

Sandra Bohlinger, Gesa Münchhausen (Hrsg.)

Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning



Sandra Bohlinger, Gesa Münchhausen (Hrsg.)

Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1147-9



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.045

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1147-9



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorwort

Einführung/Introduction	5
<i>Sandra Bohlinger, Gesa Münchhausen</i>	
Recognition and validation of prior learning.....	7
Validierung und Politik/Validation and education policy	27
<i>Annie Bouder, Jean-Louis Kirsch</i>	
Verwandt aber verschieden: französische und europäische Konzeptionen	29
<i>Barbara Petrini</i>	
Validierung von Bildungsleistungen in der schweizerischen Berufsbildung	41
<i>Leesa Wheelahan</i>	
Beware Anglophone countries bearing gifts	63
<i>David Raffé</i>	
The role of learning outcomes in National Qualifications Frameworks.....	87
<i>Kirsten Barre, Peter Dehnbostel</i>	
Validierung von Lernergebnissen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	105
<i>Sandra Bohlinger</i>	
Qualifications frameworks and learning outcomes: new challenges for European education and training policy and research.....	123
<i>Stephanie Allais</i>	
Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues	145
<i>Isabelle Le Mouillour</i>	
ECVET als Schnittmenge von Validierung von Lernergebnissen und Lebenslangem Lernen.....	167
<i>Georg Spöttl</i>	
Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Chancen und Hemmnisse.....	189
<i>Michael Young and Stephanie Allais</i>	
Qualifications in context: thinking about the “shift to learning outcomes” in educational reform	209

Validierung und Konzepte – Begrifflichkeiten/On the notion of recognition and validation	231
<i>Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Formales, non-formales und informelles Lernen	233
<i>Tanja Weigel</i>	
Das Kompetenzkonzept aus internationaler und betrieblicher Perspektive	253
<i>Marisa Kaufhold</i>	
Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf der Basis fundierter Kompetenzerfassung	273
<i>Agnes Dietzen</i>	
Demarkationslinien der Kompetenzforschung? Konzepte und Kontroverse kognitivistischer und erfahrungsgeleiteter Ansätze.....	293
<i>Susan Seeber</i>	
Zur Messung beruflicher Kompetenzen auf der Grundlage der Item-Response-Theorie	319
Validierung und Anwendungskonzepte/Sharing practices on recognition and validation...	347
<i>Sabine Seidel</i>	
Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland – vom Flickenteppich zum umfassenden System?	349
<i>Kristina Beinke, Sonja Splittstößer</i>	
Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter: Rahmenbedingungen und zielgruppenspezifische Eignung bestehender Verfahren	369
<i>Alisha M. B. Heinemann</i>	
Mit förderdiagnostischem Anspruch: Chancen und Grenzen der Diagnostik in der Grundbildung	389
<i>Gesa Münchhausen</i>	
Chancen der Validierung informellen Lernens im Rahmen atypischer Beschäftigung	407
<i>Irmgard Frank</i>	
Kompetenzorientierung in der Berufsbildung – Anforderungen an Prüfungen ...	425
<i>Larry Smith, Berwyn Clayton</i>	
Student insights and perspectives on the validation of learning outcomes.....	443
<i>Christoph Anderka</i>	
Berufliche Handlungskompetenz als transnationale (An-)Rechnungseinheit?	461
Autorenverzeichnis.....	481

Vorwort

Das Thema der Validierung von Lernergebnissen hat in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Das zeigen die zahlreichen Projekte, Initiativen und Publikationen, die sowohl im bildungspolitischen und im wissenschaftlichen Kontext als auch in der beruflichen Bildungspraxis Beachtung finden. Diese Entwicklung basiert auf der Idee einer kompetenzbasierten bzw. kompetenzorientierten Ausgestaltung der beruflichen Bildung, bei der nicht mehr nur der Input (bildungstheoretisch begründete Lehrplaninhalte), sondern vielmehr die Lernergebnisse und Kompetenzen, die für die konkrete Anwendungspraxis erforderlich sind, handlungsleitende Funktion haben. Die Europäische Kommission hat die Mitgliedstaaten der Europäischen Union dazu aufgefordert, die Lernergebnisse, die die Menschen in unterschiedlichen Lernsituationen und -orten im Laufe des Lebens erworben haben, feststellbar zu machen und anzuerkennen. Die Mitgliedstaaten der EU haben daher die verschiedensten Entwicklungen in die Wege geleitet, haben Instrumentarien zur Kompetenzfeststellung und Anerkennung entwickelt, haben zum Teil gesetzliche Änderungen vorgenommen und nicht zuletzt einen gesellschaftlichen Prozess des Umdenkens in Richtung Gleichwertigkeit formalen, non-formalen und informellen Lernens initiiert. Im Vergleich zu anderen Ländern wurde dem Thema in Deutschland in der Vergangenheit deutlich weniger Aufmerksamkeit zuteil, da hierzulande in erster Linie die im formalen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen anerkannt und honoriert wurden. Allerdings ändert sich dies mittlerweile auch in Deutschland, da die besonderen Potenziale und Chancen, die hierin liegen, erkannt werden.

Für die zukünftige Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft ist es von immenser Bedeutung, dass alle Ressourcen und Potenziale ihrer Bürgerinnen und Bürger so gut wie möglich genutzt und auch unterstützt werden. Das beinhaltet neben der Ausgestaltung eines qualitativ hochwertigen formalen (Berufs-)Bildungssystems auch die Wertschätzung und möglicherweise die formale Anerkennung des informellen Lernens – wie beispielsweise im Arbeitsprozess oder in der Freizeit – sowie des non-formalen Lernens im institutionellen Rahmen, der bisher kaum zu formal anerkannten Schul-, Berufs- oder Studienabschlüssen führt (wie beispielsweise ein Volkshochschulkurs).

Um diese Ziele und die damit einhergehenden veränderten Strukturen, ggf. auch gesetzliche Änderungen, zu erreichen, sind im ersten Schritt vor allem geeignete Instrumente und Methoden zur Feststellung der Lernergebnisse respektive der erworbenen Kompetenzen notwendig. Das heißt, es müssen valide Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt werden, die ebenso den Qualitäts- wie auch den sogenannten Gütekriterien (Objektivität, Validität und Reliabilität) gerecht werden:

Sie müssen tatsächlich das messen, was sie vorgeben zu messen, und das auch zuverlässig! Daher werden gerade in den letzten Jahren neben den subjektiven Kompetenzbilanzierungsverfahren auch sogenannte psychometrische Kompetenzmessverfahren entwickelt, die zunächst noch innerhalb der Forschung und im Rahmen von Modellversuchen erprobt werden, und im nächsten Schritt in der Anwendungspraxis einzusetzen sein werden.

Dies betrifft alle konkreten Einsatzfelder der Validierung von Lernergebnissen. Sie reichen von der Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung über die Verbesserung des Übergangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und der Erhöhung der Mobilität von Arbeitskräften zwischen verschiedenen Bildungssystemen bis hin zur Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen der Menschen mit Migrationshintergrund.

Der vorliegende Sammelband widmet sich diesem komplexen Thema in seiner ganzen Bandbreite. Neben den relevanten nationalen Entwicklungen auch die europäischen und internationalen Entwicklungen (Stichwort: Nationale und Transnationale Qualifikationsrahmen) behandelt, es werden die verschiedensten Anwendungsoptionen und letztlich auch die Methoden diskutiert. Außerdem wird der derzeitige Status quo beschrieben.

Das Thema Validierung von Lernergebnissen wird uns in den kommenden Jahren auch weiterhin stark beschäftigen. Daher freue ich mich, dass der vorliegende Sammelband, der im Rahmen der Kooperation mit der Universität Osnabrück entstanden ist, in der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erscheint. Ich danke den beteiligten Autorinnen und Autoren dafür, dass sie ihre Expertise im Rahmen dieses Buches einer hoffentlich breiten Leserschaft zur Verfügung stellen. Danken möchte ich auch Frau Santina Schmitz vom BIBB und Frau Ina Linke sowie Frau Vanessa Schilhabel von der Universität Osnabrück, die die redaktionelle Bearbeitung der Manuskripte maßgeblich unterstützt haben.

Friedrich Hubert Esser

Sandra Bohlinger, Gesa Münchhausen

Recognition and validation of prior learning

Introduction

This book focuses on the issue of recognition and validation of prior learning and learning outcomes. This issue is part of national lifelong learning strategies worldwide, in which value is given to the formal and non-formal learning of individuals throughout their professional, social and personal lives. However, recognition and validation practices are a site for tension and contradiction, as well as they are – from a scientific point of view – under-researched. Given this context, this book provides an analytical overview of the main concepts, assumptions, underlying principles and practices of what is recognized and validated, how recognition and validation are carried out, what logics it is based on and which strategies and instruments it is linked with. The contributions reflect on both national and international perspectives and developments.

The contributions are written by 25 authors from 8 countries working in research institutions or policy administrations and the texts are covering a large number of countries worldwide. We hope this book to be a useful, challenging and inspiring source for a broad readership. We would like to acknowledge our gratitude for the production of this book to all authors involved for sharing their ideas, time and creativity.

1. The emergence of a lifelong learning society

Conceptually, recognizing prior learning and learning outcomes is not new. Allusions to the philosophies of Aristotle and Pestalozzi in their valuing of adults' experience preceded the work of John Dewey, who is regarded as the father of experiential learning (CONRAD 2008, p. 91 f.). No matter what recognition and validation system¹ or approach is used and how it is labelled, the process of identifying and then valuing in some way the past learning of individuals and its results is widely practiced around the world.

In industrialized countries, John Dewey's voice is most often heard when tracking the history of prior learning recognition and validation. In his own words, Dewey stated: "The beginning of instruction shall be made with the experience learners already have. [...] This experience and the capacities that have been developed during its course provide the starting point for all further learning" (DEWEY 1938, p. 74).

1 We use the term "recognition and validation system" in a broad sense including national systems for accrediting prior learning, regional/sectoral approaches as well as project-based and local initiatives.

Clearly, the recognition of prior learning and learning outcomes enjoys a long history and a wide practice; it is embedded in many education and training systems worldwide. Furthermore, it is closely linked with the emergence of the knowledge society and the lifelong learning society.

With regard to the fact that the implementation and diffusion of recognition and validation systems and strategies has become a relevant trend in many education and training systems worldwide, this book presents a selection of cross-comparative and interdisciplinary approaches. Indeed, such systems and strategies have been part of the political agenda for several decades and therewith linked practices have been introduced in national empirical fields through competent bodies of recognition as well as national or sectoral validation procedures and legal frameworks.

It is a paradigmatic framework of lifelong learning that the value of prior learning, acquired outside the formal education and training systems, becomes an emerging field of educational, sociological, political and economic research, especially in the so-called “Western World”. This issue is particularly relevant to higher education and vocational education and training, mainly due to the following reasons:

- First, we can observe that the recognition and validation of prior learning has become an inherent part of education practices, placing particular emphasis on the need for conceiving and developing recognition and validation systems and approaches on different levels of qualification. As a consequence, it reinvents the discussion on the training of those who are involved in the recognition and validation process (teachers, trainers, assessors etc.) as well as it demands research on the assessment and value of different types of learning and its results.
- Second, we can anticipate that the recognition and validation practices will not stop at any national or international obstacles. Demographic changes, the shift to learning outcomes (in terms of any type of learning results) and the strive for countries’ competitiveness all push forward regional, national and supra-national agendas for recognizing and validating prior learning.
- Third, linking recognition and validation systems with political instruments such as qualifications frameworks, quality assurance systems or credit systems has become a crucial part of national lifelong learning strategies. Thus, we can identify an emerging challenge to design and implement coherent reforms, strategies and instruments.

Indeed, there are conceptual, political and procedural issues which are equally worthy of attention. Whereas research has easily identified and responded to procedural problems and policy changes this is not the case with the conceptual, scientific and even “philosophical” changes linked with the question how to adequately value prior

learning in different (institutional and organisational) contexts and how to theorise the debate fundamentally.

2. Lifelong learning in context with recognition and validation

During the past decades we have observed the emergence of a lifelong learning society and a knowledge society which massively impact on national socioeconomic structures. Moreover, we have witnessed the appearance of new understandings of learning and education which go beyond traditional borders and which made way for reconceptualising theoretical frameworks of education and training.

At present, we can identify a convergence of ideas and challenges which are common to numerous countries around the world and which are present in political, social and educational debates. They focus on the development of strategies and systems to recognize and validate learning acquired throughout the whole lifespan in various contexts. Thus, recognition and validation are part of a lifelong learning paradigm, a new mode of valuing and appreciating learning accomplished by individuals throughout their professional, social and personal lives and far beyond traditional institutional boundaries. As a consequence

“where the boundaries among education, training work and leisure are attenuated, the recognition of experiential learning, particularly those of adults, is an unavoidable challenge for the educational/training systems of the present day and age” (PIRES 2007, p. 7).

The current restructuring of education and training systems is neither restricted to a terminological nor to an organizational change although both aspects are key to the debate. Indeed, there are knowledge and learning types which function as reference models. Within Europe, one of the most often quoted ones is the terminology proposed by the EUROPEAN COMMISSION (2000, p. 7 f.) which distinguishes between formal, non-formal and informal learning:

- *Formal learning* consists of learning that occurs within an organised and structured context (formal education, in-company training), and that is designed as learning. It may lead to a formal recognition (diploma, certificate). Formal learning is intentional from the learner’s perspective.
- *Non-formal learning* consists of learning embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner’s point of view.
- *Informal learning* is defined as learning resulting from daily life activities related to work, family, or leisure. It is often referred to as experiential learning and can

to a certain degree be understood as accidental learning. It is not structured in terms of learning objectives, learning time and/or learning support. Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, it is non-intentional (or ‘incidental’/random).”

In non-political contexts (particularly outside the EU) we often find a more simple differentiation between formal and informal learning pointing at the fact that the Commission’s tripartition is more an artificial and politically intended one than a research-based one. Moreover, differentiating between formal and informal learning provides the opportunity to place emphasis on respective learning settings (time, place, contents, target groups, etc.) and types of learning (incidental, explicit, procedural, etc.). Moreover, there is no one-size-fits-all term for the recognition and validation of prior learning. Each country has its own preference ranging from APEL (Accreditation of Prior Experimental Learning), APL (Accreditation of Prior Learning), VPL (Validation of Prior learning) and validation of non-formal and informal learning to recognition of prior and experimental learning and learning outcomes.

In general, the term validation refers to the process of identifying, assessing and recognizing knowledge, skills and competences one has acquired in different learning settings and contexts outside the formal education and training system. However, in some countries we find notions such as accreditation, certification, assessment or award that are used in terms of validation. Thus, the heterogeneity and complexity of notions is immense as are the multiple motives that underlie recognition and validation systems. At the core of the discussion we find several criteria for implementing validation systems which are

- to promote lifelong learning,
- to foster individual employability,
- to strengthen countries’ competitiveness and,
- to better link labour market demands and education and training.

3. Setting the context: Lessons and issues in a comparative perspective

There are numerous studies on recognising and validation learning outcomes and prior learning. While the majority of research studies and policy documents on this issue focuses on its role as a means of facilitating participation in, or returning to, formal education and training and/or the labour market at national/regional levels, there are hardly any studies providing reliable and comparative data on the actual impact of recognition and validation systems on the above mentioned criteria

for implementing them. However, there are some lessons that can be learnt from countries experience which provide a framework for this book.

The first issue refers to recognition and validation in workplace contexts. The extent to which recognition and validation systems are implemented in the workplace depends on a number of factors one of which is the role of stakeholders that design and carry out the validation and recognition processes. This topic is closely linked with the implementation of occupational standards and their linkage to educational standards. While occupational and educational standards and outcomes-based curricula are becoming more common in many countries worldwide, recognition and validation processes are still typically carried out in relation to standards or benchmarks that are not fully or not yet defined but rest on a sense of what someone *should* achieve if he or she completes a qualification, gains access to a learning programme or an occupation by a validation procedure. The lines between occupational standards on the one hand and educational standards on the other hand are not clearly defined which makes it even more difficult to meet the needs of both types of standards by recognition and validation processes.

The second issue is the structural integration of labour markets with education and training systems through the implementation of national qualifications frameworks. In many countries such as Sweden, the US or Canada, education and training systems are highly decentralized and idiosyncratic. In these countries, partnerships between labour market stakeholders and education and training institutions are in place and based on regional respectively provincial initiatives. Although these countries have managed to implement organisations whose work is strongly focused on validation, the awarding bodies still depend on the educational institutions that determine what knowledge, skills and competences are valuable.

In some countries (e. g. Norway, South Africa, Australia, Denmark), the presence of national validation systems (which partly include national qualifications frameworks) allow for a greater participation in awarding formal qualifications. One could reason that this allows labour market stakeholders to have a stronger co-determination right regarding the design and shape of validation procedures and the extent to which it is implemented in the workplace. In this context, DYSON AND KEATING (2005, p. 58) have pointed out several aspects of how to establish a well-functioning validation system in the workplace:

Figure 1: Preconditions to implement a validation system (Dyson/Keating 2005, p. 58)

Clear rationale	Long-term and sustainable implementation process
Information to all key players	Implementation should be cost and time effective
Post-assessment is fair and equitable	Review process should be representative

Closely linked with the preconditions to implement a validation system is the issue of qualifications frameworks. In countries in which they exist National Qualifications Frameworks (NQFs) have a central role in validation contexts due to the standards and qualifications (even for assessors), recognition and quality assurance procedures they usually provide. In some countries such as Australia, New Zealand, South Africa or Norway, validation systems and qualifications frameworks are closely linked since the recognition procedures for vocational education and training do not differentiate between learning outcomes achieved inside or outside formal learning programmes. However, the actual impact of NQFs on improving validation systems and education and training systems in general is limited and little is known about their long-term effects (ALLAIS et al. 2009; RAFFE et al. 2008). Moreover, there is hardly any evidence whether they are an enabling or an inhibiting factor in promoting recognition and validation systems and practice: While in some countries, implementing validation procedures follows a bottom-up approach driven by companies, unions and learning providers, other countries develop top-down approaches including NQFs and validation systems driven by supra-national or international developments. Thus, NQFs can be a pushing factor in the practice of recognition and validation systems if they establish common benchmarks and standards which allow for the formal equivalence of qualifications recognized through recognition and validation.

What they cannot be expected to do is act as generators and promoters of the acceptance of recognition and validation systems. This needs a long-term strategy close to the workplace and provider levels as well as close to learners, teachers and trainers. Indeed, recognition and validation is gaining momentum in many countries inside and outside the EU. In some countries it is based on national recognition and validation systems (e. g. Australia, South Africa, Norway, Denmark). In other countries, recognition and validation very much depend on national or regional initiatives: For example, the United States has developed its very first state-based initiatives some 70 years ago without ever developing national approaches. In Canada, the first initiatives date back to the 1980s and still today, its success depends on agreements at provincial and territorial levels. Although validation and recognition have not been fully implemented in countries like France, England, Scotland, Australia, Finland or Spain, it has become an accepted feature of the vocational education and training systems.

In all countries, it is mainly the providers of technical and vocational education and training that are involved with recognition and validation, perhaps because it is these institutions that have the most highly developed outcomes-based curricula and standards and because their courses are most closely linked with competence development in the workplace.

