

Vor allem in Entwicklungsländern spielt außerdem die zunehmende ökonomische und politische Globalisierung eine entscheidende Rolle, da daraus eine stärkere Anpassung der Entwicklungsländer an das (Bildungs-)Niveau der entwickelten Länder erwächst. Die Vernetzung mit der internationalen Wirtschaft hat zu Veränderungen in den Unternehmen und Betrieben geführt, die sich in die globalen Vorgaben einfügen. Um den daraus resultierenden größeren Bedarf an qualifizierten Fachkräften gerecht zu werden, werden zunehmend Bildungsmaßnahmen, insbesondere Modelle zur Kompetenzentwicklung aus Europa und den USA, adaptiert. Vor allem Tätigkeiten, die bisher von Personen mit niedrigeren Qualifikationen ausgeführt wurden, werden zunehmend durch Automatisierung und „intelligente Technologien“ ersetzt werden. Das macht es umso mehr notwendig Weiterqualifizierungsangebote zu schaffen, um der zunehmenden Arbeitslosigkeit gering Qualifizierter entgegenzuwirken (vgl. Achatz, Tippelt 2001). Gerade wenn die Grund- und Erstausbildung unterentwickelt ist, ist es für die Weiterentwicklung während der Berufstätigkeit umso wichtiger gezielt die fehlenden Kompetenzen durch jeweils adäquate hochwertige Weiterbildungsmaßnahmen nachzuholen. Es gibt bereits verschiedene Ansätze in der Weiterbildung, wie Umschulungen, Kurzzeitkurse, Fernkurse und Beratung, die gezielt diesen Missstand beheben sollen.

Neben diesen arbeitsmarktpolitischen Überlegungen wird Bildung in Entwicklungsländern zunehmend als Humankapital verstanden, welches Menschen befähigt, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst das eigene Leben zu meistern. Bildung wird damit weltweit zur wichtigen Ressource, um „individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen“ (Edelmann, Schmidt, Tippelt 2012, S. 175) zu bewältigen. Diesem Bildungsverständnis kommen Konzepte zur Kompetenzentwicklung entgegen. Eine einheitliche Begriffsbestimmung von Kompetenz gibt es zwar nicht, dennoch lässt sich gut mit der Definition von Weinert arbeiten, wonach Kompetenzen verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f).

Drei deutlich unterschiedliche Kompetenzzugänge, die in Entwicklungsländern eine Rolle spielen, sollen kurz erläutert werden:

Eine mittlerweile weitverbreitete Herangehensweise an das Kompetenzthema ist die internationale Studie zur Kompetenzmessung, das „Programme of International Student Assessment“ (PISA). Hierbei werden die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gemessen. Im Jahr 2009 nahmen insgesamt 65 Staaten an dieser vergleichenden Untersuchung teil. Darunter auch einige Entwicklungs- und Schwellenländer, z.B. Mexiko, Kolumbien, Indonesien, Thailand und Jordanien. Ziel ist es, die Schüler eines Landes in den einzelnen Kompetenzbereichen einem bestimmten Niveau zuzuordnen. Dazu werden Aufgaben konzipiert, die die Anwendung von Fachwissen in alltagsnahen Problemstellungen erfordert (vgl. Edelman, Schmidt, Tippelt 2012). Da PISA rein die schulische Ausbildung in den Blick nimmt, wurde der Versuch unternommen ein Berufsbildungs-PISA zu entwickeln, um auch für die berufliche Bildung empirisch gesicherte Erkenntnisse zu erhalten, „in welchem Umfang Kompetenzen im Laufe einer beruflichen Ausbildung erworben und durch welche Kontextfaktoren diese Zuwächse unterstützt werden“ (Edelmann/Tippelt 2008, S. 139). Um Kompetenzen messen zu können, ist es notwendig ein Kompetenzkonzept zu entwickeln, das eine Operationalisierung der zu erfassenden Kompetenzen ermöglicht. Ein wichtiger Unterschied zum „schulischen“ PISA ist die Notwendigkeit nicht nur Grundkompetenzen, sondern vor allem auch domänenspezifische Fachkompetenzen zu erfassen (vgl. Baethge et al. 2006).

Im Bereich der internationalen Kompetenzmessung bei Erwachsenen wurden mit der IALS¹- und ALL²-Studie neue Wege beschritten, die nun mit der PIAAC³-Studie fortgesetzt werden. Ähnlich wie bei PISA werden auch hier Lese- und mathematische Kompetenzen erfasst sowie zudem Kompetenzen im Problemlösen und im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gemessen. Die Ergebnisse können verschiedene Zusammenhänge u.a. zwischen den untersuchten Kompetenzbereichen, dem Schulabschluss und Ausbildungsniveau, der Weiterbildungsbeteiligung sowie der Zufriedenheit mit dem beruflichen Erfolg und der Lebensqualität aufzeigen (vgl. Gnahn 2007).