Another issue is obstacles to the implementation of recognition and validation systems. We can identify obstacles at systems level, at institutional level, at individual level as well as political and scientific barriers. However, there are almost no data about recognition and validation and its impact which would paint a clear picture of how successful and unsuccessful it is, nor are there any clearly defined standards and benchmarks for defining a “successful” recognition and validation approaches. Given the amount of local and undocumented recognition and validation procedures and projects, this indicates a strong need for research-based evidence on recognition and validation systems. However, it seems that recognition and validation in its various contexts and forms accounts for a small proportion of formal recognition through education and training systems only. To a large extent this might be due to the missing linkage between workplace learning on the one hand and formal education and training systems on the other hand. Nevertheless, recognition and validation offer some key advantages as regards a more efficient use of educational resources and the value of learning: It is key to lifelong learning strategies, it supports companies in the development of workplace learning and training and it supports individuals in saving investments in learning and valuing their learning outcomes as well as it strengthens personal and financial benefits. Therefore, it seems that its weakness is revealed in its apparent strength. According to DYSON and KEATING (2005), we can identify four types of obstacles, i. e. institutional, organisational, cultural and individual obstacles:

- Institutional obstacles include qualifications structures and rules, awarding and assessment criteria and financing mechanisms. Institutional obstacles very much depend on the degree of outcomes-orientation of a curriculum respectively an education and training system and its formal qualifications. Moreover, awarding and assessment rules tend to be institutionally specific. They are mostly built around course participation and completion. Thus, recognition and validation systems are often not readily accessible to non-traditional learners and/or the financing of the recognition and validation procedures is not separated from the course financing.
- Organisational obstacles can be found with regard to the practices of competent bodies, education and training institutions and providers that prevent individuals from assessing formal education and training and from fully benefiting from recognition and validation schemes that are in place. In terms of NQFs, this type of obstacles has been referred to as the “intrinsic logic” of qualifications frameworks pointing to the tendency of qualifications systems to subvert the intrinsic logic of innovation designed to reform vocational education and training systems, including permeability and validation of prior learning (see RAFFE in this book). Moreover, organisational obstacles are very much linked with financing

mechanisms: Recognition and validation are time consuming and cost-intensive. Thus, they are usually not part of providers' standard assessment procedures which in general are coupled with formal education and training programmes. Decoupling such programmes and its inherent assessment procedures demands for either more differentiated financing mechanisms or new modes of cost accounting or a different understanding of learning and its outcomes. Next to the issue of financing mechanisms is the one of *who* is assessing, recognising and validating prior learning. Most countries have established (national) competent bodies to offer and/or support recognition and validation procedures and thus are awarding bodies. However, in some countries (regions, sectors) these bodies have no awarding rights, as governments view this as a conflict of interests.

- Cultural obstacles are based on a lack of trust in recognition and validation systems, procedures, assessors or the value of informal and non-formal learning per se. Such a lack of trust may result in overly rigorous or overly lax recognition and validation procedures and/or a lack of supporting infrastructures (lack of time, adequate procedures, staff). Thus, cultural obstacles are very much linked with the public image and acceptance of non-traditional types of learning and its certification and accreditation.
- Individual obstacles are a bundle of complex and contradictory aspects. One of these aspects is how to attract learners who are not familiar with formal procedures in learning contexts: While most countries made high investments in encouraging individuals' participation in continuing (vocational) education and training, little attention has been paid to encouraging learners' participation in recognition and validation. Moreover, individuals with high levels of education are more likely to participate and invest in formal education and training than low qualified people. Thus, there is a high risk of leaving behind traditional non-learner groups. This is even more likely as regards gaining information about recognition and validation systems: Gaining such information is generally a difficult procedure and it is even more difficult for individuals with weak education biographies.

4. Setting the context: The German state of the art

Informal learning is a building block of competence development and thus of learning outcomes in Germany as well as in any other country. However, this type of learning has been both underestimated and under-researched over decades. Despite the FAURE REPORT (1992) and LIVINGSTONE'S (2002) research findings² on the importance and volume of informal learning it was only recently that the topic received attention.

² Livingstone pointed out that some 70 % of all learning outcomes are acquired by informal learning.

For years, the situation in Germany was characterized by an education system predominantly focusing on qualifications acquired within the formal education system, which is still the case in some areas today. Formal qualifications and certificates have traditionally received an overwhelming attention on the labour market with regard to securing individual employability, collective wage bargaining and remuneration systems (FRANK et al. 2005). Since this system has always been widely accepted in Germany, there was little pressure to implement strategies and procedures for identifying and recognising competences acquired outside the formal education and training system.

Due to global changes in society and technology, the development of a European Education Area, and the rise of lifelong learning we can observe massive changes in Germany's recognition and validation structures. There is an increasing number of studies explicitly dealing with informal learning (OVERWIEN 2009). The decisions and resolutions by the Federal *Bund-Länder-Commission for educational planning and research promotion* indicate a reconsidering of informal and non-formal learning structures and its value (BLK 2004).

The OECD country report confirms a need for change in Germany. It indicates that the German education and training system is highly selective, predominantly certification-oriented and thus discriminates against low qualified and special target groups (OECD 2008). Thus, participation rates in education are low and insufficient which is particularly the case with immigrants. Another aspect pointed out by the OECD is the low rate of higher education graduates due to an insufficient permeability between vocational education and higher education and insufficient access options to higher education for those with vocational qualifications.

Germany's education policy aims for overcoming these deficiencies by fostering permeability within the education and training system as well as between education and the labour market. During the past decades, various initiatives and projects were developed, amongst them an initiative called ANKOM (the German acronym for "Accreditation of Vocational Competences for Higher Education") which was financed by the Federal Ministry of Education and Research (FREITAG 2008). Recognising and validating learning outcomes provides opportunities for many disadvantaged groups such as the four million German low achievers in reading and writing. Within this context, "permeability" rather refers to giving access to formal education than shaping transitions between educational subsystems (vocational training, higher education etc.). Moreover, a national governmental and non-governmental stakeholder group has recently started to develop the German Qualifications Framework (known by its German abbreviation of DQR). The aim is to develop an NQF that is closely linked with the European Qualifications Framework (EQF). The plan is to align all existing (formal) qualifications within the German educational system to the various reference

and competence levels (descriptors) of the DQR. One of the key challenges will be to integrate informally and non-formally acquired learning outcomes in the framework (BMBF 2008a).

In Germany there are several exceptional rules for gaining labour market and education access by recognising and validating prior learning (GELDERMANN et al. 2009). However, there is no overall national regulation or law a validation system could be based on. Equivalence of formal and non-formal/informal learning would demand for new regulations allowing for access to the formal education and training system and to the labour market.

Another example is the numerous competence portfolios which were developed within various regional and national contexts since the mid-1990s, amongst them the so-called “ProfilPass”, a portfolio that covers an individuals’ job experience and competences. Its aim is to support individuals’ lifelong learning, career guidance and re-entry to working life (SEIDEL in this book).

At organisational levels, we find an increasing number of research-based and well-evaluated validation structures and procedures (DEHNOSTEL, ELSHOLZ 2007). Here, identifying staff’s competences and developing competence profiles plays an increasingly important role for many companies (ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM 2005).

A well-established example combining aspects of workplace learning and giving access to formal education and testing is the so-called “Externenprüfung” (admission to final exams in special cases; externals’ exams). The regulation was established in 1969 as part of the Vocational Training Act and aimed at adults with long-term work experience. It offers the opportunity to take the final exams of an initial vocational education (§ 45, Paragraph 2 of the Vocational Training Act, BBiG, and § 37, Paragraph 2 of the Crafts and Trades Regulation Code, HWO). According to the 2008 Report on Vocational Education and Training, externals’ examinations made up 7.2% of all final examinations (not including craft trades) (BMBF 2008b). However, little is known about actual impact of the regulation on improving individuals’ employability and re-entering the labour market.

These examples indicate a bundle of (research) aspects of the recognition and validation issue: One aspect is the identification and documentation of competences while another one points to certification and recognition. We can observe an increasing discussion on recognition and validation approaches in diverse fields in practice and theory one of which is the development of Germany’s NQF and its linkage to the EQF. In this respect it is a challenging task for both policy and research to develop an appropriate infrastructure for recognising and validating learning outcomes. There is a need for improved support structures, guidance and information on available opportunities for external examination. As regards higher education, abandoning traditional access preconditions would be a first step to

provide access to those with vocational qualifications and work experience. Finally, improved support structures would also allow qualified to gain access to or remain in employment (HEINEMANN in this book).

5. Methods and instruments

During the past years various methods and instruments have been developed to recognize and validate non-formally and informally acquired learning outcomes and the notion of “learning outcomes” has become a well-known term. They are defined as “the set of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process” (CEDEFOP 2009).

The recognition of such learning outcomes refers to the process of granting official status to skills and competences which are at the core of learning outcomes. Formal recognition is achieved

- through the award of qualifications (certificates, diploma or titles);
- through the grant of equivalence, credit units or waivers, validation of gained skills and/or competences and/or
- through social recognition which is the acknowledgement of the value of skills and/or competences by economic and social stakeholders (CEDEFOP 2009).

Moreover, CEDEFOP has identified five steps for validating learning outcome which have been accepted in most of the EU’s Member States (CEDEFOP 2009): 1) information, advice and guidance, 2) identification, 3) assessment, 4) validation and 5) certification.

These steps clearly point to a difference between assessment and validation. *Validation* of learning outcomes is defined in terms of “the confirmation by a competent body that learning outcomes (knowledge, skills and/or competences) acquired by an individual in a formal, non-formal or informal setting have been assessed against predefined criteria and are compliant with the requirements of a validation standard. Validation typically leads to certification” (CEDEFOP 2009). In comparison assessment of learning outcomes refers to “the process of appraising knowledge, skills and/or competences of an individual against predefined criteria, specifying learning methods and expectations. Assessment is typically followed by validation and certification” (CEDEFOP 2009).

To classify recognition and methods the EUROPEAN INVENTORY (2007) has suggested to distinguish several types of methods, i. e. debate, declarative methods, interviews, observation, portfolio method, presentation, simulation and evidence extracted from work as well as tests and examinations. Another categorisation is presented by DRUCKREY (2007) who differentiates between test-based methods, biographical

methods and action-oriented methods. The classification depends on the concrete proceedings and the inserted methods: For instance the biographical methods are mostly realized through self-reflections; assessments by others in this case are simply used facultatively. Instead the test-based methods consist primarily of self-reports by externals evaluating them with the help of a predetermined grid through others (for instance evaluators). Within action-oriented methods mainly evaluation and assessment by others take place. But in the practices of validation and recognizing there often can be found a combination of different proceedings.

Another categorisation was developed by KAUFHOLD (2006; 2007) who presents four distinctive features which are:

- The *intension* depends on the overall aim of a validation process. KAUFHOLD distinguishes job-related validation instruments (aim: selection and recruitment) and career-related validation instruments (aim: career development and personality development).
- The *definition and theoretical concept of competence* depends on the intension and contexts of a validation instrument. Since there is no generally accepted competence definition most validation instruments are focusing on similar, but slightly different aspects of competence such as knowledge, abilities, skills, motives, emotions, attitudes etc.
- Respective *learning settings and contexts* demand for specific validation instruments and procedures. Since there are no instruments which cover all types of competences in any validation situation there is a need for carefully evaluating the setting and context and defining the overall aim of the validation.
- The *methodology* refers to the instruments and tools employed in validation contexts, e. g. interviews, questionnaires, work samples or tests. Here, we can distinguish between self-assessment and external/third-party evaluation. Further criteria refer to basic quality standards (objectivity, reliability, validity, fairness, benefits, economy, acceptance) (KAUFHOLD 2006; 2007).

Methods and instruments should be chosen according to the overall objectives of the validating process. In general, several objectives are impacting on the development of validation methods ranging from an individual's perspective and an organisational point of view to the macro perspective of the education system. In this context, SCHNEEBERGER et al. (2009) highlight three individual reasons for participating in recognition and validation activities:

- to receive a formal certificate;
- to receive a certificate without correspondence to the formal education system;
- to recognize and value informal learning outcomes and increase its social acceptance.

In this regard, competence measurement and assessment have gained much attention during the past years (SEEBER and DIETZEN in this book). The so-called competence diagnostics has become a crucial part of current discussion of testing and large-scale assessments in vocational education and training. Finally, we can identify an increasing need for developing theories, (empirical) models and approaches which build the fundament for competence measurement and assessment – e. g. by developing psychometric test instruments. The challenge is to develop research-founded, domain-specific and work process-oriented validation instruments and link them with current competence development theories.

6. Lessons and issues: Structure of the book

We can derive several research questions from what we described so far. These questions are at the core of the book's contributions and all of them deal with implementing recognition and validation systems and therewith linked (political) instruments successfully:

- How can a country or a sector reach a high level of commitment by policy makers, which is taken up by practitioners and their institutions, and the availability of clear standards?
- How can we design recognition and validation procedures and systems, financing schemes and learning pathways that encourage learners to have their prior learning assessed and certified and to seek access to the qualification system and the labour market?
- How can we provide a better linkage between formal qualification pathways and the labour market in a way that learning outcomes and prior learning are understood and viewed as a valuable inherent part of it?
- How can we ensure high-quality, research-based and outcomes-oriented recognition and validation systems that are applied by competent bodies and professional assessors who themselves are highly qualified and competent in what they are doing?

It is against this background that this book is divided in three sections:

- I) Validierung und Politik (validation and education policy)
- II) Validierung und Konzepte/Begrifflichkeiten (on the notion of recognition and validation)
- III) Validierung und Anwendungskonzepte (sharing practices on recognition and validation)

The first section “**Validierung und Politik**” (**validation and education policy**) contains articles which mainly focus on national, European and international developments and trends in the recognition and validation of learning outcomes at political levels.

This section starts with a contribution by ANNIE BOUDER and JEAN-LOUIS KIRSCH (Céreq – Centre d’études et de recherches sur les qualifications, Marseille) who describe trends and developments in France. In their article they show why the term learning outcomes is both – familiar and strange. They start with a historical review by highlighting the past 40 years of progressive French developments within the vocational education and training and the “discovery of the vocational experiences”. This process finally has led to the VAE law (Validation des Acquis de l’Expérience).

BARBARA PETRINI focuses on the Swiss experiences with validating learning outcomes. In Switzerland a new vocational education law has been enacted in 2002 which provides the opportunity to validate learning outcomes. Today, persons without formal qualification can receive a certificate based on the validation of experimental and workplace experience. Such a certificate grants numerous advantages like the acceptance by companies, access to education and training or proof of a formal degree. It is the Swiss cantons and the companies who are responsible for realising and implementing the validation system in vocational education and training. So far, validation instruments have been developed for few occupations only.

LEESA WHEELAHAN argues that the separation of processes of learning from learning outcomes leads to impoverished educational outcomes, and that competency based training (CBT) results in second class education for the working class. She analyses the linkage between national qualifications frameworks and CBT in social, political and economic contexts in Anglophone countries which were the “early adopters” of CBT. The contribution explores the extent to which CBT works in its own terms and analyses its insufficient contribution to positive labour market outcomes and equity. A theoretical critique of CBT follows as well as a discussion of the different notions of the human actor that underpins higher education and CBT, and how NQFs can make a positive contribution to lifelong learning.

DAVID RAFFE explores the spread of National Qualifications Frameworks (NQFs) and examines the role of learning outcomes within them. He describes two contrasting types of NQFs – outcomes-led and outcomes-referenced – and suggests that these are associated with different roles for learning outcomes. He reviews evidence which suggests that outcome-referenced frameworks, in which learning outcomes play a less central role, have been more effective. He argues that we need to move beyond the polarized debates about learning outcomes to define a positive but modest role for outcomes within qualifications systems and NQFs.

Kirsten BARRE and Peter DEHNBOSTEL describe the development of Germany’s NQF which is designed to strengthen the transparency, the permeability and the

access and equity of the education system. They discuss to what extent the outcomes-based approach, the validation of learning outcomes and the theoretical concept of competence are appropriate from a pedagogical and educational point of view. They raise the question if these developments primarily follow economical intentions and how this could be linked with the overall aim of personality development and inclusion. The article ends with a proposal how to integrate informal and non-formal learning in the German qualifications framework.

SANDRA BOHLINGER reviews previous experience with implementing national qualifications frameworks and to analyse current trends and challenges within the European countries. Qualifications frameworks are political instruments that enable assessing learning outcomes. They describe the relationships between different types of qualifications and learning as well as they promote permeability, transparency and equity between vocational and higher education. Qualifications frameworks are drivers for change since they provide the impetus for a number of fundamental reforms required in (vocational) education and training systems. Focusing on the European Qualifications Framework, this paper addresses the question of whether the development of qualifications frameworks yields the anticipated socioeconomic and political benefits.

In her paper STEPHANIE ALLAIS describes problems within the implementation of the qualifications framework in South Africa. ALLAIS draws on insights from several experiences: In all cases, learning outcomes did not facilitate judgments about the nature and quality of an education and training programme. She suggests that outcomes should not disclose meaning within or across disciplinary or practice boundaries and cannot enable the essence of a programme to be understood similarly enough by different stakeholders. But the notion of transparency (or even, a more moderate notion of sufficient transparency) which proved unrealisable in practice is the basis of nearly all the claims made about what learning outcomes can achieve. While the problems may be specific to the South African attempts to using learning outcomes, they raise questions for reformers and researchers in other countries.

ISABELLE LE MOUILLOUR outlines how the development of the ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) has been part of modernising vocational education and training systems. ECVET is closely linked with other European education policy instruments such as the European Guidelines for validation. She focuses on the recognition and accreditation of acquired and evaluated learning outcomes with regard to vocational qualifications as well as the engagement of stakeholders in vocational education and training. In this article mobility is used in terms of geographical and horizontal (sectoral) mobility or in the course of individual careers.

According to GEORG SPÖTTL the equivalence between general and vocational education is a current topic in most European countries and particularly in those countries where vocational education and training has a long tradition and vocational qualifications encompass aspects of authority and access. However, vocational qualifications usually give not access to academic careers. In this context, the implementation of the EQF paved the way for new discussions and developments, and it stimulated the EU's Member States to reform their education systems. In this context, the author points out the hidden barriers between vocational and higher education. The contribution ends with suggestions for creating more permeability in terms of career development and horizontal and vertical mobility.

In their article, MICHAEL YOUNG and STEPHANIE ALLAIS discuss the role of “qualifications” in educational reform in general. Thus, they contribute to the development of a conceptual framework for analysing the reform of qualifications internationally. This paper sets out to offer a way of thinking about the reform of qualifications and in particular to provide a basis for analysing the introduction of outcomes-based qualifications frameworks. The authors suggest that this change is best seen in terms of the shift from “institution-based” to “outcomes-based” models of qualifications and that this change is likely to be of distinctly different significance in developed and developing countries.

The intention of the book's second section **“Validierung und Konzepte/Begrifflichkeiten” (on the notion of recognition and validation)** is to provide contributions to the clarification of the theoretical attempts and discussions.

BERNHARD SCHMIDT-HERTHA points out that learning outcomes are not independent from the way in which they have been acquired. With this starting point the author criticizes theoretical models which relate on the one hand the explicit knowledge to the formal learning process and the development of implicit knowledge to the informal learning. The author starts with a definition of the notion of formal, non-formal and informal learning and then describes the relevance of these three types of learning for individual competence development by referring to quantitative data on participation rates in learning. The contribution ends with linking the different types of learning and its recognition and validation.

TANJA WEIGEL presents an overview of the concept of competence by referring to four areas: at the beginning, she highlights the most relevant research strands of the notion of competence. Then, the author describes application fields in international contexts followed by national examples of implementing the concept of competence in education policy.

Learning processes occur all over the lifespan and in all types of situations. MARISA KAUFHOLD argues that they contribute to broaden our knowledge and skills and therefore our basis for acting. Competences and skills are predominantly acquired

throughout adulthood but mostly without any formal certification. It is against this background that the author focuses on the validation of informally acquired competences and emphasises the need for well-founded modes of recognising and validating learning outcomes. She develops an analytical tool (a grid) for classifying validation methods and approaches.

One of the key questions of vocational education and training research is how to empirically analyse occupational competence. This debate is at the core of AGNES DIETZEN's contribution. She contrasts experience-based approaches with cognitive-psychological ones. The article ends by debating how to link both types of approaches and by developing a future research agenda.

SUSAN SEEBER outlines the conceptual and empirical approaches which are used for the operationalisation and the recognition of vocational competences. She then discusses basic requirements for and challenges of a research-based competence assessment that is predominantly based on psychometrical models.

The third section **“Validierung und Anwendungskonzepte” (sharing practices on recognition and validation)** highlights practice examples from several countries worldwide.

SABINE SEIDEL summarises the current research and development status of recognition and validation procedures in Germany. While there had been hardly any regulations in the past, the situation is changing rapidly nowadays. The article highlights recent trends as well as chances and challenges that are linked with recognition and validation of prior learning.

KRISTIAN BEINKE and SONJA SPLITTSTÖSSER refer to the issue of competence validation of low-skilled workers. While formally qualified prove their competences by possessing certificates and diplomas, this is not the case with low qualified who usually have hardly any formal certificate. For this target group, recognition and validation offers the opportunity to make their competences visible and to improve their employability. It is against this background that the article focuses on validation instruments for low qualified and particularly emphasises instruments supporting self-reflection.

ALISHA HEINEMANN starts with an overview of current diagnostic techniques for measuring language literacy of adults. She points out current developments in formative assessment in context with research on basic education. Formative assessment is described in terms of its strengths and challenges. In her contribution, HEINEMANN presents a project called “Lea” (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Developing Literacy for employees) that aims at reducing functional illiteracy.

GESA MÜNCHHAUSEN's contribution deals an emerging field of research which is recognition of competences acquired during work time. She highlights advantages and challenges of competence validation for so-called atypical employees. The author

presents the increasing importance of informal learning, followed by structural changes in the labour market, an increase in atypical employment and its impacts on individuals. She then discusses competence development of fixed-term employees and investigates empirical data of a qualitative research study. The contribution ends with identifying advantages of recognition and validation for fixed-term employees.

The overall aim of Germany's vocational education and training system is to acquire a holistic occupational competence. According to IRMGARD FRANK, realising this aim regularly leads to structural and content-related changes of training regulations (initial and continuing education and training). As a consequence, examinations are designed more action-oriented and process-oriented. The author points out the demand for competence-based examinations and analyses current examination methods in terms of a holistic occupational competence.

The contribution by LARRY SMITH and BERWYN CLAYTON provides students' insights and perspectives on validating learning outcomes. The chapter is based on a secondary data analysis of an Australian study conducted in 2008. The authors investigate students' assessment of and attitude towards validation processes they participated in. The data presented in this chapter suggest that analysing individuals' perspectives is a key factor of recognition and validation that is traditionally underestimated and under-researched as to its importance.

Taking on an organisational point of view CHRISTOPH ANDERKA refers to companies who are confronted with structural changes and its impacts on their employees and vocational education and training. Promoting transnational mobility of employees demands for more transparent and comparable modes of describing learning outcomes. Referring to the example of Volkswagen Coaching (a pan-European project) the author points out numerous challenges that are linked with realising the learning outcomes orientation.

References

- ALLAIS, Stephanie; RAFFE, David; STRATHDEE, Rob; WHEELAHAN, Lisa; YOUNG, Michael: Learning from the first qualifications frameworks. Employment Working Paper No. 45. Geneva 2009
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (www.deutscherqualifikationsrahmen.de) Bonn 2009
- BLK: Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Band 115, Bonn 2004
- BMBF: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD-Aktivität "Recognition of non-formal and informal learning". Berlin und Bonn 2008a

- BMBF: Berufsbildungsbericht 2008. Berlin und Bonn 2008b BOHLINGER, Sandra; KAUFHOLD, Marisa; MÜNCHHAUSEN, Gesa: Erfassung und Validierung von Lernergebnissen – Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen. In: MARKOWITSCH, Jörg; GRUBER, Elke; LASSNIG, Lorenz; MOSER, Daniela (eds.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, StudienVerlag, pp. 99–112
- CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training: European guidelines for validating non-formal and informal learning. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2009
- CONRAD, D.: Revisiting the recognition of Prior Learning (RPL): A Reflective Inquiry into RPL Practice in Canada. In: Canadian Journal of University Continuing Education, Vol. 34, No. 2, pp. 89–110
- DEWEY, John: Experience and education. New York: MacMillan, 1938
- DEHNBOSTEL, Peter; ELSHOLZ, Uwe: Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: DEHNBOSTEL, Peter; ELSHOLZ, Uwe; GILLEN, Julia (eds.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, edition sigma, 2007, S. 35–47
- DRUCKREY, Petra: Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung und Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e. V. Bonn und Moers. 2007
- DYSON, Chloe; KEATING, Jack: Recognition of prior learning. Policy and practice for skills learned at work. ILO working paper No. 21. Geneva 2005.
- EUROPEAN COMMISSION: A Memorandum on Lifelong Learning. SEC(2000)1832. Brussels 2000
- FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKY, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick C.: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris: Unesco 1972
- FRANK, Irmgard; GUTSCHOW, Katrin; MÜNCHHAUSEN, Gesa: Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bertelsmann, Bielefeld 2005
- FREITAG, Walburga: Gleiche Chance für alle. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. In: PADUA 3, 16, pp. 18–20 (http://ankom.his.de/aktuelles/upload/PADUA1-08_S18-20_print_res.pdf) (2008)
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Ekkehard: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bertelsmann. Bielefeld 2009
- KAUFHOLD, Marisa: Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. VS. Wiesbaden 2006
- KAUFHOLD, Marisa: Kompetenzerfassung in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufsbildung (103/104), 2007, S. 14–17
- LIVINGSTONE, David: Mapping the iceberg. NALL Working Paper 54. Toronto 2002
- OECD: A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008

- OECD: Education at a glance. (www.oecd.org/dataoecd/16/8/41261663.pdf) Paris 2008
- OVERWIEN, Bernd: Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: BRODOWSKI, Michael; DEVERS-KANOGLU, Ulrike; OVERWIEN, Bernd; ROHS, Matthias; SALINGER, Susanne; WALSER, Manfred (eds.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Budrich 2009, pp. 23–34
- PIRES, Ana Luísa Oliveira: Recognition and validation of experimental learning. An educational problem. In: *Sísifo. Educational Sciences Journal*, No. 2, pp. 5–20
- RAFFE, David; GALLACHER, Jim; TOMAN, Nuala: The Scottish credit and qualifications framework: lessons for the EQF. In: *European Journal of Vocational Training*, 42/43 (2008) 1/2, pp. 59–69
- SCHNEEBERGER, Arthur; SCHLÖGEL, Peter; NEUBAUER, Barbara: Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: MARKOWITSCH, Jörg (ed.): *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung*. LIT. Münster 2009, pp. 111–132

**Validierung und Politik/
Validation and education policy**

Annie Bouder, Jean-Louis Kirsch*

Verwandt aber verschieden: französische und europäische Konzeptionen¹

Die Weiterentwicklung der Europäischen Union und die Erweiterung ihres Kompetenzbereichs auf allgemeine und berufliche Bildung haben unter anderem zur Einführung des Konzeptes der „Validierung von Lernergebnissen“ in das gemeinsame europäische Vokabular geführt. In jedem Land hat dieser „fremde“ Begriff jedoch unterschiedlichen Eingang gefunden. In diesem Artikel wird der französische Kontext geschildert, auf den die europäische Initiative gestoßen ist. Aus diesem Kontext heraus erklärt sich, dass dem französischen System der Begriff gleichzeitig vertraut und fremd ist.

Zum besseren Verständnis wird zuerst ein Rückblick dazu gegeben, warum in den letzten 40 Jahren die Entwicklungen in der französischen beruflichen Bildung als ein progressiver Prozess der „Entdeckung des Berufswissens“² analysiert werden kann. Ein Prozess, der letztendlich zur „Validation des Acquis de l'Expérience“ (VAE) (Validierung von Erfahrungslernen) geführt hat.

Im zweiten Teil wird ein Überblick über verschiedene Schritte hin zur Entwicklung von Lern- oder Zertifizierungseinheiten gegeben. Der Begriff „Einheiten“ ist Bestandteil der französischen Diskussionen zur Validierung und hat zu einer umfangreichen Umgestaltung der nationalen Diplome geführt. Er bildet den Hintergrund der europäischen Definition von Lernergebnissen und stützt das Leistungspunktesystem ECVET, das von der EU-Kommission gefordert ist.

Wie die Kombination der Ergebnisse beider Prozesse sich mit den aktuellen europäischen Initiativen adaptieren lässt, wird in dem abschließenden Kapitel angesprochen. Aufgrund der Geschwindigkeit, mit der sich die hier beschriebenen Prozesse verändern, können aber letztlich nur Tendenzen beschrieben werden.

1 Der vorliegende Text beruht auf zwei früheren Publikationen der Autoren: 1) Jean-Louis Kirsch (2006): Berufliches Wissen und Wissensgesellschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, hrsg. von Günter Pätzold, Felix Rauner, Beiheft 19, Franz Steiner Verlag Stuttgart; 2) Jean-Louis Kirsch, Annie Bouder (2003): Die schwierige Entdeckung des Berufswissens. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2003 (nur online) <http://www.diezeitschrift.de/22003>

2 Vgl. Kirsch/Bouder (2003).

*Als wir mit Jean-Louis diesen Artikel geplant haben, wussten wir nicht, dass er sechs Monate später nicht mehr leben würde. Ich bin unseren Diskussionen gefolgt, habe sie erweitert und seine früheren Texte verwendet. Ich danke den Herausgebern für die Genehmigung.

1. **Ausbildungsinhalte und Berufstätigkeiten: Eine progressive Annäherung**

Dem französischen System fiel es schwer, das Bestehen eines spezifischen Berufswissens anzuerkennen. Es sind drei Phasen, die auf dem Weg dahin beschrieben werden können. Sie werden mit den letzten drei Jahrzehnten in Verbindung gebracht, die jeweils einschlägige Reformen im Berufsbildungssystem bedeutet haben.

Die 1970er-Jahre – Formelle Durchlässigkeit und Idealisierung geistiger Arbeit

Dieses Jahrzehnt begann damit, dass sich der Staat und die Sozialpartner über die Notwendigkeit einig wurden, ein stabiles Auskunfts- und Informationssystem über Erwerbstätigkeiten zu schaffen, bei dem man sich auf konstant bleibende Informationsquellen stützen wollte (BREF 1986). Ziel war es, sich so weit wie möglich von bestehenden Modellen zu lösen und stattdessen neue Grundlagen zu schaffen, die in allen Sektoren, für alle Berufstätigkeiten und auf die vielfältigen Formen der Arbeitsorganisation anwendbar waren. Auf diese Weise wurden in mehr als 2.000 Unternehmen über 10.000 Beobachtungen durchgeführt, bei denen sich circa 800 Anforderungsprofile herauskristallisierten. Diese Vorgehensweise geht von der Hypothese signifikanter Merkmale einer Arbeitssituation aus, welche es ermöglichen, einige von ihnen zusammenzufassen und wiederum von anderen zu unterscheiden. Mit dieser Untersuchung wurde das Céreq bei seiner Gründung im Jahr 1970 beauftragt. So kam das nationale Beschäftigungsverzeichnis (Répertoire Français des Emplois – RFE) zustande, ein Auftrag, der nie wiederholt wurde.

Mit dem Vorhaben, für Erwerbstätigkeiten einen stabilen Raum abzugrenzen, entsprachen die 1970er-Jahre auch einer Zeit, in der ein kohärentes, landesweites Ausbildungssystem mit einer Ausbildungsgang- und Ausbildungsstufenlogik eingerichtet wurde (PROST 1982). Allgemeine, technische und berufsorientierte Ausbildungsgänge wurden als vielfältige Möglichkeit betrachtet, Zugang zum Wissen zu bekommen. So entstanden die Prämissen des zukünftigen nationalen Qualifikationsrahmens.

Die allgemeine Bildung wurde als Modell des akademischen Erfolgs und der praktischen Anwendung des erworbenen Wissens angesehen. Die Theorie wurde bevorzugt und rechtfertigte die Praxis. Während aber manche Menschen direkten Zugang zu ihr haben, müssen andere einen Umweg über die Praxis machen. Dieses System ist insoweit unausgeglichen, als dass die schulisch am meisten Benachteiligten auf den Berufsweg geschickt werden. Nichtsdestotrotz bietet es einer ganzen Bevölkerungsgruppe eine Fortsetzung der Ausbildung an, die vorher davon ausgeschlossen war, und stellt eine zumindest formelle Durchlässigkeit her, die jederzeit auf eine Wiedereingliederung in den allgemeinen Bildungszweig hoffen lässt.

Als Historiker des Bildungssystems hat Antoine Prost (1982) diese Zeit als „Verschulung der Bildung“ bezeichnet und damit zum Ausdruck gebracht, dass sich die Berufsausbildung hauptsächlich in Ausbildungsstätten abspielte, die wenig Verbindung zu Unternehmen hatten. Es war, als könne das berufliche Wissen auf ein technisches Wissen reduziert werden, das seinerseits der Anwendung theoretischer Kenntnisse entspricht. Dieses Verständnis ist dem damaligen von technischem Fortschritt verbunden, bei dem man die sich entwickelnde Elektrotechnik mit einer Intellektualisierung der Tätigkeiten gleichsetzte, für die die Technologien eingesetzt wurden. Sie kann auch mit der französischen Tradition in Verbindung gebracht werden, manuelle Arbeit abzuwerten und geistige Arbeit zu idealisieren. Mit Ausnahme der handwerklichen Ausbildung, die als Relikt einer vom Verschwinden bedrohten Tradition betrachtet wurde, verlief die Etablierung eines Berufsausbildungssystems sozusagen abseits vom produktiven System.

Man dachte also, dass der Ausarbeitung eines Beschäftigungsverzeichnisses (RFE) und eines kohärenten Berufsausbildungssystems eine natürliche Annäherung und Übergangsmöglichkeit zwischen den beiden Welten folgen würde. Somit sollte eine standardisierte Beschreibung der Berufstätigkeit nach und nach eine relativ einfache praktische Übertragung in Ausbildungsinhalte und -stufen bewirken, die für die Ausübung dieser Tätigkeit erforderlich sind. Die Rechnung ging zwar nicht auf, aber der Versuch erwies sich auch nicht als völlig nutzlos: Eine Zwischenlösung entstand in Form von Referenzprofilen der beruflichen Tätigkeiten (*référentiels d'activités professionnelles*).

Die 1980er-Jahre – Referenzprofile (*référentiels*) und betriebliche Ausbildungszeiten

Die Einführung des *baccalauréat professionnel* (Berufsabitur) im Jahre 1985 bedeutete einen konzeptionellen Wandel in der primären Berufsausbildung und wurde zu einer Art Symbol für die neue Anerkennung des beruflichen Wissens. Das Diplom ist auf ISCED-Stufe 3 angesiedelt und bietet den Abschlüssen der ersten Stufe (ISCED 2³) eine weitere Perspektive sowie den Zugang zur höheren Bildung, auch wenn ein rein berufsorientierter Studiengang absolviert wurde. Das Berufsabitur wurde der allgemeinen oder technologischen Hochschulreife gleichgestellt, die bisher ausschließlich den Zugang zur Universität eröffnete. Diese formelle Möglichkeit ist de facto allerdings beschränkt, da nur circa 20 % bis 30 % der Berufsabiturienten den höheren Bildungsweg fortsetzen und viele das Studium abbrechen. Den Lehrkräften zufol-

3 Auf dieser Stufe finden sich das CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle – Zertifikat der beruflichen Fähigkeit) und das BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles – Zeugnis beruflicher Bildung).

ge fehlte ihnen theoretisches Wissen und Abstraktionsvermögen:⁴ Die traditionellen Werte der Ausbildung in Frankreich blieben hartnäckig.

Mit der Schaffung des Berufsabiturs wurde festgelegt, dass die Erarbeitung eines Referenzprofils (*référentiels*) der jeweiligen beruflichen Tätigkeiten vor der Festlegung der Ausbildungsinhalte verbindlich ist: „Erarbeitung eines Referenzprofils der beruflichen Tätigkeit ist eine Analyse, die auf fünf bis zehn Jahre zukunftsorientiert sein soll und die wesentlichen Tätigkeiten erfasst, die nach einer durchschnittlich notwendigen Anpassungszeit als beherrscht gelten und die Beschäftigten umfasst, die die zukünftigen Absolventen einnehmen können. Diese Phase ist wesentlich, denn hier stellt sich die Wahl zwischen den verschiedenen möglichen Funktionen und ihrer Gewichtung (unter Einschluss der durchschnittlich notwendigen Zeit zur Vorbereitung auf den Abschluss). Die Rolle der Berufsvertreter ist hierbei durchaus strategisch, da hier die Ausgewogenheit des Abschlusses geschaffen wird“ (Beratende Berufsausschüsse [CPC] 1991). Diese Referenzprofile bilden den Rahmen, in dem die einzelnen Lernergebnisse angesiedelt werden. Letztere sind Bestandteil des Referenzprofils der Zertifizierung (*référentiel de certification*) in Form von zu erwerbenden Kompetenzen und Kenntnissen.

Diese Praxis der Referenzprofile, die mit dem *baccalauréat professionnel* eingeführt wurde, ist von allen nationalen Ministerien bei der Vergabe von beruflichen Zertifizierungen übernommen worden – im Bereich der Aus- und Weiterbildung und für alle weiteren Niveaus der Qualifizierung. Inzwischen sind sie eine unumgängliche Voraussetzung für die Eintragung im nationalen Register der Zertifizierungen (RNCP – Répertoire National des Certifications Professionnelles). Die Pflicht, eine vorausgehende und genaue Beschreibung zu liefern und sich anschließend darauf zu beziehen, um die Inhalte der Ausbildung und die Wege der Zertifizierung zu rechtfertigen, hat eine wesentliche Veränderung für das französische Berufsbildungssystem bedeutet.

Die zweite Neuerung war, dass das Curriculum des *baccalauréat professionnel* für die Ausbildung im Unternehmen eine Mindestdauer von – je nach Spezialisierung – sechs bis zwölf (heutzutage bis zu 16) Wochen im Jahr vorsah. Hierfür werden Noten vergeben, die bei der Verleihung des Abschlusses mitzählen. Dies brachte eine zweite Umwälzung der gängigen Vorgehensweisen mit sich, nämlich einen kulturellen Einbruch der traditionellen Philosophie und Praktiken. Wie sollten die in der betrieblichen Zeit erworbenen Kenntnisse in eine pädagogisch durchdachte Weiterentwicklung integriert werden, wenn es das Betriebsgeschehen kaum möglich machte, eine formale Logik des Wissenserwerbs zu verfolgen und Sozialisationsfaktoren mit einbringt, die der schulischen Welt völlig fremd sind (wie zum Beispiel

4 Beduwé (2006), Beaud/Pialoux (2001), Danel (2009)

einem Arbeitskollektiv anzugehören und dessen Regeln zu internalisieren). Hinzu kommt, dass auch die Evaluationspraktiken verändert werden sollten. Das traditionelle Gleichheitsprinzip, nach dem alle Schüler auf der Grundlage identischer und unter vergleichbaren Bedingungen abgelegter Prüfungen beurteilt werden sollen, musste aufgegeben werden. Dieser neue Aspekt zog grundlegende Überlegungen bezüglich neuer Formen der Begleitung und Evaluierung nach sich, die Schaffung von Tutorenstellen in Unternehmen sowie die Notwendigkeit, das Arbeitsumfeld in seiner Realität und Komplexität zu begreifen.

In der Weiterentwicklung dieses Ansatzes wurde zu Beginn der 1990er-Jahre mit der Validierung der durch berufliche Erfahrung erworbenen Kompetenzen (*validation des acquis professionnels – VAP*) versucht, eine Verknüpfung zwischen der beruflichen, von gleichgestellten Arbeitskollegen attestierten Einsatzfähigkeit auf der einen Seite, und den offiziellen, in dem Referenzprofil der Berufsabschlüsse festgeschriebenen Formulierungen auf der anderen Seite herzustellen. Mit diesem 1992 verabschiedeten Gesetz war es aber nicht möglich, einen vollständigen Abschluss zu erlangen. Anfang 2002 ist dieses System durch die Bestimmungen des Gesetzes über die soziale Modernisierung ausgeweitet worden, und es bildet mittlerweile die Basis der Validierung von Erfahrungslernen (*validation des acquis de l'expérience – VAE*).⁵ Interessanterweise sind die Grundlagen für die VAP durch das Erziehungsministerium geschaffen worden, während jene für die VAE durch das Arbeitsministerium entwickelt wurden.

Die 1990er-Jahre – Die Validierung von Erfahrungslernen

Mithilfe der VAE wurden einer Person Kompetenzen bescheinigt, die durch die Ausübung einer Tätigkeit erworben wurden, und zwar unabhängig davon, ob diese beruflich oder außerberuflich waren, und ohne dass dem Erwerb eine eigentliche Ausbildung übergeordnet oder vorausgegangen sein muss. In der Logik der oben beschriebenen französischen Tradition hat diese Auffassung eine „revolutionäre“ Seite: Es ist nicht notwendig, unterrichtet worden zu sein, um etwas gelernt zu haben. Durch den Arbeitsprozess baut sich Wissen auf, das keinem formellen Ausbildungsprozess unterliegt, und es handelt sich dabei nicht nur um technisches Wissen, sondern es entstehen auch konzeptuelle Abstraktionen.