Ein neuerer Trend die Kompetenzanforderungen bestimmter Qualifikationen sichtbar zu machen, ist die Entwick-

lung eines Qualifikationsrahmens, wie in den letzten Jahren auf europäischer Ebene geschehen. Entstanden ist der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Durch dieses Instrument soll das gesamte Spektrum an beruflichen Kompetenzen erfasst und dokumentiert werden. Über drei Kategorien (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) werden einzelne Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse als Bündel von Lernergebnissen, die „für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Europäische Kommission 2008, S. 12), einer von acht Niveaustufen zugeordnet. Neben den Kompetenzen, die in der allgemeinen, beruflichen und akademischen Aus- und Weiterbildung erworben wurden, sollen auch informell und nonformal erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. Europäische Kommission 2008) – ein Anliegen allerdings, das noch nicht hinreichend erreicht worden ist. In Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen gibt es nun auch in Lateinamerika Bestrebungen einen supranationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Auch hier ist das Ziel die Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zu erhöhen.

Im Bereich der beruflichen Bildung hat sich zunehmend das Konzept des competency-based training (CBT) nach Blank (1982) und Norton (1997) durchgesetzt, unter anderem in Peru, Kolumbien und Mexiko. Dabei ist entscheidend, dass in individualisierten Lernsettings Kompetenzen erlernt werden, die zuvor aus den aktuellen beruflichen Anforderungen abgeleitet wurden. Kompetenzen werden als praktische Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen definiert, die „von den Beschäftigten unter realen Bedingungen der gegebenen Arbeitsplätze unmittelbar beherrscht werden müssen“ (Edelmann, Tippelt 2008, S. 135; vgl. Norton 1997, 2000). Dieses Konzept wurde vor allem in Ländern relevant, die ihre bisher rein „schulisch orientierte berufliche Bildung intensiver und genauer an den praxisbezogenen Anforderungen des Beschäftigungssystems“ (Achatz, Tippelt, 2001, S. 112) ausrichten wollen. In der Aus- und Weiterbildung werden die Kompetenzen in Lernzielen und Lerninhalten operationalisiert. Anhand vordefinierter Standards wird dann in tätigkeitsbezogenen Prüfungen der Erfolg des Lernprozesses überprüft. Wichtig ist, dass unabhängig von vorangegangenen Lern- und Bildungserfahrungen, der Ausbildungs- und Lernprozess begonnen werden kann, sofern die entsprechende Eingangsprüfung bestanden wurde. In Entwicklungsländern ist dieser Aspekt bedeutend, da hier Kompetenzen gerade auch in informellen und nonformalen Settings erworben wurden und daher nicht oder nur selten formal zertifiziert sind. Die individualisierten Lernprozesse erlauben es den Lernenden sich die Lerninhalte auf verschiedenen Lernwegen und mit unterschiedlichem Lerntempo anzueignen. Auch Unterbrechungen und vorzeitige Beendigungen sind möglich, da bereits einzelne Module erfolgreich abgeschlossen und zertifiziert werden (können). Dies kommt Personen in Entwicklungsländern, die unter angespannten finanziellen Situationen zu Pausen und Unterbrechungen gezwungen sind, entgegen (vgl. Tippelt 2010; Edelmann, Tippelt 2008). Eine Möglichkeit Kompetenzen nach dem Konzept des competency-based training abgeleitet aus Berufs- und Praxisbereichen zu entwickeln und zu definieren, ist die von Robert E. Norton (vgl. 1997, 2000) entwickelte DACUM (Develop a Curriculum)-Methode. Dabei stehen Kompetenzen „meist für

eine Funktion oder Aktivität in ausbildungsrelevanten Tätigkeitsbereichen“ (Tippelt, 2010, S. 262). Kern der DACUM-Methode ist die Identifizierung und Festlegung von Kompetenzen durch „curriculum- und arbeitsanalytische Gruppenarbeit“ (Tippelt, 2010, S. 262). Angeleitet von einem DACUM „facilitator“ identifizieren sogenannte „expert workers“ in einem ca. zweitägigen „Job Analysis Workshop“ Aufgabenbereiche (duties) und Tätigkeiten (tasks), die in ihrem Berufsfeld ausgeübt werden müssen. Darüber hinaus werden aber auch Wissen (knowledge), Fähigkeiten (skills), Werkzeug (tools) und Verhaltensweisen (worker behaviours), die für die Ausübung der beruflichen Tätigkeiten notwendig sind, erarbeitet und beschrieben. Die so entstandenen Kompetenzprofile bilden nun die Grundlage für die kompetenzbasierten Curricula (vgl. Norton 2000).

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung älterer Arbeitnehmer

Die nicht nur in westlichen Industriegesellschaften, sondern auch in Entwicklungs- und Schwellenländern unter den Schlagwörtern der Kompetenzentwicklung, der Internationalisierung und Individualisierung abgehandelten Veränderungen haben die Anforderungen an die Arbeitnehmer nachhaltig und branchenspezifisch geprägt (vgl. Reindl 2000). In vielen Tätigkeitsfeldern hat die Bedeutung eigenverantwortlichen Handelns auch in den unteren Hierarchieebenen zugenommen und fachübergreifende Kompetenzen sind stärker in den Mittelpunkt von Qualifikationsanforderungen gerückt. Gleichzeitig, und darauf ist kritisch hinzuweisen, sind auch in qualifizierten Berufsfeldern prekäre Arbeitssituationen festzustellen, die aus überhöhten Anforderungen an die Arbeitnehmer resultieren und eine Selbstausbeutung begünstigen, indem z.B. ein Teil der beruflichen Aufgaben in die Freizeit verlagert wird (vgl. Kade 2004). Gerade Ältere sind weniger bereit und z.T. auch weniger in der Lage die daraus entstehenden Überlastungen und sozialen Probleme zu tragen. Sie entziehen sich eher diesem Druck, was den Vorwurf mangelnder Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft mit sich bringen kann (vgl. ebd). Auch auf diesem Weg verfestigen sich Vorurteile gegenüber älteren Mitarbeitern, wobei gesundheitliche Beeinträchtigungen älterer Erwerbstätiger auch als Folgen einer unangemessenen Überbelastung im Erwerbsleben gesehen werden müssen (vgl. Schmidt 2009, S. 28 ff.).

Eine nachhaltige Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter hat erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wengleich auch in Ländern, deren Arbeitsmärkte vom demografischen Wandel in besonderer Weise betroffen sind, für die meisten (insbesondere die kleineren) Betriebe der wachsende Anteil älterer Arbeitnehmer in ihren Belegschaften noch keine nennenswerte personalpolitische Herausforderung darstellt (vgl. Friebe 2007; Zimmermann 2007). Mit dem Alter und den Jahren der Betriebszugehörigkeit steigende Löhne werden häufig als Argument gegen die Beschäftigung Älterer angeführt, könnten aufgrund des umfangreichen Erfahrungswissens oder anderer Vorzüge älterer Arbeitnehmer aber auch als gerechtfertigt und leistungsadäquat betrachtet werden. In einer Befragung von deutschen Arbeitgebern sahen viele Personalverantwortliche zwar einen Verlust der physischen Leistungsfähigkeit sowie eine geringere Lernbereitschaft bei älteren Mitarbeitern, demgegenüber stand jedoch ein ausgeprägteres Qualitätsbewusstsein, hö-

here Arbeitsmoral sowie ein deutlicher Vorsprung Älterer im Bereich des Erfahrungswissens (vgl. Hübner, Kühl, Putzing 2003). Es zeigt sich also gerade in Leistungsbereichen, die für moderne Unternehmen von zentraler Bedeutung sind, eine Überlegenheit älterer Mitarbeiter aus der Sicht der Unternehmensleitungen. Ein positiver Einfluss des umfangreichen Erfahrungsspektrums Älterer auf deren Wissen und Leistung (z.B. Koopman-Boyden & Macdonald 2003) sowie der Einfluss von Stereotypen bzgl. der Lern- und Leistungsfähigkeit älterer Mitarbeiter auf deren Weiterbildungsverhalten (vgl. Bellmann & Stegmaier 2006) konnten auch empirisch belegt werden.

Neben altersspezifischen Strategien zur Qualifikationserhaltung und Weiterqualifizierung sind eine Anpassung der Arbeitsbedingungen an das Leistungsvermögen Älterer und der präventive Arbeits- und Gesundheitsschutz wichtige Handlungsfelder zur Kompetenzentwicklung über die (Berufs-)Lebensspanne (vgl. Köchling & Deimel 2006; Kruse & Schmitt 2000). Im Verlauf einer langjährigen Tätigkeit mit relativ konstanten Anforderungen drohen Dequalifizierungsprozesse und ein Verlust erworbener aber nicht mehr abgerufener Kompetenzen. Dequalifikation droht ebenso, wenn die stetige technische und arbeitsorganisatorische Weiterentwicklung des Arbeitsplatzes nicht durch entsprechende Fortbildungen flankiert wird (vgl. Naegle 1994). Lernförderliche Arbeitsplätze tragen zum Erhalt von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz bei und begünstigen eine Weiterentwicklung dieser zentralen Kompetenzbereiche sowie kognitiver Fähigkeiten insgesamt (vgl. Wilczek 2000). Eine differentielle Personalpolitik kann eine nachhaltige Antwort auf das Potential und die Bedarfe verschiedener Altersgruppen im Betrieb sein (vgl. Morschhäuser 2000) und auch eigens auf bestimmte Mitarbeitergruppen (z.B. Ältere) zugeschnittene Weiterbildungsangebote fördern. Allerdings gehen eigens für Ältere konzipierte Bildungsangebote mit der Gefahr einer Stigmatisierung und Ausgrenzung einher, wenn sie kein intergenerationelles Lernen ermöglichen (vgl. Kruse & Maier 2000). Zu beachten ist insbesondere auch die Heterogenität innerhalb der Gruppe der älteren Mitarbeiter hinsichtlich deren Lern- und Bildungserfahrungen (vgl. Schmidt 2009).