5 Acht Jahre nach seiner Verkündung sind die Auswirkungen dieses Gesetzes unterschiedlich: Nach einem sehr großen Anstieg der Antragszahlen in den ersten Jahren (2003 und 2004) ist es progressiv zu einer Stagnation gekommen. Dabei handelt es sich mehrheitlich um individuelle Antragsteller, aber eine steigende Anzahl sind Ergebnisse eines gemeinsamen Antrags von Arbeitgeber und Arbeitnehmer im Rahmen der Unternehmensentwicklungspolitik. Seit 2003 sind insgesamt 77.000 Ganz-Zertifizierungen der nationalen Ministerien anerkannt worden (LABRUYERE 2008). Die Zahlen derjenigen, die nur eine Teil-Zertifizierung erlangt haben, sind nicht bekannt.

Trotz dieser massiven Veränderung bleiben zwei wichtige Aspekte bestehen, anhand derer die nationale Verankerung der bestehenden Bestimmungen zu erkennen ist:

1. Das Bezugssystem: Die dargestellte Erfahrung wird an dem erwarteten Lernergebnis gemessen, das die nationalen Referenzprofile zur Erlangung einer Zertifizierung vorschreiben. Es geht nicht darum, eine Vielzahl an Kompetenzen, deklarativem und prozeduralem Wissen anzuerkennen, die keine Verbindung untereinander haben, sondern die Anerkennung im Hinblick auf eine berufsorientierte Identifizierung zu verankern. Eine solche Identifizierung wird durch berufliche Zertifizierungen einsatzfähig. Man ist hier sicherlich von der deutschen Auffassung des „Berufs“ weit entfernt, befindet sich aber im Rahmen einer vergleichbaren Logik der Berufsidentität: Die Anerkennung der durch Erfahrung erworbenen Kompetenzen zielt auf den Erhalt einer beruflichen Zertifizierung.
2. Die starke Bindung zur französischen Tradition: Der Stellenwert eines Berufsabschlusses und eine entsprechende Zertifizierung ist im Allgemeinen hoch. Die Mechanismen des französischen Arbeitsmarktes, der Tarifverhandlungen und der Verwaltung des öffentlichen Dienstes – um nur diese zu nennen – werden weitgehend von der Zertifizierungsstruktur beeinflusst. Eine Anerkennung erworbener Kompetenzen, die dies nicht berücksichtigen würde, hätte wahrscheinlich kaum Aussichten auf eine wirkliche Nutzung.

Aus all diesen Gründen schreibt das Gesetz von 2002 die Erstellung eines nationalen Zertifizierungsverzeichnisses vor (Répertoire National des Certifications – RNC), in dem die bestehenden nationalen Zertifizierungen einander gegenübergestellt werden (der heutige Französische Qualifikationsrahmen). Um in das nationale Verzeichnis Eingang zu finden, müssen die Zertifizierungen zwei Bedingungen erfüllen: die Erarbeitung entsprechender Referenzprofile und die Möglichkeit der Validierung von Erfahrungslernen. Letzteres setzt voraus, dass jede eingetragene Zertifizierung in Einheiten aufgeteilt ist, und zwar in Kompetenz- und Wissenseinheiten.

Der nachfolgende Teil dieses Artikels bietet einen Rückblick auf die Entwicklung der Zertifizierungseinheiten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

2. Zertifizierungseinheiten: Wie und wofür?

Als geschichtlicher Einschnitt in den Diskussionen über (Lern-)Einheiten in Frankreich kann die Krise in der Eisen-, Kohle- und Stahlindustrie der 1960er- und 1970er-Jahre gesehen werden. Für die Betroffenen der Massenentlassungen, die daraus in der Konsequenz folgten, wurden Alternativlösungen darin gesehen, Qualifizierungsprozesse mithilfe von Um- bzw. Weiterbildungseinheiten, die zu einer Bescheinigung führen, zu organisieren. Sehr schnell entstand bei den Betroffenen der Wunsch, sich

auf diese Weise einen progressiven Zugang zur nationalen Zertifizierung zu ermöglichen. So sind die ersten „akkumulierbaren Einheiten“ (Unités Capitalisables – UC) zustande gekommen, die als Vorläufer der heutigen Einheiten gelten. Zunächst wurden sie für die Diplome des Erziehungsministeriums konzipiert und waren nur auf das erste Qualifikationsniveau (Certificat d’Aptitude Professionnelle – Zertifikat der beruflichen Fähigkeit) ausgerichtet, da die Mehrheit der entlassenen Arbeiter damals unqualifiziert war. Es wurde später um mehrere Diplome erweitert. Wenn in Frankreich von UC gesprochen wird, ist eine Referenz auf dieses erste System der progressiven Akkumulation aller Einheiten einer Zertifizierung gemeint, welches einen Wendepunkt bedeutete – von der gängigen Evaluationstradition, die vorsieht, dass ein Ausgleich zwischen Noten stattfinden kann, und dass insgesamt eine Durchschnittsnote über die Zertifizierung entscheidet (Kompensationsmechanismen).

Dieses System diene somit ursprünglich der Erwachsenenbildung. Die Tatsache, dass es zunächst nur auf Erstausbildungsabschlüsse angewandt wurde, war dem Faktum geschuldet, dass es noch keine spezifischen nationalen Weiterbildungszertifikate gab und dass zum Zweck der Mobilität der nationale Charakter unabdingbar war. Allerdings hatten die gesamtgesellschaftlichen Umstände, die zur Ausarbeitung von Lerneinheiten führten, gleichzeitig eine Rückwirkung auf die Gestaltung der Diplome, die hauptsächlich in der Erstausbildung Anwendung fanden. Sie haben dazu beigetragen, dass die im ersten Teil dieses Artikels beschriebene Entwicklung hin zu den beruflichen Referenzprofilen auch tatsächlich stattgefunden hat. Gleichzeitig wurden sie aber auch in eine Erstausbildungslogik integriert, was ihre ursprüngliche Konzeption progressiv änderte.

Je mehr das Konzept von Lerneinheiten sich etablierte, desto mehr wurde es weiterentwickelt und ausdifferenziert. Eine Studie, die 1994 veröffentlicht wurde (LECHAUX und BARKATOOLAH 1994), nennt drei Logiken, auf die sich die Ausarbeitung von Einheiten stützten:

- eine pädagogische Logik (vorherrschend zu dieser Zeit), die auf eine progressive Anerkennung des Lernens abzielt. Einheiten sind aufeinander abgestimmt und bauen – teilweise als Vorbedingung – aufeinander auf,
- eine berufliche Logik, die mit der Validierung von Lernergebnissen einhergeht und die im engen Kontakt mit beruflichen Situationen definiert wurde, und
- eine „Management“-Logik, die die Einheiten aus den Prüfungsfächern und -bedingungen definiert.

Die Autoren der Studie betrachten die Möglichkeit einer Kompatibilität zwischen erzieherisch-pädagogischen Zielen und solchen, die eine Formalisierung von Qualifikationen zum Zweck der Anerkennung oder Validierung haben, skeptisch. Die französische Entwicklung zeigt, dass die Diskussion um die Lerneinheiten nicht getrennt

von einer Diskussion über Zweck und Inhalt ihrer Evaluation geführt werden kann. Die Debatte geht weiter!

Diese Feststellung wurde im Zusammenhang mit der nationalen Konsultation über den Vorschlag der EU-Kommission für ein europäisches Leistungspunktesystem ECVET bestätigt. Im März 2007 trafen sich Verantwortliche der Zertifizierungen aus den verschiedenen nationalen Ministerien mit einer Gruppe von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Céreq in Marseille (vgl. BOUDER und KIRSCH 2007). Eine Folge dieses Treffens war, dass das ursprüngliche System der UC von den Ministerien für diejenigen Zwecke beibehalten wurde, die eine unmittelbare Nähe zur Beschäftigung beinhalten. Das UC gilt zum Beispiel weiterhin für die Weiterbildung des Agrarministeriums und vor allem für das Beschäftigungsministerium, welches für die Erwachsenenbildung die Verantwortung trägt.

Was das Erziehungsministerium betrifft, hat es konsequent dieses System aufgegeben. Hauptgrund dafür ist die Verbindung, die zwischen dem UC und ihrer Evaluationsmethodologie besteht, die eine systematische Dauerkontrolle der Individuen (*contrôle continu*) vorsieht. Es wurde eine große Tendenz festgestellt, die Ausbildungstätigkeit zu einer reinen Kontrolltätigkeit zu machen: Das große Potenzial von Lernen ging in einer Vielzahl von Mikrozielen und Mikroevaluationen unter. Dies war unbefriedigend für die Erstausbildung, die zukunftsorientiert ist. Aus diesem Grund wurde ein neues Evaluationssystem eingeführt, das sowohl studienbegleitende Kontrollen (*contrôle en cours de formation*) als auch eine neue Definition von Einheiten vorsah.

Im Allgemeinen stimmten alle Teilnehmer/-innen während des o. g. Treffens überein, dass ein System von Lerneinheiten im Kontext einer Erstausbildung ein schwieriges Unterfangen sei. Es wirft Fragen zu den zeitlichen Sequenzen, der Prüfungsorganisation und dem Inhalt der jeweiligen Einheiten auf, die alle einer sorgfältigen Aufmerksamkeit bedürfen. Nichtsdestotrotz bleibt die Besonderheit, dass im Fall Frankreichs dieselben Zertifizierungen sowohl der Erstausbildung als auch der Validierung dienen können.

In diesem Sinne kann behauptet werden, dass sich das französische System in eine ähnliche Richtung entwickelt hat, wie die heutigen europäischen Leitlinien es empfehlen. Der „Boden“ ist weitgehend vorbereitet:

- Eine gesetzliche Grundlage besteht und sieht ein gesetzliches individuelles Recht auf Weiterbildung (*Droit Individuel à la Formation – DIF*) vor, welches auch die Validierung von Lernergebnissen einschließt, und
- es existiert ein Lerneinheiten-System, das alle maßgeblichen nationalen Zertifizierungen betrifft, die in dem nationalen Verzeichnis aufgenommen sind.

Trotz dieser zuversichtlichen Bilanz ist festzuhalten, dass die französischen Instrumente noch viel Raum zur Verbesserung und zum Umdenken lassen. An ihrer in-

ternen Kohärenz muss weiterhin gearbeitet werden. Die Resultate der Evaluationen und Bilanzen, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden und die teilweise in der angehängten Literaturliste aufgezählt sind, beweisen es.

Was die europäischen Diskussionen betrifft, bleiben noch wesentliche Unklarheiten und Missverständnisse, die darauf basieren, dass die Konzepte weder in Frankreich noch auf europäischer Ebene kohärent sind. Die darin benutzten Begriffe haben nur eine Scheinähnlichkeit, und Glossare sind nicht in der Lage, die Verständigungsschwierigkeiten zu lösen. Im Gegenteil: Je mehr über Definitionen debattiert wird, umso weniger werden die eigentlichen inhaltlichen Differenzen analysiert.

3. Was nun?

Es ist schwer vorstellbar, dass sich in absehbarer Zeit die gängige französische Vorgehensweise in Sachen Validierung und Lerneinheiten wesentlich durch die europäischen Impulse verändern lässt. Die Leitlinien für die Validierung sind ohnehin nur Leitlinien und sollen inspirierend wirken. Die französischen Vorgehensweisen sind gesetzlich geregelt, und das Individualrecht auf einen Validierungsprozess kann jede/r geltend machen, die/der die Bedingungen erfüllt. Allerdings sind unüberwindbare Widersprüche zwischen den europäischen Leitlinien und den französischen Maßnahmen und Vorgehensweisen nicht zu erkennen, trotz der theoretischen Entfernung. Das französische System zieht es vor, einen deklarativen Prozess anstelle einer systematischen Überprüfung von (Lern-)Einheiten durchzuführen, weil dies eher ein Verständnis von ganzheitlicher Qualifikation widerspiegelt als ein Portfolio von Einzelkompetenzen.

Die ECVET-Empfehlung mag verbindlicher sein, sei es auch nur, weil Etappenberichte gefordert werden. Dieser Artikel macht deutlich, dass es in Bezug auf die Lerneinheiten in Frankreich einen fruchtbaren – vielleicht zu fruchtbaren – Boden gibt. Es gibt keine einheitlichen „nationalen“ Konzepte für Zertifizierungseinheiten. Zugleich ist die Frage offen, ob dies notwendig wäre und zu welchem Zweck. Europäische Politik will vorrangig erreichen, dass bestehende oder zukünftige Einheiten auch der internationalen Mobilität dienen könnten. Bisher hat es nur Pilotprojekte gegeben, die einem solchen Ziel nachgegangen sind. Da ihre Mehrzahl auf Ebene der Erstausbildung angesiedelt ist, fallen die bisher entwickelten Einheiten eher in die Kategorie von Modulen. Eine systembreite Antwort darauf gibt es noch nicht, was Zeit für die weitere Gestaltung lässt.

Verwandt aber verschieden: Wird es dadurch schwieriger, sich anzunähern?

Literatur

- BEAUD, Stéphane, PIALOUX, Michel: Les „Bac Pro“ à l’université. Récit d’une impasse. In: Revue Française de pédagogie, n° 136, 2001, S. 87–95
- BEDUWE, Catherine: L’échec à l’Université. La situation professionnelle des jeunes sortis de l’Université sans avoir obtenu le DEUG. Les notes du LIRHE n°431, février 2006
- BERATENDE BERUFAUSSCHÜSSE (CPC), 1991
- BOUDER, Annie; KIRSCH, Jean-Louis: Crédits d’apprentissage européens pour la formation et l’enseignement professionnels (ECVET). Céreq Net.Doc nr.27, <http://www.cereq.fr/cereq/Net-Doc-27.pdf>, August 2007
- BREF CEREQ: Ausgabe über das „Répertoire français des emplois“ <http://www.cereq.fr/cereq/b21.pdf>, Nr. 21, Juli-August 1986
- BROCHIER, Damien; KOGUT-KUBIAT, Françoise; LABRUYERE, Chantal; QUINTERO, Nathalie: La VAE en entreprise: une démarche collective qui soutient des projets individuels, Céreq NEF Nr. 38, <http://www.cereq.fr/cereq/nef38.pdf>, Novembre 2008
- CEREQ: Elèves, apprentis, adultes: quelles certifications pour quelles qualifications? (Schüler, Auszubildende, Erwachsene: Welche Zertifizierung für welche Qualifikation?), Bericht der Gruppe für die technologische Ausbildung (GET). Graue Literatur, Marseille 1995
- DANEL, Grégory: Université: pourquoi tant d’échecs ? In: L’Etudiant <http://www.letudiant.fr/etudes/fac/valerie-pecresse-lance-son-plan-anti-echec-a-la-fac/universite-pourquoi-tant-dechecs-19057.html>, 2009
- DIRECTION DE L’ANIMATION DE LA RECHERCHE, DES ETUDES ET DES STATISTIQUES (DARES): „La VAE en 2008 au ministère chargé de l’emploi: le nombre de titres délivrés se stabilise“, Premières Synthèses nr. 010, février 2010
- DOSSIER „Autour de l’expérience et de sa validation“ (Über Erfahrungslernen und seine Validierung). In: Formation Emploi Nr. 88, la Documentation Française. Paris 2004
- KIRSCH, Jean-Louis: Berufliches Wissen und Wissensgesellschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung, PÄRZOLD, Günter/RAUNER, Felix, (Hrsg.), Beiheft 19, Franz Steiner Verlag. Stuttgart 2006
- KIRSCH, Jean-Louis; BOUDER, Annie: Frankreich: Die schwierige Entdeckung des Berufswissens. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2003 (nur Online) <http://www.diezeitschrift.de/22003>, 2003
- LABRUYERE, Chantal: Que représente la validation des acquis de l’expérience? In: PAUL, Jean-Jacques; ROSE, José (Hrsg.): Les relations formation-emploi en 55 questions. Paris 2008
- LABRUYERE, Chantal; ROSE, José: Validation des acquis de l’expérience: objectif partagé, pratiques diversifiées (Validierung von Lernergebnissen: geteiltes Ziel, vielfältige Praktiken). Céreq NEF, Nr. 15, <http://www.cereq.fr/cereq/Nef15.pdf>, 2004

- LABRUYERE, Chantal: LA VAE, quels candidats pour quels diplômes? (Validierung von Erfahrungslernen, wer sind die Kandidaten für welche Zertifizierung?). Céreq BREF Nr. 230 <http://www.cereq.fr/cereq/b230.pdf>, Mai 2006
- LECHAUX, Patrick; BARKATOOLAH, Amina: Evaluation du système de validation par unités capitalisables (Evaluierung des Systems der akkumulierbaren Einheiten). CPC Document Nr. 5, Ministère de l'Éducation Nationale. Paris 1994
- MAYEN, Patrick; SAVOYANT, Alain (Hrsg.): Elaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience (Aufbau und Herabsetzung der Erfahrung bei der Validierung von Erfahrungslernen). Céreq Relief Nr. 28 <http://www.cereq.fr/pdf/relief28.pdf>, Oktober 2009
- PROST, Antoine: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Band 4 der „Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France“, Palias, Louis Henri (Hrsg.): Nouvelle Librairie de France. Paris 1982

Barbara Petrini

Validierung von Bildungsleistungen in der schweizerischen Berufsbildung

Gestützt auf das Berufsbildungsgesetz von 2002 und bereits vorhandene Erfahrungen wurden in der Schweiz nationale Vorgaben entwickelt, um Verfahren zur Validierung von Lernergebnissen (Validierung von Bildungsleistungen) zu ermöglichen. Personen mit Praxiserfahrung aber ohne formalen Abschluss erhalten die Möglichkeit ihre Lernergebnisse darzulegen. Die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt sind für die Umsetzung in der Berufsbildung verantwortlich. Für einige wenige Berufe wurden erste Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen entwickelt.

Nach einigen Jahren Praxis lassen sich nun Entwicklungen und Ergebnisse beleuchten. Dabei zeigen sich Fortschritt, vorhandene Schwierigkeiten und offene Fragen.

1. Einleitung

Validierung von Bildungsleistungen – hinter diesem Begriff versteckt sich eine neue Sichtweise, wie Lernergebnisse von Individuen für sie selbst und den Arbeitsmarkt sichtbar und einsetzbar gemacht werden. Der folgende Artikel beschreibt den Prozess der Validierung von Bildungsleistungen sowie seine Entstehungsgeschichte in der Berufsbildung in der Schweiz und illustriert ihn anhand von Beispielen aus der Anwendungspraxis.

Begonnen wird mit einer Definition von Begriffen, die im Kontext der Validierung Verwendung finden. Als Zweites folgt die Beschreibung des Berufsbildungssystems, um den spezifischen Aufbau des Validierungssystems in der Schweiz zu verdeutlichen. Damit ist auch der Rahmen des vorliegenden Textes gegeben, wohl wissend, dass auch in anderen Bereichen des Bildungssystems Ansätze zur Validierung vorhanden sind.

Als Drittes wird auf theoretische Aspekte eingegangen, auf die sich die Validierung stützt. Darauf soll in einem kurzen Rückblick der Frage nachgegangen werden, wann und in welchen Zusammenhängen erste Prozesse der Validierung von Bildungsleistungen stattfanden.

Im vierten Teil findet eine Beschreibung der Umsetzung in die Praxis statt. Es wird ein Blick auf die nationale Ebene geworfen und die dort verankerten national gültigen Vorgaben dargestellt. Wie die anschließende Umsetzung auf kantonaler Ebene geschieht, wird anhand eines konkreten Beispiels aufgezeigt. Die verwen-

deten Instrumente werden vorgestellt und deren Einsatz im Validierungsverfahren Fachmann/-frau Betreuung beschrieben. In einer Übersicht über die Verfahren in der Schweiz wird auf zentrale Fragen bei der Umsetzung eingegangen. Einer vorläufigen und bilanzierenden Analyse der Verfahren widmet sich der letzte Teil. Er zeigt auf, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen zu bewältigen und welche Fragen zu beantworten sind und hebt auch positive Erfahrungen und Aspekte hervor. Abschließend folgen Überlegungen zu möglichen zukünftigen (Weiter-) Entwicklungen.