Berufliche Kompetenzentwicklung durch Aus- und Weiterbildung in Lateinamerika

In Lateinamerika, darunter sind hier alle Staaten Zentral- und Südamerikas sowie die Karibischen Inseln zu verstehen, leben derzeit 596 Millionen Menschen. Bis 2050 wird ein weiterer Anstieg auf 746 Millionen Menschen erwartet. Die Geburtenrate liegt mit 2,2 Kindern pro Frau unter dem Durchschnitt von 2,6 Kindern pro Frau in allen Schwellen- und Entwicklungsländern. Das natürliche Bevölkerungswachstum beträgt 1,2 %. Die Lebenserwartung von Frauen liegt heute bei der Geburt bei 77 Jahren, bei Männern sind es 71 Jahre. Während Lateinamerika lange Zeit eine sehr junge Bevölkerungsstruktur hatte, liegt der heutige Wert von 28 % der Bevölkerung unter 15 Jahren im internationalen Mittelfeld. Mit einem weiteren Rückgang ist zu rechnen. Der Anteil der älteren Bevölkerung über 65 Jahre liegt bei 7 %. Vergleichbar mit Deutschland wird auch hier die Zahl deutlich ansteigen (vermutlich auf das heutige Niveau in Deutschland), wenn die in den 1960er Jahren geborenen „Babyboomer“ das Alter von 65 überschreiten (vgl. Population Reference Bureau 2011; Kröhnert 2007).

Damit stehen die Länder Lateinamerikas vor vergleichbaren Entwicklungs Herausforderungen, die sich regional aber äußerst unterschiedlich auswirken. Besonders das Anwachsen der Bevölkerung in den Städten nimmt unaufhaltsam zu. Bereits jetzt lebt jeder dritte Bürger Lateinamerikas in einer Großstadt. Stark betroffen sind die Menschen in Lateinamerika von sozialer Ungleichheit und auf der Schattenseite von relativer und absoluter Armut. Die Schere zwischen Arm und Reich geht immer weiter auseinander. 13 % der Menschen leben unter der Armutsgrenze mit weniger als 2 Dollar am Tag (vgl. Population Reference Bureau 2011). Die Staaten befinden sich derzeit mitten in einem Demokratisierungsprozess, der zwar immer weiter fortschreitet, aber auch von Rückschlägen nicht verschont bleibt. Denn Kriminalität und Korruption bedrohen immer noch das tägliche Leben. Ein weiteres wichtiges Problem ist die zunehmende Umweltzerstörung, insbesondere die Abholzung des Regenwaldes, die seit geraumer Zeit ein Eingreifen und Umdenken herausfordert. Daher sind Umweltbildung und Bildung zur demokratischen Teilhabe auch in der beruflichen Bildung wichtige Themen (vgl. Tippelt 2010).

Das Beispiel Perus zeigt, welche Rolle die berufliche Bildung in einem Entwicklungsland Lateinamerikas spielt und welche Kompetenzansätze zur Anwendung kommen. Das peruanische Bildungssystem ist stark europäisch, in Teilen spanisch geprägt. Die staatlichen Bildungsausgaben in Peru sind sehr gering und so ist es notwendig, dass die Eltern die Bildung ihrer Kinder finanzieren. Auch Erwachsenen, die in ihrer Kindheit keine Möglichkeit hatten einen Schulabschluss zu erwerben, können über spezielle Kurse den Primar- und Sekundarbereich besuchen. Im Tertiären Bereich sind die Universitäten, Akademien und Institute angesiedelt. Der Zugang erfolgt mittels Auswahltests. 90 % der Jugendlichen gehen jedoch nicht in den tertiären Bereich, sondern steigen in eine berufliche Tätigkeit ein. Nur ein kleiner Teil von diesen absolviert eine Berufsausbildung – dies ist auch in anderen lateinamerikanischen Ländern zu beobachten. Die meisten Jugendlichen nehmen ihre Arbeit in Kleinbetrieben auf, wo sie durch Beobachten und Nachahmen die erforderlichen Fertigkeiten erlernen, um die benötigten Tätigkeiten ausführen zu können. Zertifizierungen hierbei gibt es nicht (vgl. Edelmann 2003).