2. Zum Begriff der Validierung von Bildungsleistungen

Der Begriff der Validierung von Bildungsleistungen wird insbesondere in dem deutschsprachigen Teil der Schweiz verwendet. Entstanden ist der Begriff bei der Suche nach einer passenden Übersetzung für den französischen Begriff „Validation des acquis“. Bei der Entwicklung des nationalen Verfahrens im Rahmen der Berufsbildung wurde eine Gruppe eingesetzt, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern von an einer Validierung interessierten Organisationen der Arbeitswelt, Vertretungen von Kantonen sowie im Bereich der Anerkennung oder Validierung engagierten Personen zusammensetzte. Basierend auf deren Angaben legte das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie den Begriff Validierung von Bildungsleistungen fest und definierte ihn als „das Verfahren, durch das eine Institution, eine Schule oder eine Behörde anerkennt, dass berufliche Handlungskompetenzen, die eine Person durch eine frühere, formale oder nicht formale Ausbildung oder durch Erfahrung erworben hat, einem Teil oder der Gesamtheit eines Titels¹ gleichwertig sind“ (BBT 2008, S. 5). Präzisiert wird dies folgendermaßen: „Die Validierung beinhaltet demnach einen offiziellen Akt, der auf informellem Weg erworbene Bildungsleistungen und Anforderungen zur Erlangung eines bestimmten Titels verbindet“ (BBT 2010b, S. 7).

Das CEDEFOP (2008, S. 200) hingegen übersetzt den französischen Begriff „Validation des acquis (d'apprentissage)“ mit „Validierung von Lernergebnissen“ und definiert ihn folgendermaßen: „Die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung.“

Im Kontext der Validierung tauchen auch die Begriffe der institutionellen bzw. persönlichen Anerkennung von Lernergebnissen auf. In der Praxis werden die Begriffe Anerkennung und Validierung teilweise als Synonyme, aber auch zur Bezeich-

1 Unter Titel wird ein formaler Abschluss (Zertifikat, Ausweis) verstanden.

nung unterschiedlicher Sachverhalte verwendet. Dies führt dazu, dass nicht immer ganz klar ist, von was tatsächlich gesprochen wird.

Die persönliche Anerkennung bezeichnet einen „Prozess, durch den eine Person ihre nicht formell erworbenen Kompetenzen erfasst und sich deren bewusst wird“ (VALIDA 2010).

Der Begriff der institutionellen Anerkennung benennt den „Prozess, durch den eine öffentliche Instanz einer Person bestimmte Kompetenzen in bestimmten Bereichen bestätigt“ (VALIDA 2010). Der offizielle Akt, d. h. die Ausstellung eines Titels findet bei der Anerkennung nicht statt. Das CEDEFOP (2008, S. 153) hingegen unterscheidet die formelle und gesellschaftliche Anerkennung von Lernergebnissen. Dabei ist die formelle Anerkennung „der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen“, dies geschieht durch den Verleih einer Qualifikation (z. B. Diplome) oder den Verleih einer Entsprechung (z. B. Anrechnungsurkunde) (CEDEFOP 2008, S. 153). Unter gesellschaftlicher Anerkennung „wird die Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft“ verstanden (CEDEFOP 2008, S. 153).

Die berufliche Handlungskompetenz wird vom BBT (2008, S. 32) wie folgt umschrieben: Sie ist die „Fähigkeit einer Person, sich in wandelnden beruflichen Tätigkeitsbereichen fachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ Ein Beruf setzt sich aus verschiedenen beruflichen Handlungskompetenzen zusammen, die wiederum in Handlungskompetenzbereiche zusammengefasst sind (BBT 2010a).

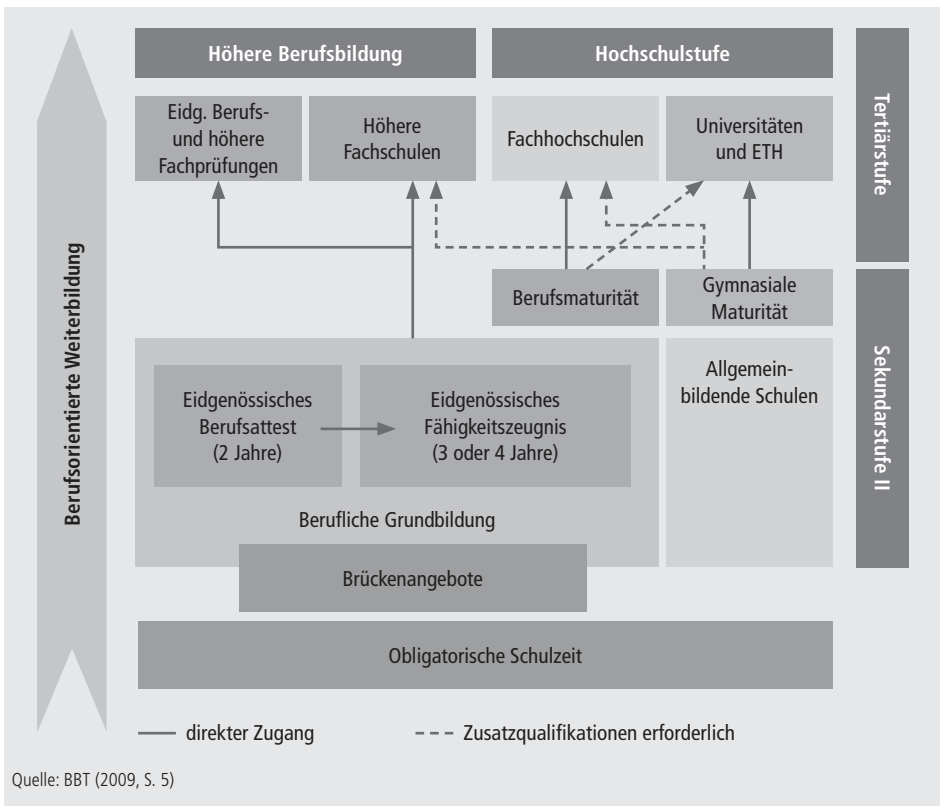
Wie werden die verschiedenen Begriffe nun in diesem Artikel verwendet? Der Begriff Validierung von Lernergebnissen wird dann verwendet, wenn es sich um allgemeine, übergeordnete oder theoretische Aspekte handelt. Steht hingegen das Verfahren der Schweiz im Zentrum, so wird die Terminologie des BBT verwendet. Anerkennung von Lernergebnissen bezeichnet in dem vorliegenden Artikel immer die gesellschaftliche, persönliche oder institutionelle Anerkennung. Erst der Begriff der Validierung von Lernergebnissen umfasst auch die Zertifizierung.

3. Einbettung der Validierung von Bildungsleistungen in das Berufsbildungssystem der Schweiz

Die Berufsbildung hat einen hohen Stellenwert in der Bildungslandschaft der Schweiz. Nach der obligatorischen Schulzeit entscheiden sich gut zwei Drittel der Jugendlichen für eine berufliche Ausbildung (BBT 2009, S. 12). Aufgeteilt ist die Berufsbildung in die berufliche Grundbildung (Sekundarstufe II) und die höhere Berufsbildung (Tertiärstufe B). Die berufliche Grundbildung ist dual organisiert. Kennzeichnend für das duale Berufsbildungssystem ist die Nähe zur beruflichen Praxis. Ausgebil-

det werden die Lernenden im Betrieb, aber auch in der Berufsfachschule und in überbetrieblichen Kursen. In einer drei- oder vierjährigen Grundbildung werden die Qualifikationen zur Ausübung eines bestimmten Berufes erworben und mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen (BBT 2009, S. 3 ff.). Eher praktisch begabte Jugendliche haben die Möglichkeit, eine zweijährige Grundbildung zu absolvieren. Nach dem Abschluss erhalten sie ein eidgenössisches Berufsattest.

Abbildung 1: Das Berufsbildungssystem der Schweiz im Überblick, Quelle BBT (2009, S. 5)



Getragen wird die Berufsbildung organisatorisch und finanziell vom Bund, den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (Oda), bestehend aus den Berufsverbänden, den Sozialpartnern und den Unternehmen. Dem Bund obliegt die strategische Steuerung und Weiterentwicklung, und er übernimmt einen Teil der Kosten. Die Kantone sind verantwortlich für die Umsetzung und die Aufsicht sowie für die Berufsfachschulen. Zuständig für die Bildungsinhalte jedes einzelnen Berufes und

die Bereitstellung der Ausbildungsplätze in den Betrieben sind die OdAs. Ein vertiefter Einblick in die Berufsbildung der Schweiz kann in BARABASCH/SCHARNHORST/KURZ (2009), HOECKEL/FIELD/GRUBB (2009) und in SKBF (2010) gewonnen werden.

Der Einbezug der Validierung von Bildungsleistungen ins schweizerische Berufsbildungssystem ist ein Ausdruck der vermehrten Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz und Bestrebungen zur Durchlässigkeit. Eingebettet wurde die Validierung von Bildungsleistungen auf Gesetzesebene unter den „anderen Qualifikationsverfahren“ (siehe dazu den Abschnitt „Von der nationalen Ebene zu den kantonalen Verfahren“). Von Bedeutung ist hier, dass bei der Erarbeitung eines Validierungsverfahrens die gleichen Akteure die Verantwortung tragen, wie dies in der Berufsbildung üblich ist. So obliegt es der OdA, die für die im Rahmen eines Bildungsplans und einer Bildungsverordnung festgelegten beruflichen Handlungskompetenzen zu definieren und zu bestimmen wann eine berufliche Handlungskompetenz als erfüllt gilt. Die Kantone verantworten die Umsetzung wie beispielsweise die Organisation des Verfahrens.

Der Bund beteiligte sich insbesondere anfangs maßgeblich an der Gestaltung der nationalen Vorgaben des Verfahrens. Ein zentraler Punkt ist dabei eine neu eingeführte Vorgabe für diejenigen Berufe, die einer Reform unterzogen werden. Während dieses Prozesses müssen die für die Entwicklung eines Validierungsverfahrens notwendigen Instrumente parallel zu den übrigen Dokumenten für die berufliche Grundbildung erarbeitet werden (BBT 2010a). Zukünftig sollte es demnach mit einigen wenigen Ausnahmen möglich sein, jeden Abschluss in der beruflichen Grundbildung auf dem Weg der Validierung von Bildungsleistungen zu erhalten.

In der beruflichen Grundbildung ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure unabdingbar. Bei der Entwicklung von Validierungsverfahren ist die enge Kooperation noch in viel stärkerem Maße notwendig, da die Abläufe noch wenig formalisiert sind und sich die Verantwortungsbereiche teilweise überschneiden.

4. Hintergrund der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz: Das theoretische Fundament

Der Begriff der Validierung von Lernergebnissen bezeichnet wie erwähnt einen Prozess. Dieser Prozess wurde in verschiedenen Verfahren unterschiedlich ausgestaltet. Es finden sich verschiedene Praktiken, wie Lernergebnisse „sichtbar“ gemacht, also dargestellt werden können. Die Praktiken basieren auf unterschiedlichen theoretischen Konzepten und Ansätzen und sind das Resultat wissenschaftlicher und sozialpolitischer Innovation (SALINI 2010a). Auf der theoretisch-wissenschaftlichen Seite sind zwei Strömungen zu nennen. Einerseits fanden Auseinandersetzungen mit dem

Wesen von Lernergebnissen und Kompetenz statt. Fragen, wie beispielsweise: „Was ist Kompetenz, auf welche Weise wird sie erworben und wie zeigt sie sich?“ sind dabei zentral. Dabei wird beispielsweise auf die Ansätze von VYGOTSKY (1962) und LE BORTERF (2002) zurückgegriffen. Andererseits beschäftigten sich Wissenschaftler/-innen damit, wie Lernergebnisse sichtbar gemacht werden können. Die Analyse von Tätigkeiten und von Arbeitsaktivitäten spielt dabei eine zentrale Rolle. Bedeutende Beiträge dazu leisteten beispielsweise AUBERT (2001), CLOT; FAÏTA (2000), FEUTRIE (2003), PASTRE (2001), LEPLAT (1997), OLY (2004), PROT (2001) und VERMERSCH (1994).

Die sozialpolitische Innovation ging insbesondere von gemeinnützigen Institutionen aus, die Instrumente und Methoden zur Darstellung von Lernergebnissen entwickelten. Auf diese Entwicklungen wird im Abschnitt zur Entstehung der Validierung in der Schweiz im Detail eingegangen.

Bei der Validierung richtet sich der Fokus auf die Lernergebnisse, die sich ein Individuum während beruflicher und privater Tätigkeiten angeeignet hat. Lernen geschieht sowohl in verschiedenen Zusammenhängen als auch kontinuierlich, und daher ist die Validierung in den Rahmen des lebenslangen Lernens eingebettet (ALBORNOZ/DUPUIS 2008, S. 24).

Die Gleichwertigkeit von formal erworbenen Lernergebnissen und nicht formal erworbenen Lernergebnissen wird meist nicht in Frage gestellt. Hingegen bestehen unterschiedliche Ansichten, was die Gestaltung für einen Prozess zur Anerkennung oder Validierung von Lernergebnissen anbelangt. So bestehen Unsicherheiten, wie ein Prozess gestaltet werden soll, um die Anerkennung oder Validierung zu gewährleisten und möglichen Falschinterpretationen von Regeln und Methoden vorzubeugen, die als Bezugsrahmen gewählt wurden (SALINI 2010b).

Bei der Validierung ist zentral, dass die aus Erfahrung resultierenden Lernergebnisse eines Individuums auch sichtbar gemacht werden. Informell erworbene Lernergebnisse sind meist implizit vorhanden. Dies bedeutet, dass sie weder dem Individuum bewusst noch für andere Personen direkt ersichtlich sind (ALBORNOZ/DUPUIS 2008). Gemäß ASTIER (2004, S. 28 f.) sammelt eine Person Erfahrungen, indem sie an einer Vielzahl von Situationen aktiv beteiligt war. Doch erst die Reflexion über die in konkreten Situationen gesammelten Erfahrungen ermöglicht eine Loslösung vom Einzelfall. Die Abstraktion erlaubt erst die Verbindung der konkreten Situation mit theoretischen Konzepten und somit den Transfer auf andere ähnliche Situationen.

Die Methode, Situationen aus dem Arbeitsleben oder Privatleben detailliert mündlich oder schriftlich zu beschreiben, hat zum Ziel, die oben genannte Reflexion anzuregen. Damit soll erreicht werden, dass das Lernergebnis (für sich selbst und andere) sicht- und nachvollziehbar wird (ASTIER 2004, S. 27). Die Beobachtung einer Person bei einer Tätigkeit würde hingegen noch nicht genügen, da die Überlegungen, die hinter einzelnen Handlungen stehen, nicht erkennbar wären.

Im Idealfall regt der Prozess der Darstellung von Lernergebnissen auch zur Weiterentwicklung an, indem beispielsweise zusätzliche Fachliteratur gelesen oder ein Praktikum absolviert wird. An dem Beispiel einer Frau, die das Validierungsverfahren „Fachfrau Gesundheit“ durchlief, wird dies deutlich: „Ich begann, meine eigene Arbeit zu reflektieren – und sie aufgrund von Fachlektüre und Gesprächen mit meinen Vorgesetzten zu verbessern. Heute wasche und desinfiziere ich meine Hände nach jedem Arbeitsgang [...]. Und schwere Arbeiten verrichte ich viel rückschonender.“ Sie umschreibt ihre Entwicklung folgendermaßen: „Ich habe im Verlaufe des Verfahrens enorm viel gelernt“ (FLEISCHMANN 2009, S. 17).

Die stärkere Orientierung an Lernergebnissen erfordert auch in der Berufsbildung ein Umdenken. Der Fokus beim formalen Lernen liegt meist auf den zu erwerbenden Inhalten, also auf dem Input. Bei der Konzentration auf die Lernergebnisse findet hingegen eine Orientierung am Ergebnis, d. h. am Output statt. Der Wechsel zur Orientierung am Output wird auch oft mit Paradigmawechsel umschrieben. Sollen diese beiden Ergebnisse von Lernen nun verglichen werden, beispielsweise für den Erhalt eines Titels, führt das zu Schwierigkeiten, da nicht das Gleiche und nicht auf die gleiche Art gemessen werden kann. Eine Lösung für diese Frage konnte bis anhin auch in der theoretischen Debatte noch nicht gefunden werden (vgl. dazu ALBORNOZ; DUPUIS 2008 oder ASTIER 2004). Dieses Problem führt in der Praxis einer eher am Input orientierten Berufsbildung immer wieder zu einem diffusen Unbehagen, ob bei einer Validierung von Lernergebnissen tatsächlich das für einen Beruf Verlangte zertifiziert wird.

Die Anfänge der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz reichen rund 30 Jahre zurück. Erste Bestrebungen in Richtung Anerkennung von Lernen außerhalb geregelter Bildungsgänge fanden ihren Niederschlag im Berufsbildungsgesetz von 1978.² Erwachsenen wurde der direkte Zugang zu Abschlussprüfungen ermöglicht, ohne dass der formale Bildungsweg durchlaufen werden musste. Zudem führte die Universität Genf ein Anerkennungsverfahren ein, das Personen ohne Maturitätsabschluss die Möglichkeit gab, auf Grundlage eines Dossiers den Zugang zur Universität zu erhalten.

Ende der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre wurden vermehrt Initiativen zur Anerkennung von Lernergebnissen ergriffen. Die Aktivitäten gingen hauptsächlich von gemeinnützigen Institutionen, aber auch von staatlichen Stellen und privaten Akteuren in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz aus (Vorr 2009, S. 7 f.). Das Zielpublikum war sehr heterogen und bestand beispielsweise aus Frauen, die ihre während der Freiwilligen- und Hausarbeit erworbenen Kompetenzen

2 Das Berufsbildungsgesetz von 1978 wurde mittlerweile ersetzt durch das Berufsbildungsgesetz von 2002. Siehe dazu weiter unten.

für den Arbeitsmarkt sichtbar machen wollten. Aber auch Angebote für Personen mit Migrationshintergrund, Arbeitssuchende und für Jugendliche entstanden (Vorr 2009, S. 7 f.). In dieser Anfangsphase stand die Entwicklung von Instrumenten im Vordergrund, die die Dokumentation der Lernergebnisse von Individuen erlaubte.

Ein wichtiger Schritt bei der Anerkennung von Lernergebnissen war die Entstehung des „centre de bilan“ (CEBIG: Centre de bilan de Genève; Kompetenzbilanzierungszentrum im Kanton Genf) in Genf. Mitte der 1990er-Jahre entstand die Organisation ARRA (Association pour la Reconnaissance des Acquis), und erst 1999 folgte CH-Q (Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn) in der Deutschschweiz, beides Organisationen zur Dokumentation und Anerkennung von Lernergebnissen. Sie entwickelten ganz konkret Instrumente und Verfahren, mit denen Lernergebnisse erfasst und sichtbar gemacht werden. Als Beispiel kann die Methode von EFFE (2001) aufgeführt werden: Dabei wird anhand verschiedener Lebensbereiche (Familie, Berufs- und Erwerbsarbeit, Aus- und Weiterbildung, Freiwilligenarbeit und Freizeit) und ausgewählten Lebensereignissen eine „Bilanz“ zusammengestellt; mithilfe sogenannter „Lupen“, d. h. Beschreibungen von Aktivitäten, werden Lernergebnisse herauskristallisiert. Gestärkt werden sollte aber auch das Bewusstsein der Personen über das Vorhandensein eigener Lernergebnisse.

Als erster Kanton begann das Wallis bereits 1997 damit, kantonale Bescheinigungen für die Anerkennung von Lernergebnissen in verschiedenen Berufen auszustellen. 2000 führte auch der Kanton Genf kantonale Bescheinigungen von Qualifikationen für verschiedene Berufe ein. Im selben Zeitraum verstärkte sich die Tendenz zur Orientierung an Lernergebnissen (in der Praxis wird meist von der Kompetenzorientierung gesprochen). Dennoch entwickelte sich die Anerkennung von Bildungsleistung vor allem in der Romandie und im Tessin. 1999 wurde für den Beruf Hauswirtschaft ein erstes Qualifikationsprofil entwickelt (Vorr 2009, S. 8). Gekennzeichnet sind die 2000er-Jahre durch die Entwicklung von der reinen Anerkennung von Lernergebnissen hin zur Validierung und der damit verbundenen Zertifizierung von Lernergebnissen.

Im neuen Berufsbildungsgesetz (BBG) von 2002 wurden die gesetzlichen Grundlagen für die Validierung von Bildungsleistungen (in der Berufsbildung) festgeschrieben. Die so geschaffene Möglichkeit, Bildungsleistungen zu validieren, soll dazu beitragen, dass Personen durch das Erlangen eines Titels ihre Mobilität auf dem Arbeitsmarkt erhöhen können. Personen mit einem anerkannten Titel haben es zudem im Fall von Arbeitslosigkeit leichter, eine neue Stelle zu finden, insbesondere in einer Gesellschaft, die großen Wert auf formale Zertifikate legt. Die mit der Validierung geschaffene Möglichkeit, einen Titel zu erlangen, ermöglicht den Beteiligten aber auch Zugang zur Weiterqualifikation.

Um die Implementierung der gesetzlichen Vorgaben einzuleiten, stand als Erstes die Klärung der Frage an, auf welche Art und Weise die Gesetze umgesetzt werden können. In einer Pilotphase übernahm das BBT die Leitung und brachte in der Steuerungsgruppe die zentralen Akteure und Partner zusammen. In einem ersten Schritt wurde die Basis für ein gemeinsames Verständnis für die Begriffe gelegt (siehe auch Abschnitt „Zum Begriff der Validierung von Bildungsleistungen“). Der 2001 gegründete Verein „Valida“ setzte sich die Entwicklung eines gesamtschweizerisch gültigen Systems zur Anerkennung und Validierung von Bildungsleistungen zum Ziel. Gegenüber dem BBT hatte Valida die Rolle als Ansprechpartnerin bezüglich der Validierung und vereinigte alle bereits in diesem Bereich aktiven Organisationen der Schweiz (Vorr 2009, S. 9). Nach der Festlegung des nationalen Verfahrens trat Valida etwas in den Hintergrund.

2005 nahmen die Konzeptionsgruppe und der Steuerungsausschuss ihre Arbeit auf. Ziel war es, gemeinsame Richtlinien für Validierungsverfahren auf Grundlage der insbesondere in den Kantonen Genf und Wallis gemachten Erfahrungen zu erarbeiten.

Eine weitere Entwicklung während der Pilotphase ist der Einbezug der Allgemeinbildung (AB) in die Validierungsverfahren. Die AB stellt in der Schweiz üblicherweise einen Teil des in der Berufsfachschule erworbenen Wissens für ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis dar. Erarbeitet wurde ein vorläufiges Anforderungsprofil AB mit dem Ziel, dass Personen, die ein Validierungsverfahren durchlaufen, auch ihre Lernergebnisse in der Allgemeinbildung nachweisen und gegebenenfalls validieren lassen können. Momentan werden erste Erfahrungen bei der Umsetzung dieser Verfahren gesammelt.

Der vorläufig letzte Meilenstein in der Entwicklung der Validierung von Bildungsleistungen fand Ende 2009 mit dem Abschluss der Pilotphase und der Einführung von Qualitätssicherungsinstrumenten statt. Diese bestehen aus verschiedenen Checklisten, beispielsweise für die Kompetenzbilanzierungsstellen oder die Eingangsportale. Darin wird festgehalten, welche Aspekte bei einem Verfahren zu beachten sind (BBT 2010b). Zum Abschluss der Pilotphase wurde eine umfassende Evaluation der Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz durchgeführt. Im Bericht von WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER (2009) wird der aktuelle Stand beschrieben, aber auch die Umsetzung der nationalen Vorgaben beleuchtet und die Chancen und Risiken des Validierungsverfahrens in der Schweiz analysiert.

Das Ende der Pilotphase markiert eine weitere Veränderung: Die Steuerung des Verfahrens ging vom Bund (BBT) auf die Kantone über. Hingegen obliegt die Regelung der Anforderungen an die Verfahren und deren Anerkennung weiterhin dem BBT.

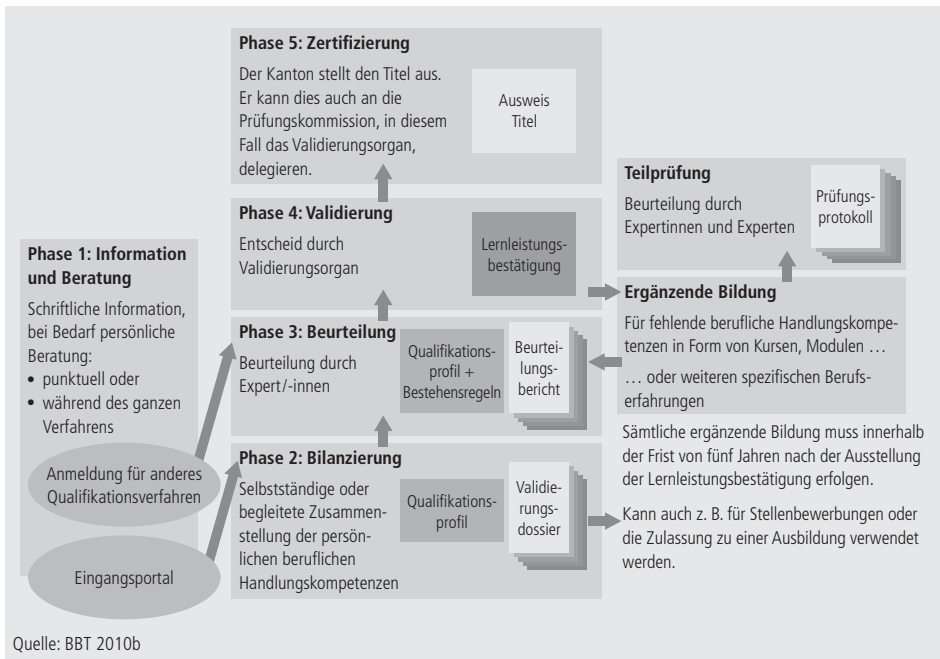
Die größte Zahl von Validierungsverfahren in der Schweiz wird zurzeit auf der Stufe der beruflichen Grundbildung durchgeführt, obwohl auf anderen Bildungsstufen erste Verfahren entwickelt werden oder bereits vorhanden sind.

5. Von der nationalen Ebene zu den kantonalen Verfahren

Auf nationaler Ebene fand die Validierung von Bildungsleistungen Eingang in das neue Berufsbildungsgesetz (BBG SR 412.10) und ist in den folgenden Artikeln (Paragrafen) zu finden:

- Art. 9 Förderung der Durchlässigkeit, Abs. 2: Die außerhalb üblicher Bildungsgänge erworbene berufliche oder außerberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen angerechnet.
- Art. 17 Bildungstypen und Dauer, Abs. 5: Die berufliche Grundbildung kann auch durch eine nicht formalisierte Bildung erworben werden; diese wird durch ein Qualifikationsverfahren abgeschlossen.
- Art. 33 Prüfungen und andere Qualifikationsverfahren: Die beruflichen Qualifikationen werden nachgewiesen durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere vom Bundesamt anerkannte Qualifikationsverfahren.
- Art. 34 Anforderungen an Qualifikationsverfahren, Abs. 2: Die Zulassung zu Qualifikationsverfahren ist nicht vom Besuch bestimmter Bildungsgänge abhängig. Das Bundesamt regelt die Zulassungsvoraussetzungen.

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Verfahrens Validierung von Bildungsleistungen



Wichtig ist darauf hinzuweisen, dass die Validierung von Bildungsleistungen als eine mögliche Alternative zu herkömmlichen Qualifikationswegen gesehen wird und diese nicht ersetzen soll. Damit überhaupt in ein Verfahren eingestiegen werden kann, sind fünf Jahre Berufserfahrung Voraussetzung. Die bereits im Berufsbildungsgesetz von 1978 verankerten Möglichkeiten, direkt die Lehrabschlussprüfung zu absolvieren oder eine verkürzte Lehre zu beantragen, bleiben bestehen.

Das nationale Verfahren und die Umsetzung

Das nationale Verfahren dient als Rahmen und ist im Leitfaden des BBT (BBT 2010b) beschrieben. Im Folgenden soll das in der Grafik dargestellte nationale Verfahren erläutert und anhand eines Beispiels aufgezeigt werden, wie eine Umsetzung in die Praxis aussehen kann. Gewählt wurde das Validierungsverfahren für Fachmann/-frau Betreuung des Kantons Zürich, resultierend im Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis Fachmann/-frau Betreuung (FaBe). Es ist angesiedelt in der beruflichen Grundbildung mit einer Ausbildungsdauer von drei Jahren und den Ausrichtungen Betagten-, Behinderten- und Kinderbetreuung. Von der Schweizerischen Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales wurde das Qualifikationsprofil³ für die Fachkompetenzen erstellt. Darin aufgeführt sind die neun Handlungskompetenzbereiche (HKB) und die dazugehörigen beruflichen Handlungskompetenzen (bHK), die für diesen Beruf notwendig sind. Zusätzlich müssen für den Erhalt des EFZ die im Anforderungsprofil der Allgemeinbildung aufgeführten Kompetenzen belegt werden.⁴

- I) In der ersten Phase (Information und Beratung) gibt das nationale Verfahren vor, dass eine interessierte Person sich erste Informationen holen kann und beraten wird (BBT 2010b, S. 11). Der Kanton Zürich hat dies nun so umgesetzt, dass sich Frau X, die sich überlegt, den Weg der Validierung zu beschreiten, als Erstes Informationen auf der Homepage der Kompetenzenbilanz Zürich erhält. Das Verfahren und die nächsten Schritte sind dort erklärt und Frau X erfährt, dass fünf Jahre Berufserfahrung, gute Deutschkenntnisse und der Zugang zu einem PC und Internet die Voraussetzungen für den Einstieg ins Validierungsverfahren FaBe sind. Zudem ist in der ersten Phase ein obligatorischer Informationsanlass zu besuchen, in dem das Validierungsverfahren FaBe im Kanton Zürich und dessen Ablauf vorgestellt wird. Hier wird nochmals geklärt, für wen sich das Verfahren eignet und mit welcher Dauer zu rechnen ist.
- II) In der zweiten Phase ist im nationalen Verfahren vorgesehen, dass die Nachweise (Belege) der Handlungskompetenzen in einem Dossier gesammelt werden.

3 Das Qualifikationsprofil ist zu finden unter: <http://savoirsocial.ch/grundbildung-fabe/schulerinnen-und-berufsinteressierte/erwachsene/qualifikationsprofil>

4 Detaillierte Informationen zum Verfahren FaBe sind abrufbar unter: „http://www.berufsberatung.zh.ch/regionale_beratungsstellen/Kompetenzenbilanz/unsere_angebote/detail/?id=500135&type=1“.

Dies geschieht immer bezogen auf die in einem Beruf verlangten beruflichen Handlungskompetenzen. Auch in dieser Phase besteht die Möglichkeit, eine Begleitung in Anspruch zu nehmen (BBT 2010b, S. 11). Im FaBe-Verfahren bedeutet dies, dass Frau X als Erstes eine Selbstbeurteilung ausfüllen muss. Alle bHK, die Frau X in der Selbsteinschätzung angibt, müssen belegt werden. Sie kann die jeweilige bHK mit einem oder mehreren Belegen nachweisen. Das könnte beispielsweise ein Kurs-Testat sein, aus dem ersichtlich wird, dass Frau X z. B. über die bHK „Alltägliche Haushaltarbeiten gestalten“ verfügt. Hat sie keinen formellen Beleg, so besteht im Validierungsverfahren FaBe des Kantons Zürich die Möglichkeit, eine selbst erlebte, auf die bHK passende berufliche oder außerberufliche Situation im Detail zu beschreiben.

Hier zeigt sich wieder der Zusammenhang zur Theorie. Mit diesen Beschreibungen von Situationen soll der Prozess der Reflexion ausgelöst und dadurch die Darstellung (das Sichtbarmachen) der Lernergebnisse (hier berufliche Handlungskompetenzen) erreicht werden.

Zusätzlich ist im Verfahren FaBe in Zürich ein „Praxisbesuch“ möglich, in dem Frau X bei der Ausführung von Tätigkeiten begleitet wird. Ein Teil der bHK kann somit aufgrund eines Besuchs von Expertinnen und Experten am Arbeitsplatz belegt werden.

Nicht nur für die bHK, sondern auch für diejenigen der Allgemeinbildung müssen Belege gesammelt oder Situationen beschrieben werden. Hat Frau X alle Nachweise zusammengestellt, reicht sie das Dossier ein.

- III) Nun beginnt die dritte Phase, in der das nationale Verfahren die Beurteilung des Dossiers durch speziell geschulte Expertinnen und Experten des Berufes sowie derjenigen der Allgemeinbildung vorsieht (BBT 2010b, S. 12 f.). Zudem führen die Expertinnen und Experten ein Gespräch mit der Person, die das Dossier eingereicht hat, um Unklarheiten zu beseitigen. Im Gespräch soll kein Fachwissen abgefragt, sondern auf konkrete berufliche oder außerberufliche Situationen eingegangen werden. Als Instrument stehen ihnen die Bestehensregeln zur Verfügung, die das zu erreichende Mindestniveau vorgeben. In der Umsetzung im Verfahren der FaBe im Kanton Zürich wird nun das Dossier von Frau X durch Expertinnen und Experten überprüft. Für jede bHK wird geschaut, ob aufgrund der angeführten Belege und/oder der Beschreibung einer Situation die bHK als vorhanden, also als validiert oder als nicht vorhanden, also als nicht validiert beurteilt werden kann. Das Gespräch dient momentan auch zur Verifikation, ob Frau X die Beschreibung der Situation selbst verfasst hat. Anschließend halten die Experten in einem Beurteilungsbericht fest, welche HKB bei Frau X als „validiert“ und welche als „nicht validiert“ bewertet werden.

IV) In der vierten Phase des nationalen Verfahrens stellt das Validierungsorgan⁵ auf Grundlage des Beurteilungsberichtes die Lernleistungsbestätigung aus. Dieses Dokument listet auf, welche HKB validiert sind und welche HKB für den Erhalt des EFZ noch durch ergänzende Bildung erworben werden müssen (BBT 2010b, S. 13 f.). Im Verfahren FaBe Zürich bedeutet dies, dass Frau X mitgeteilt wird, welche HKB anerkannt werden und welche nicht.

Das nationale Verfahren sieht hier die Möglichkeit der sogenannten ergänzenden Bildung (siehe Abb. 2) vor. Fehlende Kompetenzen können in Kursen, Modulen oder durch weitere berufliche Praxis erworben werden. Die ergänzende Bildung muss für jede Person individuell geregelt werden.

V) Gemäß dem nationalen Verfahren wird in der fünften Phase der Titel ausgestellt, sobald alle HKB validiert werden konnten.

Es besteht kein Unterschied zwischen einem durch die Validierung von Bildungsleistungen erworbenen Titel (Abschluss, Zertifikat) und einem, der durch den herkömmlichen Bildungsgang erworben wurde (BBT 2010b, S. 14). Dies bedeutet im Beispiel FaBe für die Behörde des Kantons Zürich, dass sie Frau X das EFZ Fachfrau Betreuung ausstellen kann, sobald Frau X alle notwendigen Nachweise erbracht hat.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Verfahren

Für die Ausgestaltung eines Verfahrens für einen bestimmten Beruf sind die entsprechende OdA und der Kanton, in dem das Validierungsverfahren durchgeführt wird, verantwortlich. Obwohl sich alle Kantone am nationalen Rahmen orientieren, sind die Verfahren verschieden ausgestaltet. Dies resultiert aus einem unterschiedlichen Verständnis von Validierung bei den Verantwortlichen in den Kantonen. Dies führt außerdem dazu, dass ein und derselbe Beruf je nach Kanton unterschiedliche Verfahren hat. Abweichungen sind insbesondere hinsichtlich der verwendeten Instrumente, der administrativen Abläufe sowie des Angebots an Begleitung während des Verfahrens auszumachen. (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. 9 f.). Die Anforderungen an ein Dossier unterscheiden sich zum Teil wesentlich und insbesondere hinsichtlich der Freiheit der Teilnehmenden bei der Zusammenstellung der Nachweise. Die Vorgabe, dass sich ein Validierungsverfahren an beruflicher Handlungskompetenz orientiert, wird nicht in allen Verfahren gleich stark berücksichtigt. Teilweise liegt der Schwerpunkt eher auf theoretischen Inhalten. Begründet werden diese Differenzen beispielsweise damit, dass die Vorgabe im Leitfaden

5 Das Validierungsorgan setzt sich in der Regel aus der zuständigen Prüfungsbehörde und eventuell aus der OdA des betreffenden Berufes und/oder der Bildungsinstitution und/oder auf Validierungsverfahren spezialisierten Personen zusammen.

für den spezifischen Beruf nicht passt oder rein theoretisches Wissen unabdingbar sei. Dies führt dazu, dass nicht in allen Verfahren die Orientierung an beruflichen Handlungskompetenzen gleich prominent vorhanden ist.

Auch bezüglich der Allgemeinbildung haben die Kantone trotz des national vorgegebenen Anforderungsprofils sehr unterschiedliche Instrumente und Anforderungen entwickelt.

Große Unterschiede zwischen den Kantonen finden sich auch beim Stand der Entwicklung von Verfahren. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass insgesamt in neun der 26 Kantone Anfang 2010 vom BBT anerkannte Verfahren bestehen. In weiteren sechs Kantonen sind Pilotprojekte im Gang. In den übrigen Kantonen sind die Eingangsportale vorhanden, aber die Validierung wurde noch nicht eingeführt.⁶ Im Kanton Genf, einem der Pionierkantone, ist es gegenwärtig möglich, in über 30 verschiedenen Berufen ein Validierungsverfahren zu durchlaufen. In den meisten anderen Kantonen beläuft es sich auf einige wenige Berufe, die aber je nach Kanton variieren können.

Für wen wurden Validierungsverfahren entwickelt?

Die meisten Validierungsverfahren wurden für Berufe entwickelt, in denen viele Personen ohne Abschluss tätig sind. Dazu zählen beispielsweise Fachmann/-frau Gesundheit EFZ, Fachmann/-frau Betreuung EFZ, Logistiker/-in EFZ, Informatiker/-in EFZ, Kaufmann/-frau EFZ, Gebäudereiniger/-in EFZ oder Detailhandelsfachmann/-frau EFZ (vgl. <http://www.validacquis.ch/angebote/index.php>). Wie viele Personen insgesamt in der Schweiz bereits einen Abschluss durch ein Validierungsverfahren erreicht haben, ist nicht bekannt. Die Anzahl an Personen, die seit Beginn der nationalen Pilotphase der Validierung ins Verfahren eingestiegen sind, variiert von Beruf zu Beruf beträchtlich. Während ein Beruf nur sieben Teilnehmende zählt, sind es bei anderen Berufen weit über 60. Im Kanton Genf werden jährlich 200–250 durch Validierung von Bildungsleistungen erworbene eidgenössische Fähigkeitszeugnisse ausgestellt, im Kanton Zürich waren es 94 EFZ bis Ende 2008 (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. VI). Demzufolge ist die mengenmäßige Bedeutung im Vergleich mit dem herkömmlichen Weg zum EFZ mit Ausnahme des Kantons Genf gering.

Gründe, um in ein Validierungsverfahren einzusteigen

Unterschiedliche Gründe bewegen Personen, ein Validierungsverfahren zu durchlaufen. Ein Teil der Personen ist auf den Titel angewiesen, um eine Weiterbildung besuchen zu können, im Betrieb gewisse Aufgabenbereiche zu übernehmen oder überhaupt einen eigenen Betrieb führen zu dürfen. Andere wiederum erhoffen sich bessere

6 Eine Ausnahme ist der Kanton St. Gallen.

Anstellungsbedingungen, größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder möchten auf diesem Weg einen Nachweis ihrer Kompetenzen erhalten (CLÉMENT/MARYSE/LAGALICE 2004, S. 16). Dementsprechend variieren auch das Alter der Teilnehmenden und deren Bildungshintergrund. Dieser reicht von Personen mit oder ohne Vorbildung im Ausland oder in der Schweiz bis zu Personen, die bereits ein EFZ in einem anderen Beruf besitzen. Gezeigt hat sich, dass eine angemessene Begleitung der Teilnehmenden während der Phase der Bilanzierung wichtig ist (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. 12). Dies ist zwar aufwendig, erleichtert den Teilnehmenden aber die Orientierung während des Verfahrens und unterstützt sie beim Belegen der Kompetenzen. Der direkt ersichtliche Vorzug einer Validierung ist für das Individuum insbesondere in einer stärkeren Motivation und einem erhöhten Selbstwertgefühl durch die Kompetenzbilanzierung ersichtlich (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. VIII). Wie sich der Erhalt des EFZ in finanzieller Hinsicht auswirkt, d. h., ob eine Lohnerhöhung erzielt wird, wurde bisher ebenso wenig bzw. unsystematisch untersucht wie die Frage, ob die erweiterten Möglichkeiten für Weiterbildungen und Karrierechancen genutzt werden (können).