Ein Beispiel für die Anwendung des Konzepts des competency-based trainings (CBT) bietet eine der führenden Ausbildungseinrichtungen Südamerikas SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial) in Peru. Die berufliche Bildung in Peru kann in verschiedener Hinsicht als charakteristisch für Länder in Lateinamerika angesehen werden und so gibt es auch vergleichbare Bildungsinstitutionen in Brasilien (SENAI) oder Kolumbien (SENA). Dabei wird besonders auf die Fortbildung der für diesen Ansatz notwendigen Instruktoressen und Monitore Wert gelegt, denn gerade die Monitore (Ausbilder in den Betrieben) übernehmen wichtige Aufgaben bei der anwendungsbezogenen Kompetenzentwicklung. Durch ihr eigenes Fachwissen und mit entsprechenden Methoden leiten sie die Lernenden an, ihre Kompetenzen in der beruflichen Praxis einzusetzen. Die Selbstständigkeit und Partizipation der Lernenden am Lernprozess wird gefördert, reine Wissensaneignung wird durch handlungsorientiertes Lernen mit starkem Anwendungsbezug im Kleinbetrieb oder Unternehmen ersetzt. Hierbei hat sich vor allem das projektorien-

tierte Lernen als geeignet herausgestellt. Um die für einen Beruf notwendigen Kompetenzen zu eruiieren, wendet SENATI die oben beschriebene DACUM-Methode nach Norton (1997, 2000) an (vgl. Edelmann/Tippelt 2008, Achatz/Tippelt 2001, Edelmann 2003).

Durch die Investitionen in die berufliche Bildung will man qualifizierte Fachkräfte erhalten, die ihr Leben selbstbestimmt gestalten und zur Stärkung der Wirtschaft beitragen. Ziel ist es, Berufsbildungsmaßnahmen einem großen Teil der Bevölkerung zugänglich zu machen. Neben berufsspezifischen Kompetenzen sollen auch personale und soziale Kompetenzen erworben werden, um selbstorganisiert, reflektiert und verantwortungsbewusst in der Gesellschaft agieren zu können (vgl. Edelmann 2003). Allerdings wird derzeit hauptsächlich in die berufliche Erstausbildung junger Leute investiert. Doch gerade auch die älteren Arbeitnehmer, die durch bessere Gesundheitsvorsorge deutlich länger im Arbeitsmarkt verbleiben als früher, sind auf Weiterbildung angewiesen, um im schnellen technischen Wandel bestehen zu können. Daher wird überlegt, wie die Erfahrungen aus den competency-based trainings in der Erstausbildung für die Weiterbildung älterer Beschäftigter genutzt werden können. Die Nutzung des DACUM-Konzepts ist hierbei gut vorstellbar. Für die berufliche Fortbildung ist es wichtig, dass vor allem auch Kompetenzen eruiert werden, die in den letzten Jahren das Berufsbild erweitert haben und daher von den Mitarbeitern noch nicht während deren Ausbildung erworben werden konnten. Durch die DACUM-Methode könnten von erfahrenen Mitarbeitern, die bereits mit neuen Anforderungen konfrontiert sind, im DACUM-Workshop die entsprechenden Kompetenzen identifiziert werden. Diese können dann in Fortbildungsangebote integriert werden, um sie einer breiteren Gruppe zugänglich zu machen. Gerade der Aspekt der Zukunftsorientierung und der Ableitung zukünftiger Trends ist ein Bestandteil der DACUM-Methode und kann für die Erarbeitung neuer Kompetenzen in einem beruflichen Feld genutzt werden.

Herausforderungen für lebenslange Kompetenzentwicklung am Beispiel Indiens

In Indien, einem der bevölkerungsreichsten Länder, hat sich die Anzahl der über 60-Jährigen innerhalb von 100 Jahren verdreizehnfacht. Für die breite Masse der Bevölkerung gibt es keine staatliche Altersvorsorge, sondern der überwiegende Teil der Älteren ist auf die traditionelle Unterstützung der jüngeren Familienmitglieder angewiesen. Gleichzeitig sieht sich das Land mit einer hohen Arbeitslosenquote (Schätzungen aus 2004/05 gehen von 58 % aus) und einer hohen Zahl unqualifizierter Arbeitnehmer konfrontiert (vgl. Rajput 2009). Dies bedeutet zum einen, dass die meisten Älteren versuchen – sofern möglich – auch im höheren Alter noch einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, um die Familie zu entlasten. Zum anderen können viele der Älteren hierfür weder auf eine abgeschlossene Schulausbildung noch auf eine berufliche Ausbildung zurückgreifen. Der enorme Bedarf an Grundbildung und beruflicher Weiterbildung betrifft aber alle Erwachsenen, da auch in der nachkommenden Generation viele die Schule ohne Abschluss verlassen und nur wenige über eine Berufsausbildung verfügen. In den letzten Jahren haben verschiedene Weiterbildungsinitiativen im technischen Bereich zumeist auf regionaler Ebene versucht,