Die Ausnahme – ein kollektives Verfahren zur Validierung von Bildungsleistungen

Als Ausnahme bei den Validierungsverfahren in der Schweiz ist das Projekt „ValiPost“ zu erwähnen. Einerseits ist „ValiPost“ national verankert und richtet sich an eine Personengruppe und nicht wie üblich an Einzelpersonen. Das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung entwickelte in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Post und den betroffenen Akteuren ein kollektives Validierungsverfahren für Mitarbeitende der Post in allen drei Landesteilen. Analysiert wurden die beruflichen Handlungskompetenzen der Angestellten bezogen auf das EFZ Logistikassistent/-in. Den Personen mit gleicher Funktion und mit der Monopolausbildung der Post wurden aufgrund der Ergebnisse der Analyse dieselben beruflichen Handlungskompetenzen angerechnet. Das Außergewöhnliche stellt die Analyse der gemeinsam vorhandenen beruflichen Handlungskompetenzen und die für alle gleich gestaltete ergänzende Bildung dar sowie die große Zahl von Personen, die ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis erlangten (CORTESSIS 2008; VOIT 2007).

Tendenzen

Trotz der in den letzten Jahren entstandenen Vielfalt an Validierungsverfahren verstärkt sich derzeit die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen und den Sprachregionen auch im Hinblick darauf, dass sie eine größere Verantwortung für die Weiterentwicklung der Validierung von Bildungsleistungen erhielten (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. VII). Der Schritt, der durch den Übergang dieser Verantwortung vom Bund auf die Kantone stattfand, hatte zudem zur Folge, dass die Kantone vermehrt

Koordinationsaufgaben mit den anderen Partnern übernehmen müssen. Im folgenden Abschnitt wird auf offene Fragen und mögliche Entwicklungen eingegangen.

6. Entwicklungen, offene Fragen und Ausblick

Neueste Entwicklungen:

- Zwei der markantesten Veränderungen stellen der Abschluss der durch das BBT gelenkten nationalen Pilotphase und die damit verknüpfte Übertragung der Verantwortung auf die Kantone dar. Dies erforderte auch die vorläufig letzte Überarbeitung und Anpassung des nationalen Leitfadens. Eingeflossen sind die in den vergangenen Jahren gemachten Erfahrungen. Ausgebaut wurden hingegen die zusätzlichen Instrumente auf nationaler Ebene. Ein Teil der Instrumente dient als Unterstützung und Leitlinie beim Aufbau von Verfahren. Andere wiederum haben die Überprüfung und Sicherstellung der Qualität von Validierungsverfahren zum Ziel. Gemäß Wolf/Wilhelm/Zuberbühler (2009, S. 34) hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass eine kantonale Zusammenarbeit unabdingbar ist, dies insbesondere aufgrund wirtschaftlicher Aspekte. Die Nachfrage nach Validierungsverfahren ist in einzelnen Kantonen gering und die Einführung mit hohem finanziellem Aufwand verbunden.

Die Kosten:

- Obwohl die Frage der Kosten immer wieder gestellt wird, können für die finanziellen Aufwendungen der Validierungsverfahren keine genauen Angaben gemacht werden. So ergeben sich einerseits Kosten für die Entwicklung der Instrumente eines Validierungsverfahrens und die damit verbundenen administrativen Abläufe. Die Entwicklung benötigt zudem viel Zeit und eine Vielzahl an Absprachen. Andererseits entstehen aber auch in jedem einzelnen Verfahren Kosten (zeitlich und finanziell) sowohl für das Individuum als auch für den Kanton, in dem die Validierung von Bildungsleistungen durchgeführt wird. Die Höhe der Kosten für das Individuum variiert beträchtlich und je nachdem, wie viel ergänzende Bildung besucht wird und wie hoch die Beteiligung des Kantons an den Kosten ist. Um dennoch eine Vorstellung des finanziellen Aufwandes geben zu können, wird hier auf die interkantonale Abgeltung hingewiesen. Durchläuft eine Person die Validierung nicht im Wohnkanton, so liegt die Empfehlung für die interkantonale Abgeltung für das gesamte Verfahren bei 5500,- sFr. (SBBK 2010).

Offene Punkte bei der Umsetzung in die Praxis:

- Unklarheiten und Unsicherheiten zur Validierung finden sich noch viele. Diese beziehen sich sowohl auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung in der Praxis

als auch auf Fragen des Systems. Wird ein neues Validierungsverfahren eingeführt, so stellt sich der verantwortlichen Organisation der Arbeitswelt und dem durchführenden Kanton eine Reihe von Fragen, angefangen bei der Überlegung, wie die für den Beruf geforderten beruflichen Handlungskompetenzen durch die Teilnehmenden nachgewiesen werden sollen über Fragen der Organisation der Begleitung, der Art und Weise der Erstellung der notwendigen Instrumente bis hin zu Überlegungen zur Organisation ergänzender Bildung (VoIT 2008, S. 17). Zur Klärung von Unsicherheiten und zum Aufbau von Validierungsverfahren werden meist Ad-hoc-Arbeitsgruppen eingesetzt. Trotz der Leitlinien des BBT und vorhandenen Erfahrungen in Kantonen mit langjähriger Praxis in der Validierung stellt die Orientierung eine Schwierigkeit dar. Von verschiedenen Akteuren diskutierte Fragen beziehen sich daher vor allem auf die Implementierung von Verfahren, die Zusammenarbeit von Kantonen und wie das bereits vorhandene Wissen zwischen den Akteuren verbreitet werden kann (VoIT 2008, S. 17). Personen mit dem notwendigen Wissen über Validierungsverfahren sind bei den verschiedenen Partnern vorhanden, wichtig wäre demzufolge die Bildung von „Communities of practice“, welche sich um die Qualitätsentwicklung und -sicherung kümmern würden (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. 34).

Offene Punkte auf der Ebene des Systems:

- Auf der Ebene des Systems werden verschiedene Aspekte diskutiert. So stellt sich die Frage, welche nachhaltigen Auswirkungen die Validierungsaktivitäten auf das Berufsbildungssystem und den Arbeitsmarkt haben (WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER 2009, S. VIII). Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, ob die Personen, die das EFZ aufgrund einer Validierung erhalten haben, als gleichwertige Arbeitnehmende auf dem Arbeitsmarkt gesehen werden.

Momentan geführte Diskussionen beschäftigen sich aber auch damit, wie in der Phase 2 der Nachweis von Kompetenzen verbessert werden kann. Ist das Erstellen eines Dossiers ausreichend, um die für ein EFZ zu belegenden beruflichen Handlungskompetenzen nachzuweisen? Oder wäre es möglich bzw. notwendig, je nach Zielgruppe unterschiedliche Vorgehensweisen zu entwickeln, sodass einzelne Gruppen beispielsweise zusätzlich eine praktische Arbeit ausführen müssten (VoIT 2008, S. 18)? Diese Diskussion ist zentral, weil teilweise Bedenken bestehen, dass die Personen, die auf dem Weg der Validierung das EFZ erhalten, nicht in der gleichen Tiefe und Breite über die beruflichen Handlungskompetenzen verfügen wie diejenigen Personen, die den herkömmlichen Weg beschreiten.

Zukünftige Entwicklungen:

- Wie sich die Validierung in der Schweiz zukünftig entwickelt, wird unterschiedlich beurteilt. Es wird angenommen, dass Validierungsverfahren weiterhin eine marginale Rolle bei der Erlangung vom EFZ einnehmen werden. Hingegen gehen WOLF/WILHELM/ZUBERBÜHLER (2009, S. 34 f.) davon aus, dass das Erlangen eines Titels auf dem Weg der Validierung von Bildungsleistungen für Erwachsene eine Selbstverständlichkeit wird. Dennoch ist nicht mit einem sprunghaften Anstieg von Verfahren zu rechnen. Ein Risiko besteht eher in einer zu geringen Nachfrage und dem damit verbundenen Verlust der Kompetenzen zur Verfahrensentwicklung oder -einführung. Es wird von den o. g. Autoren auch betont, dass „die Validierung kein Selbstläufer und die Einführung noch nicht abgeschlossen ist“. Die bisher zentral koordinierte Weiterentwicklung durch das BBT sollte weiterhin sichergestellt werden. Das Risiko, dass sich die Praktiken auseinanderentwickeln und eine verstärkte Polarisierung zwischen Förderung und Ablehnung des Verfahrens stattfindet, könnte damit verringert werden.

Fazit

Soll die Validierung von Bildungsleistungen in der schweizerischen Berufsbildungslandschaft einen festen Platz erhalten, so ist zentral, dass die existierenden Bedenken durch die in der Praxis gemachten Erfahrungen abzubauen sind. Zum Gelingen der Verankerung ist das kritische Hinterfragen des Bildungs- und Kompetenzverständnisses der verschiedenen Partner notwendig. Das Ziel des Paradigmenwechsels in Richtung Lernergebnisorientierung kann nur so vollzogen werden (Vorr 2008, S. 17 f.). Dies bedeutet insbesondere auch den Wechsel von der Orientierung an (schulischen) Inhalten hin zur Orientierung an Lernergebnissen.

Die weitere Entwicklung von Validierungsverfahren wird wesentlich durch die Haltung und das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure beeinflusst. So besteht einerseits die Gefahr der gegenseitigen Blockierung, wenn nicht alle Partner gleichermaßen überzeugt für ein Verfahren eintreten. Das bereits vorhandene Wissen und die Kompetenzen zur Validierung in der Schweiz eröffnen aber auch die Chance in der beruflichen Grundbildung, weitere Verfahren effizient aufzubauen.

Zusätzlich zu Aspekten, die in der Praxis einer endgültigen Regelung oder Weiterentwicklung bedürfen, besteht ein großer Bedarf an Forschung. Es fehlen Daten, die systematisch und vergleichbar Auskunft über quantitative Merkmale geben, wie etwa die Zahl der ausgestellten EFZ, das Alter der Teilnehmenden an den Verfahren und die Kosten für die beteiligten Akteure. Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich qualitativer Aspekte, beispielsweise bezüglich des Aufbaus von Verfahren oder wie Nachweise informell erworbener Lernergebnisse gestaltet werden könnten. Der

Umstand, dass im Tessin ein DAS (Diploma of Advanced Studies) zur Ausbildung von Personen entwickelt wurde, die sich vertieft mit der Validierung von Bildungsleistungen auseinandersetzen möchten, zeigt die noch wenig vorhandenen oder fehlenden Möglichkeiten einer Ausbildung im Bereich der Validierung. Zurzeit wird auch in der französischsprachigen Schweiz ein CAS (Certificate of Advanced Studies) zur Begleitung und Beratung bei Validierungsverfahren entwickelt (vgl. <http://www.iffp-suisse.ch/fr/formationcontinue/competences/Pages/VAE.aspx>).

Abschließend kann gesagt werden, dass in der Schweiz die Validierung von Bildungsleistungen mit großem Pioniergeist vorangetrieben wurde. Nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes fand unter der Steuerung des BBT ein weiterer wesentlicher Entwicklungsschritt statt. Momentan ist allerdings noch nicht ganz klar, wie und wohin sich die Validierung von Bildungsleistungen entwickeln wird. Es kann angenommen werden, dass Validierungsverfahren eher für Berufe ausgearbeitet werden, in denen eine große Anzahl von Personen ohne formalen Abschluss tätig ist und auch eine Nachfrage nach formal qualifiziertem Personal besteht. Ob und wie schnell weitere Validierungsverfahren entwickelt werden, wird auch damit zusammenhängen, wie die Rückmeldungen der Beteiligten von momentan laufenden Verfahren ausfallen. Ein wichtiger Faktor ist dabei sicher auch, ob Personen mit einem durch eine Validierung erhaltenen Titel im Arbeitsmarkt vergleichbare Chancen haben.

Literatur

- ALBORNOZ, Ana; DUPUIS, Patricia: Comment évaluer les acquis de l'expérience? Genf 2008
- ASTIER, Philippe: Les acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. In: *Éducation Permanente* 158 (2004) 1, S. 25–36
- AUBERT, Jacques: La validation des acquis de l'expérience. In: *Le journal des psychologues* 192 (2001) 11, S. 75–78
- BARBASCH, Antje; SCHARNHORST, Ursula; KURZ, Sabine: Länderbericht Schweiz. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): *Transnationaler Vergleich ausgewählter Berufsbildungssysteme mit dem Schwerpunkt der Optimierung der Steuerungs- und Unterstützungssysteme (Governance) im deutschen Berufsbildungssystem*. Gütersloh 2009, S. 241–288
- BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBG SR 412.10) vom Dezember 2002 (Stand:14.12.2004)
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT) (Hrsg.): *Hinweise für die Erstellung eines Qualifikationsprofils*. Bern 2010a
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT) (Hrsg.): *Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung*. Entwurf. Bern 2010b
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT) (Hrsg.): *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern 2009
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT) (Hrsg.): *Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert verleihen. Nationaler Leitfaden*. 2. Auflage. Bern 2008

- CEDEFOP (Hrsg.): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg 2008
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel: Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. Travailler. In: Revue internationale de psychopathologie du travail et de psychodynamique du travail, 4 (2000), S. 7–42
- CORTISSIS, Sandrine: Das Unternehmen als Entwicklungsraum für Kompetenzen: Realisierung eines Validierungsverfahrens von Bildungsleistungen bei der Schweizerischen Post. In: Empirische Pädagogik 22 (2008) 4, S. 481–497
- CLÉMENT, Monique; MARYSE, Faure; LAGALICE, Christian: Validation des acquis de l'expérience. Pourquoi? Comment? Paris 2004
- EFFE (Hrsg.): Kompetenzen: Portfolio – von der Biografie zum Projekt. Bern 2001
- FEUTRIE, Michel: La mise en œuvre de la VAE: vers un débat de société. In: Actualité de la formation permanente 182 (2003) 1, S. 24–32
- FLEISCHMANN, Daniel: Auf dem Weg nach Lambarene. In: Folio 134 (2009) 2, S. 16–17
Kompetenzenbilanz Zürich. – URL http://www.berufsberatung.zh.ch:5080/regionale_beratungsstellen/Kompetenzenbilanz (Stand: 16.04.2010)
- HOECKEL, Kathrin; FIELD, Simon; GRUBB, W. Norton: Learning for Jobs. OECD Studie zur Berufsbildung SCHWEIZ. Paris 2009
- LE BOTERF, Guy: Ingénierie et évaluation des compétences. Paris 2002
- LEPLAT, Jacques: Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris 1997
- OLRY, Paul: Saisir son expérience lors d'une VAE. In: Éducation Permanente 159 (2004) 2, S. 37–49
- PASTRÉ, Pierre: Les compétences professionnelles et leur développement. In: La revue de la Cfdt 39 (2001) 3, S. 3–10
- PROT, Bernard: Sur quelques conditions sociales du développement de la conscience dans les activités de travail. In: Éducation Permanente 146 (2001) 1, S. 127–141
- SALINI, Deli: Discordances et concordances d'interprétation dans les situations d'information conseil initial pour la VAE. Actes du congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation – AREF. Genf 2010a
- SALINI, Deli: Training Professionals. (Artikel in Vorbereitung für die Veröffentlichung). IUFFP Lugano 2010b
- SCHWEIZERISCHE BERUFSBILDUNGSÄMTER-KONFERENZ (SBBK): Empfehlung für die interkantonale Abgeltung der Validierung von Bildungsleistungen. Bern 2010. – URL http://www.sbbk.ch/dyn/bin/19960-20858-1-empfehlung_pauschalen_validierung_von_bildungsleistungen.pdf (Stand 14.04.2010)
- SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (SKBF | CSRE): Bildungsbericht Schweiz. Chur 2010
- VALIDA (Hrsg.): Grundsätze. – URL <http://www.valida.ch/de/grundsatzzebrundbrkriterien/grundsätze.html> (Stand: 14.04.2010)
- VORT, Janine: Annual Report for Switzerland. Observal Project. Unveröffentlichtes Dokument. IFFP Lausanne 2009

- VOIT, Janine; WEBER GUIBAN, Saskia; CORTESSIS, Sandrine; PETRINI, Barbara; STOFFEL, Berno: Kompetenzenanalyse des Zustellpersonals der Schweizerischen Post. Expertise zur kollektiven Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen im Vergleich zum EFZ Logistikassistent/in. Zollikofen 2007
- VERMERSCH, Pierre: L'entretien d'explicitation. Paris 1994
- VYGOTSKY, Lew Semjonowitsch: Thought and Language. Massachusetts 1962
- WOLF, Jean Pierre; WILHELM, Claude Evelyne; ZUBERBÜHLER, Johannes: Die Validierung von Bildungsleistungen: Auf dem Weg in die Praxis. Übergeordnete Evaluation 2007–2009 Schlussbericht. Biel 2009

Leesa Wheelahan

Beware Anglophone countries bearing gifts

This chapter argues that the separation of processes of learning from learning outcomes leads to impoverished educational outcomes, and that competency based training (CBT) results in second class education for the working class. It situates national qualifications frameworks and CBT in the social, political and economic contexts in Anglophone countries, which were the “early adopters” of these approaches. The chapter explores the extent to which CBT works in its own terms and shows that it does not contribute to positive labour market outcomes or equity and it uses Australia as a case study. A theoretical critique of CBT follows, as well as a discussion of the different notions of the human actor that underpin higher education and CBT, and how NQFs can make a positive contribution to lifelong learning.

1) Introduction

The validation of learning outcomes refers to an educational approach and philosophy that is premised on the separation of the outcomes of learning from processes of learning. This separation is most sharply expressed in competency-based training (CBT) which is the curriculum model for vocational education and training (VET) systems in many countries. The separation of learning outcomes from inputs has become a structuring principle of qualifications around the world, and has resulted in the development of national qualifications frameworks (NQFs) and meta-qualifications systems such as the European Qualifications Framework (EQF). Around 70 countries have, or are in the process of constructing, an NQF (Allais/Raffe/Young 2009b, p. 1). The EQF is perhaps the best known and most advanced meta-qualifications framework, but others are being developed in the Southern African Development Community, the Caribbean, the Pacific Islands (Moodie 2008, p. 82), the Gulf Cooperation Community, Central Asia, and the Association of Southeast Asian Nations (Maguire 2010, p. 16). The recent proliferation of qualifications frameworks in poorer countries is also, as Raffe (2009, p. 36–37) explains: “directly influenced by regional meta-frameworks, by international bodies and donor organizations or more simply by a fear of being left behind in the race to acquire an NQF.”

The extent to which “policy borrowing” is taking place between countries and between regions is remarkable. However, policy borrowing can be tricky, particularly if the social, cultural, political, economic and institutional frameworks in which policies were first developed are not taken into account when transporting policies across borders and regions (Raffe 2009). NQFs were first developed in high income

Anglophone countries with liberal market economies and similar education systems. Policy borrowing is a problem in this instance because qualifications frameworks have been taken from the contexts in which they were developed and transplanted into countries with different education systems where there is a different relationship with the labour market, and where the state has a different role in regulating and managing the education system and economy.

Rather than policy borrowing, a recent International Labour Organization (ILO) project on NQFs has recommended that countries (and regions) engage in “policy learning”, where other countries’ policies are used to compare and contrast differing national and regional contexts in developing appropriate national and regional responses. Policy learning should also draw from debates and controversies in the countries under examination, and not just the policy as a “finished product” as this is always the outcome of a political compromise produced through controversies among stakeholders, and changed in response to continuing controversies (Allais et al. 2009b). This chapter is a contribution to that task; it focuses on the purposes, controversies and outcomes of outcomes-led models of education in Anglophone countries, particularly in Australia.