durch weniger formalisierte und stark praxisorientierte Programme geringqualifizierte Arbeiter anzusprechen. Es zeigte sich, dass diese Initiativen auch die über 60-Jährigen erreichen und auch andere Programme mit einer längeren Tradition (z.B. Zentren zur agrikulturnen Weiterbildung der Landbevölkerung) die Zielgruppe der älteren Erwerbstätigen in den Blick nehmen (vgl. Rajput 2009). Dennoch sind entsprechende Angebotsstrukturen gerade in den ländlichen und abgelegenen Gebieten nur rudimentär ausgebaut.

Ein bereits erfolgreich erprobter Ansatz ist der Ausbau informeller Lernmöglichkeiten, auch um eine gewisse Unabhängigkeit von den nur wenigen staatlichen Bildungseinrichtungen zu erlangen. Freiwilligeninitiativen spielen hierbei in Indien eine ebenso große Rolle wie NGOs. Informelle Lernangebote lassen sich nicht so leicht instrumentalisieren und können sich unmittelbar auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sowie deren Handlungskontexte beziehen (vgl. auch Singh 2005). Gleichzeitig sind informelle Lernformen nicht nur für den Aufbau beruflicher Kompetenzen bedeutsam, sondern die älteste und bewährteste Form der Überlieferung kultureller Traditionen. In dieser Funktion sind informelle Lernformen gerade den Älteren in vielen Schwellen- und Entwicklungsländern sehr viel vertrauter als formalisierte Lernarrangements und die Barrieren der Partizipation an Lernprozessen in informellen Settings entsprechend geringer.

Im Gegensatz zu den meisten europäischen Ländern hat der Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit für ältere Erwerbstätige in Indien oft existenzielle Relevanz. Auch können indische Erwerbstätige in ihrer Lebensplanung nicht von einem vorhersehbaren ‚Termin‘ für den Berufsausstieg ausgehen, da in der Regel vor allem die eigene physische und gesundheitliche Verfassung den Umfang der Erwerbstätigkeit bestimmt und nicht das kalendarische Alter. Vor diesem Hintergrund dürfte – ohne dass hierzu bereits Studien vorliegen würden – davon auszugehen sein, dass sich die Weiterbildungsmotive und -barrieren älterer Erwerbstätiger in Indien völlig anders darstellen als in westlichen Industrienationen. Während in Deutschland mit absehbarem Ende der Erwerbstätigkeit die beruflich motivierte Weiterbildungsteilnahme stark zurückgeht (vgl. Schmidt 2010), ist es für indische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer kaum vorhersehbar, ob und wann ein Berufsausstieg erfolgt. Dagegen scheint die für einen Teil der in einer deutschen Studie befragten älteren Erwerbstätigen wichtige Anwendbarkeit und berufliche Verwertbarkeit von Weiterbildung (vgl. Schmidt 2009) für die meisten indischen Älteren die dominante Anforderung an Weiterbildungsangebote zu sein. Informelle, arbeitsplatznahe Bildungsprogramme haben sehr gute Voraussetzungen diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind aber häufig mit keiner oder einer kaum außerhalb des eigenen Betriebs anerkannten Zertifizierung verbunden. Diese Zertifikate sind gerade im Hinblick auf eine von einzelnen Arbeitgebern unabhängige Beschäftigungsfähigkeit bedeutsam. Die angeführten Initiativen in Indien versuchen informelle Lernformen in einen formellen Rahmen einzubinden, um beide Aspekte – eine arbeitsfeldnahe Qualifikation und den Erwerb allgemein anerkannter Zertifikate – miteinander zu verbinden. Es darf dabei aber nicht übersehen werden, dass diese Modellprojekte nur einen sehr kleinen Anteil der Älteren in Indien erreichen.

Konsequenzen für die Weiterbildung älterer Erwerbstätiger – ein Blick in die Zukunft

Die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln zeigen, welchen wichtigen Stellenwert die berufliche Weiterbildung auch älterer Erwerbstätiger in Entwicklungsländern einnimmt und welche Herausforderungen dabei zu bewältigen sind.

Bereits in die Erstausbildung sind größere Investitionen notwendig. Sehr vielen Jugendlichen fehlt noch immer eine fundierte Erstausbildung, die angemessen auf den angestrebten Beruf vorbereitet. Diese bildet meist die Grundlage, auf der in späteren Weiterbildungsmaßnahmen aufgebaut werden kann. Es ist daher wichtig „Fördermaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Bildung gleichzeitig“ (Tippelt 2010, S. 258) anzusetzen.

In vielen Bildungsinstitutionen und größeren Unternehmen wird die Bedeutung von Weiterbildung älterer Mitarbeiter /-innen langsam verstanden, aber gerade die älteren Arbeitnehmer selbst sind sich dessen nicht immer bewusst. Der in vielen Entwicklungsländern drohenden Altersarmut kann durch Erwerbsarbeit entgegen gewirkt werden, wenn die Arbeitnehmer für eine Ausübung ihrer Berufstätigkeit angemessen qualifiziert sind. Die Erwerbstätigen müssen also proaktiv für Weiterbildung gewonnen und zu lebenslangem Lernen motiviert werden.

Berufliche Institutionen, Unternehmen und Kleinbetriebe müssen sich für Weiterbildung öffnen. Gerade Erwerbstätige im sogenannten „informellen Sektor“, auch als Kleinstgewerbesektor bezeichnet, nehmen noch zu selten an Weiterbildung teil, obwohl sie in vielen Entwicklungsländern die Hälfte der Erwerbstätigen eines Landes stellen (vgl. Edelmann 2003).

Vielorts fehlt es an geeignetem Lehrpersonal, das in der Lage ist Weiterbildung durchzuführen. Daher sind Schulungen der Lehrpersonen dringend erforderlich. Pädagogische Kompetenzen müssen gefördert werden, didaktische und methodische Fähigkeiten müssen ausgebildet werden. Außerdem muss für die Lehrenden entsprechendes Lehrmaterial entwickelt und zur Verfügung gestellt werden. Gerade für die Umsetzung kompetenzbasierter Ansätze sind die Weiterbildner ungenügend qualifiziert, denn die Vermittlung von Kompetenzen macht neue Konzepte und Theorien des Lernens erforderlich (vgl. Achatz/Tippelt 2001). Auch muss sich die Weiterbildungslandschaft stärker auf die neue Zielgruppe der über 50-jährigen einstellen. Neue Angebotsstrukturen müssen entwickelt und auf die älteren Erwerbstätigen ausgerichtet werden.

Um das Potential von Weiterbildung möglichst gut auszuschöpfen, bieten sich Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Sektoren der Bildung, aber auch mit der Regionalentwicklung und weiteren Politik- und Praxisfeldern an. Die berufliche Bildung und Weiterbildung können neben beruflicher Handlungskompetenz auch zur Unterstützung der Umwelt- und Gesundheitsbildung oder der Konfliktprävention genutzt werden.

Die Bildungszusammenarbeit auf internationaler Ebene kann unterstützend tätig werden, indem weiterhin die Implementierung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung durch geeignete Bildungsk Kooperationen gefördert wird. Diese internationalen Bildungsk Kooperationen können zur Schulung des Lehrpersonals als auch zur Gewinnung von Akzeptanz bei der kompetenzbasierten Weiterbildung Älterer in den Unternehmen und Kleinbetrieben einen wichtigen Beitrag leisten.

Anmerkungen:

- 1 International Adult Literacy Survey
- 2 Adult Literacy and Lifeskills
- 3 Programme für the International Assessment of Adult Competencies

Literatur:

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001):** Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz W. R./Kutscha G. (Hg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Op-laden. S. 111–127. (Jahrbuch Bildung und Arbeit 1999/2000).
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S. (2006):** Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart.
- Bellmann, L./Stegmaier, J. (2006):** Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen. Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen. In: Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 3/29. S. 29–40.
- Birg, H. (2011):** Bevölkerungsentwicklung. In: Informationen zur politischen Bildung. Bonn. S. 282.
- Blank, W.E. (1982):** Handbook for developing competency-based training programs. New Jersey.
- Edelmann, D. (2003):** Bildungskoooperationen mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben. München (Münchner Beiträge zur Bildungsforschung).
- Edelmann, D./Schmidt, J./Tippelt, R. (2012):** Einführung in die Bildungsforschung. Stuttgart (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 12).
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2008):** Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel M./Gogolin I./Krüger H.-H. (Hg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden. S. 129–146. (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8/2007).
- Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007):** Einführung. In: Erpenbeck J./von Rosenstiel L. (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart. S. XVII–XLVI.
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. (Online im Internet: URL: www.ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/ecqf/broch_de.pdf [25.04.2012]).
- Friebe, J. (2007):** Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. (Online im Internet: URL: <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0602.pdf> [12.03.2007]).
- Gnahn, D. (2007):** Ein PISA für Erwachsene? In: „Die Fakten“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. (Online im Internet: URL: www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf [25.04.2012]).
- Hübner, W./Kühl, A./Putzig, M. (2003):** Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. Berlin.
- Kade, S. (2004):** Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn.
- Köchling, A./Deimel, M. (2006):** Ältere Beschäftigte und altersausgewogene Personalpolitik. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hg.): *Förderung der Beschäftigung älterer Arbeitnehmer. Voraussetzungen und Möglichkeiten. Expertisen zum Fünften Altenbericht der Bundesregierung*. Berlin. S. 99–167.
- Koopman-Boyden, P. G./Macdonald, L. (2003):** Ageing, Work Performance and managing Ageing Academics. In: *Journal of Higher Education Policy and Management* 25/1. S. 29–40.
- Kröhnert, S. (2007):** Bevölkerungsentwicklung in Lateinamerika. In: Online-Handbuch Demografie des Berlin Instituts. (Online im Internet: URL: www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/regionaledynamik/lateinamerika.html [25.04.2012]).
- Kruse, A./Maier, G. (2000):** Psychologische Beiträge zur Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter – eine ressourcenorientierte Perspektive. In: von Rothkirch, C. (Hg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin. S. 72–87.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2000):** Adult Education and Training. In: Smelser, N. J./Baltes, P. B. (Eds.): *International Encyclopaedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford. S. 139–142.
- Morschhäuser, M. (2000):** Personalentwicklung oder Personaltausch? – Perspektiven altersbezogener Personalplanung. In: von Rothkirch, C. (Hg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin. S. 282–293.

Naegle, G. (1994): Demographische und strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt – Neue Herausforderungen an berufliche Fort- und Weiterbildung. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hg.): *Gerontologische Bildungsarbeit – Neue Ansätze und Modelle*. Hannover. S. 131–150.

Norton, R. E. (1997): DACUM-Handbook. Columbus/Ohio.

Norton, R.E. (2000): DACUM: Curriculum for the high performance workplace. In: Kohn G./Rützel J./Schröter H.-G./Ziehm S. (Hg.): *Compatibility of Vocational Qualification Systems*. Berlin. S. 180–193. (Background Material and Dialogue Concerning International Cooperation on Vocational Education and Training, Bd. 16).

Population Reference Bureau (2011): World Population Datasheet. Washington, DC.

Rajput, J. (2009): The changing context of TVET for the workforce in India. In: Maclean, R./Wilson, D. N. (Eds.): *International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational learning*. Dordrecht. S. 2417–2430.

Reindl, J. (2000): Innovationsmilieus und Altern – empirische Befunde aus innovativen Unternehmen. In: von Rothkirch, C. (Hg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin. S. 192–197.

Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive. Wiesbaden.

Schmidt, B. (2010): Perception of Age, Expectations of Retirement and Continuing Education of Older Workers. In: Cedefop (Ed.): *Working and ageing: emerging theories and empirical perspectives*. Luxembourg. S. 210–226.

Singh, M. (2005): The Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. In: Künzel, K. (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln. S. 93–126.

Tippelt, R. (2010): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In: Tippelt R./Schmidt B. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden (3. Aufl.). S. 249–273.

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim. S. 17–32.

Wilczek, S. (2000): Zusammenhänge zwischen dem Alter und dem Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Bergmann, B. u.a. (Hg.): *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Münster. S. 197–228.

Zimmermann, H. (2007): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3.4.106 „Weiterbildungskonzepte für das spätere Berufsleben – im Kontext lebensbegleitenden Lernens (WeisE)“. (Online im Internet: URL: http://www2.bibb.de/tools/fod/pdf/eb_34106.pdf [30.07.2008]).

Johanna Gebrande

studierte Pädagogik, Psychologie und Europäische Ethnologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit 2011 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Competencies in Later Life“ am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der LMU München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Kompetenzentwicklung, Erwachsenenbildung, Bildung und Lernen Älterer.

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo er als wissenschaftlicher Mitarbeiter 2004 promovierte und sich 2009 habilitierte. 2012 folgte er einem Ruf auf eine Professur für Erziehungswissenschaft an die Eberhard Karls Universität in Tübingen. Er beschäftigt sich im Schwerpunkt mit Lernen und Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter, und ist u.a. Mitglied im Steering Committee der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

studierte Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik mit Soziologie, Psychologie und Philosophie an der Universität Heidelberg, promovierte dort 1980 und habilitierte sich 1989. Seit 1998 ist er Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals (im internationalen Kontext).