The chapter first analyses the context in which the learning outcomes model in general, and CBT in particular, have come to pervade education policy internationally. The focus is on CBT because it is the most extreme form of the separation of learning outcomes from processes of learning. As will become apparent, while the chapter argues against CBT, it is not against NQFs per se. Rather it is against an over-reliance on learning outcomes when severed from learning inputs, and when NQFs are used as the principal driver for educational reform to the detriment of broader educational policies designed to support lifelong learning.

The next section explains how CBT is conceived in Anglophone countries such as England and Australia, and it outlines the purposes it is designed to achieve. It explores the extent to which CBT is successful in its own terms by analysing whether it produces its intended policy outcomes, and it uses labour market and equity outcomes in Australia as a case study. There is a particular focus on young people given the importance of good employment and further study outcomes for this population group. This is followed by a critique of the theoretical premises of CBT to show that it is based on atomistic, positivist conceptions of society and that it results in reductionist outcomes. The penultimate section argues that CBT provides a second-class option for the working class based on notions of the human actor as a directed worker, in contrast to curriculum for the professions in which the human actor is envisaged as autonomous and self-directed. Finally, the paper considers the place of NQFs and how they can make a positive contribution as part of broader policy frameworks.

2) The convergence of education policy around learning outcomes

Countries around the world are seeking to develop lifelong learning policies in response to the rapid pace of the economic, social, political, cultural and technological changes associated with globalisation. The population must be continually engaged in learning in response to these changes, and individuals need to obtain higher level qualifications as a proxy for higher skill levels and as the basis for their own well-being and prosperity, and social inclusion. Finishing school is now meant to signal preparation for a lifetime of learning as well as work, particularly in wealthy countries that can afford near universal secondary school retention and near universal systems of tertiary education. Individuals are expected to engage in learning pathways and not just qualifications, so one qualification lays the basis for the next.

All learning is pressed into service, including informal learning and non-formal learning. This is meant to contribute to the development of an efficient system so that individuals can credential the learning they have already done and so they and governments only pay for the learning that is needed. Recognition of informal and non-formal learning also putatively contributes to social inclusion by recognising the skills and knowledge that individuals from disadvantaged backgrounds have acquired throughout their lives and through work. Moreover, recognising learning achieved through work is supposed to tie education and work more closely together and ensure that formal learning becomes more “work-focused”. If all learning, and not just formal learning, is to be credentialed, then it must be capable of description and assessment and this is one reason why processes of learning must be separated from outcomes of learning. Other policy goals include creating better links between general (or academic) and vocational education, and improving the status of vocational education by making it possible to describe all learning through common sets of descriptors (see Bjørnåvold/Coles 2007/8, p. 227).

NQFs have been designed to meet these multiple purposes. The educational justification is the flawed premise that it is possible to separate processes of learning from outcomes of learning. However, the learning outcomes model is used as a mechanism to achieve other policy purposes linked to human capital objectives and neo-liberal economic policies. Anglophone governments increasingly turned to education and training as part of a broader program of micro-economic reform through tying the outcomes of education and training more directly to the needs of the economy (Young 2003). Arguably, the learning outcomes model is more successful in driving policies that seek these objectives (in contrast to achieving these objectives) than it is in improving educational outcomes, and in the process, the model subordinates the purposes of education to these economic policies and results in impoverished educational outcomes.

Reforms were seen to be needed because educational institutions are putatively not sufficiently responsive to the needs of industry and do not provide industry with the knowledge and skills that are needed. It is argued that educational institutions focus on inputs and are supply driven, so they offer what they think is important and not what the users (employers and individuals) think is important. As Bjørnåvold and Coles (2007/8, p. 227) explain, “High on the reform agenda is institutional reform prompted by inflexibility of the education and training systems to produce relevant programmes of learning.” The imposition of outcomes-based systems is meant to break the power of institutions, teachers and their unions and ensure education becomes “demand-driven”. This was the explicit purpose of CBT in which learning outcomes are described as workplace tasks and roles. The broader context of CBT was that it was “about giving industry more say” over the outcomes of qualifications in an industry-led system (Guthrie 2009). In Australia, as in other Anglophone countries, CBT is designed to allow “industry” to specify the outcomes it wants, thus rendering educational institutions as “service providers” or supplicants which supply industry with what it needs.

The imposition of outcomes-based models of education was part of broader neo-liberal reforms to introduce markets in education. This was thought necessary because it is assumed that markets are the natural and best way of allocating public resources and not just private resources. Indeed, this is a key assumption that underpins liberal market economies. In Australia, as in other countries, these reforms were designed to elicit competitive and entrepreneurial behaviour from educational institutions in a marketised system to ensure they were responsive to “customer” needs (Goozee 2001). Specifying outcomes allows customers to pick and choose from among those outcomes, and this has the effect of reducing qualifications to their component parts. The consequence in Australia is the development of “skills sets” which comprise individual or grouped units of competency rather than whole qualifications, a development that contributes to the fragmentation of both qualifications and work by aligning skills sets to aspects of jobs and thereby decreasing demand for individuals with whole qualifications.

NQFs are mechanisms to regulate educational markets. Anglophone liberal market economies established qualifications frameworks as a currency and qualifications as the unit of currency (masters, degrees, diplomas etc). They are the mechanism through which fees, qualifications and jobs can be exchanged. That is, qualifications frameworks are needed to structure a qualifications market, and this is a key purpose for NQFs – at least in these countries (Moodie 2008). It reflects the broader economy and the relationship between the economy and education. Anglophone liberal market economies use the market as the mechanism for matching graduates and jobs in volatile labour markets. In contrast, the “co-ordinated” market

economies of Northern Europe use social partnerships between employers, business, and labour to match graduates to jobs in relatively stable labour markets (Hall and Soskice 2001).

This leads Anglophone and Northern European countries to organise their educational systems differently. Most liberal market economies have unified post-school education systems, whereas many Northern European countries have tracked or differentiated systems (Young 2005). Traditional, “tracked” qualifications systems emphasise the different purposes of VET and higher education qualifications and the different occupational destinations they are designed to serve. This works if graduates enter relatively stable labour market destinations and tracked systems are able to effectively allocate graduates to job vacancies and to careers that draw from the differentiated knowledge base in each sector (Moodie 2008). In contrast, unified systems are designed to meet the needs of more fluid labour markets where knowledge and skill requirements change more often in response to changes in markets and processes of production and technology. While industry-specific knowledge still matters, workers also need broader knowledge and skills and employers need graduates with these capacities (Moodie 2008). As we will see, Australia is unusual among Anglophone countries because it has a liberal market economy, while also having a differentiated tertiary education system that is similar to Northern Europe (Wheelahan and Moodie 2005).

This is the broader context which led to the establishment of the first NQFs in Anglophone countries. NQFs are generally “outcomes-based” even if this does not necessarily mean that they are exclusively based on CBT qualifications (Tuck 2007). However, it is no accident that the institutionalisation of CBT first occurred in these countries. The establishment of NQFs and CBT went hand-in-hand as the former provides the policy scaffolding for the latter, and this is why NQFs have had a greater impact on VET sectors thus far (particularly in Australia) than they have on the schools or higher education sectors. Universities have more relative autonomy because they accredit their own qualifications, whereas schools, particularly the elite private and public schools, are more focused on competitive entry to universities than they are on VET (Keating 2003). Attempts to map universities and schools into tight regulatory frameworks have led to revolts, as exemplified in South Africa and New Zealand, and their revision as “looser” frameworks that do not map universities and schools in as tightly (Allais 2009; Strathdee 2009).

However, the introduction of CBT in VET in these countries has not been smooth. Its introduction has been controversial wherever it has been implemented and it has evoked strong opposition because of concerns that it downplays the importance

of underpinning knowledge.¹ Guthrie (2009, p. 6) illustrates this controversy in Australia through quoting Collins who, in 1993, said that the introduction of CBT evoked responses which included:

“the enthusiastic commitment of the campaigner; the “no choice” acceptance of the bureaucrat; the “we can subvert this and get it to work educationally” argument of the educational policy advisor; the cries of pain from those seeing good education being replaced by jargonistic ritual; the exploration of research work that suggests that at least part of the competencies agenda cannot work and the arguments that the whole current discourse is dangerous because it shifts the balance of power in the wrong direction and threatens crucial educational purposes in a democratic society.”

A high level review of Australia’s CBT qualifications in VET in 2004 argued that they needed to be underpinned by a “new settlement”. Teachers were particularly critical and many were hostile, and it was argued that “all parties” needed to acknowledge that the introduction of CBT qualifications could have been handled better (Schofield and McDonald 2004, p. 33). An OECD review of Australia’s VET qualifications (called training packages – see below) found that they were unwieldy, expensive, complex, inefficient and took too long to develop (Hoeckel, Field, Justesen and Kim 2008).

NQFs and CBT have their origins in particular social, economic, cultural and political conditions in Anglophone countries, and other countries need to take this into account before accepting them as a “gift” from these countries. Part of determining whether Anglophone models are appropriate in different national contexts requires an examination to see if these models work in their own terms in their original contexts. It is to this that we now turn.

3) Does CBT achieve its objectives?

This section considers the extent to which CBT in Australia contributes to the twin objectives of economic efficiency by providing the labour market with appropriate skills and promoting pathways between qualifications, and to equity by providing opportunities for those from disadvantaged backgrounds to access higher level qualifications.

1 See Smith and Keating (2003) and Smith (2010) for a discussion of controversies in Australia, Young (2006) and Wolf (1998; 2002) for a discussion of England, Strathdee (2005) for a discussion of New Zealand, and Allais (2006; 2007) and Gamble (2003; 2006) for a discussion of South Africa.

VET qualifications in Australia must be based on CBT. In contrast, higher education qualifications are based on inputs, or curriculum. VET qualifications are made up of units of competency which are contained in “training packages”. Training packages are broadly equivalent to English National Vocational Qualifications. The Australian Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR 2009b) explains that:

“**Units of Competency** in Training Packages are developed by industry to meet the identified skill needs of industry. Each unit of competency identifies a discrete workplace requirement and includes the knowledge and skills that underpin competency as well as language, literacy and numeracy; and occupational health and safety requirements. The units of competency must be adhered to in assessment to ensure consistency of outcomes.”

A little later, DEEWR says that:

“Units of competency:

- are nationally agreed statements of the skills and knowledge required for effective performance in a particular job or job function
- describe work outcomes
- can logically stand alone when applied in a work situation.”

The newest version of the Training Package Development Handbook has elaborated and extended the place of knowledge in units of competency. It says:

“Competency is a broader concept than the ability to perform individual workplace tasks and comprises the application of all the specified technical and generic knowledge and skills relevant for an occupation. Particularly at higher qualification levels, competency may require a combination of higher order knowledge and skills and involve complex cognitive and meta-cognitive processes such as reflection, analysis, synthesis, generation of ideas, problem solving, decision making, conflict resolution, innovation, design, negotiation, strategic planning and self-regulated learning” (DEEWR 2009b).

This is a very recent definition² and it certainly is a broader notion of knowledge than has ever been included in previous definitions of competency. It is possibly a response to the sustained criticism CBT has attracted over the years, particularly that

2 The definition was revised on 18 December 2009.

it does not include underpinning knowledge. However, knowledge is still restricted to that which is actually applied at work so that knowledge is tied to specific tasks and roles (“discrete workplace requirements”) in the workplace (we return to this criticism later). This is exemplified by DEEWR (2009b) which says that:

“While knowledge must be expressed, units of competency, their elements or performance criteria should not be entirely knowledge based unless a clear and assessable workplace outcome is described. Knowledge in units of competency:

- should be in context;
- should only be included if it refers to knowledge actually applied at work;
- could be referred to in the performance criteria and the range statement.”

Assessment is directly against the performance criteria in the units of competency that specify the required level of performance and strategies for training and assessment must be developed in consultation with industry stakeholders.

3.1) Efficiency? Qualifications and the labour market

As explained earlier, Australia is unusual among Anglophone countries because it has a liberal market economy, while also having a differentiated or tracked tertiary education system that is similar to Central Europe. And, like Anglophone countries and unlike Central European countries, it has relatively undifferentiated labour market destinations for graduates. Graduates from VET diplomas and advanced diplomas often compete with higher education bachelor degree graduates for the same positions, and diplomas are being replaced by degrees as the entry level qualification in many industries (Foster et al. 2007; Karmel/Cully 2009). The “fit” between qualifications and occupations is quite loose, except for the trades and other regulated occupations (such as electrician and physician) (Karmel/Mlotkowski/Awodeyi 2008a). Most occupations are not regulated. Overall, 29.6 % of VET graduates in 2009 reported that they were working in the occupation associated with their VET qualification (National Centre for Vocational Education Research [NCVER] 2009b, Table 7). A further 33.2 % reported that they were employed in other occupations, but found their training relevant, while 15.4 % were employed in other occupations, and did not find their training relevant.

CBT is also meant to contribute to increasing the skills of the workforce and provide its graduates with access to higher skilled jobs. It is not clear that this is happening. A “good” outcome in VET is one where post-training students are: employed in their intended occupation; employed at the same or higher skill level; or enrolled in further study at a higher qualification level (Karmel 2007, p. 22). Based on these criteria, most students achieve a good outcome. However, Pocock

(2009, p. 20) explains that most workers do not move into a different occupational skill level post-training in VET, including over two thirds of those in low paid occupations and 86% of those in higher paid occupations. Around one quarter of VET graduates in low paid occupations move to a higher skill level, while only 3% of those from higher level occupations do so. This reflects the lower base that low paid workers start from. The percentage of young VET graduates (aged under 25 years) working in the occupation associated with their qualification show a small increase in the percentage who are employed at the same or higher skill 30 months after graduation, however this is very modest although it does vary widely between occupations (Karmel et al. 2008a, p. 15).

It is difficult to sustain arguments for differentiated curriculum in VET and higher education when graduates compete for the same jobs. It is also difficult to argue that CBT results in efficiencies by training people for specific workplace tasks or roles when most people will not be employed in jobs directly associated with their qualifications. And, it is difficult to sustain an argument that VET qualifications directly increase access to higher skilled occupations if this is measured by transition from a lower to a higher skill level. Yet these are the narrow purposes of VET qualifications as defined in policy, and these are how they should be measured.

It would be different if VET qualifications were designed to prepare people for a wider range of workplace destinations and occupations, rather than a specific focus on workplace tasks and roles. Society, communities, workplaces and individuals benefit when high proportions of the population have non-school qualifications and higher level qualifications, and qualifications serve more than one purpose. Curriculum should reflect these multiple purposes. Young people in particular need access to qualifications that will support them in their transition to adulthood as active, contributing members of society. However, this would require a wider view of education and access to an enriched curriculum that supports students to situate themselves in their occupation and to equip them with the capacities they need to participate as active citizens. Access to pathways leading to further study is central to achieving these goals.

3.2) Efficiency? Qualifications and pathways

CBT pathways in VET are also meant to contribute to national economic priorities and efficiencies by providing access to further study for additional qualifications, which includes higher level qualifications. The evidence does not support this claim. VET measures graduate outcomes by the percentage of graduates who were in employment and/or further study post-training; the percentage who were in employment; and the percentage who were in further study. Technical and Further Education Institutes (TAFEs) are the public provider of VET in Australia, and TAFEs

accounted for 78.2% of VET students in 2008 (NCVER 2009a, Table 1). The tables that follow present the outcomes for government funded TAFE graduates. Table 1 shows that overall, the percentage in employment and/or further study declined by almost 6% from 2003–2009. The percentage in employment is not much different, while the percentage in further study declined by almost 8% (NCVER 2009b, Table 2). The employment rate rose from 2003–2008, but dropped from 2008–2009, reflecting the global financial crisis and the declining economy. While the further study rates increased by 2.6% over the last two years, they have not reached the high point in 2003.³

Table 1: Employment & further study outcomes for government funded TAFE graduates 2003–2009

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	% difference 2003–2007
Employed or in further study after training	92.3	85.7	87.8	86.7	88.3	88.5	86.4	-5.9
Employed after training	73.9	74.6	76.5	77.4	78.8	78.2	74.7	+0.8
In further study after training	43.3	32.4	35.1	32.8	32.8	35.4	35.4	7.9
Source: NCVER (2009b, Table 2)								

The decline in the further study rate can partly be explained by the very strong labour market in Australia until the global financial crisis. Demand for tertiary education declines when there are skill shortages and strong demand for labour. So, while this can in part account for the decline in further study outcomes, it also partly accounts for the increase in employment outcomes for VET graduates from 2003 until 2008, and the decline in 2009. Indeed, of those VET graduates seeking an employment outcome, 72.7% were employed prior to training in 2003, compared to 75.3% in 2008 – a rise of 2.6%.⁴

The strong labour market does not, however, account for the outcomes of all groups of VET graduates. Some 17.8% of 2008 government funded TAFE graduates indicated that the reason they embarked on their VET program was for a personal development outcome. The employment rate for this group rose by only 1.8% from 2003–2008, while the further study outcome declined by 7.2% (DEEWR 2008; 2009a, Table A2.1, both years).

3 The proposition that the high study rate in 2003 may have been an anomaly is not supported: the further study rates in 2001 and 2002 were quite high, almost 39% and 40% respectively – so the trend was up to 2003, and then down (NCVER 2009b, Table 2).

4 I don't have the percentages for those employed prior to training for 2009.

It could be argued that the increase in employment outcomes is the main outcome because VET is designed to achieve labour market outcomes, and a decline in further study outcomes is less important. This argument is problematic for two main reasons. First, as explained above, VET cannot take all the credit for the increase in employment outcomes up till 2008 and the labour market cannot take all the blame for the decrease in further study outcomes. Second, one purpose of VET qualifications is to provide access to higher level qualifications for efficiency reasons by “upskilling” the workforce, but also for equity reasons.

This decline in further study outcomes is sobering. The Australian government has set very ambitious targets to increase the percentage of the population with higher level VET qualifications (diplomas and advanced diplomas) and with degrees. Pathways are critical to the achievement of these targets, because there must be a broader pool of qualified applicants to enter these qualifications. It is difficult to see how these targets can be achieved without measures to encourage pathways within VET, and this can only happen if educational progression is emphasised and not just workplace exits.

4) Do CBT qualifications contribute to equity?

The VET sector in Australia is over-represented by students from disadvantaged groups with the exception of students with a disability (who are under-represented) and students from non-English speaking backgrounds (who are at about par). In contrast, students from equity groups are under-represented in higher education, again with the exception of students from a non-English speaking background. For this reason, VET is cast as the sector that contributes to more equitable outcomes because it supports disadvantaged students, whereas higher education is cast as the sector that supports privilege. It is true that the higher education sector contributes to, and is a structuring feature of, privilege in Australia (Wheelahan 2009). It is less clear that VET provides students from disadvantaged backgrounds with a social ladder of opportunity to move to higher level qualifications.

Table 2 shows that, other than students from a non-English speaking background, all other formally designated equity groups are under-represented in higher level VET qualifications and they are over-represented in lower level qualifications. If equity groups had their proportionate share of VET qualifications, around 10% of students in each group should be studying in diplomas or above, and around 11% should be studying certificate IVs. This is also applicable for lower-level VET qualifications where just over 22% of all VET students are enrolled in certificates I and II. In contrast, 32% of all low socio-economic status (SES) background students are enrolled in these qualifications as are 28% of all rural/remote students, 31% of all students with disabilities, and 40% of all Indigenous students.

Table 2: Share of qualification level by VET equity group in 2008

	Dip or higher	Cert IV	Cert III	Certs I & II	Other
Low SES in 2001*	6.8	9.2	19.5	31.8	32.6
Non-English speaking background	16.8	11.5	24.6	24.3	22.8
Rural/Remote	4.6	9.4	32.6	27.4	25.9
Students with disabilities	8.3	9.5	22.2	30.7	29.3
Indigenous students	3.6	7.2	26	39.6	23.5
All VET students	10.1	11.2	30.6	22.3	25.9
* There are no data for SES in VET by each qualification level since 2001. Source: Foley (2007, p. 27, Table 3)					
Source: NCVER (2009b, Table 2)					

Students from a low SES background are a designated equity group in higher education, but not in VET because they are over-represented in this sector. The fact that they are under-represented in higher level qualifications in VET has only recently become a focus of policy attention. It has been assumed that VET pathways have provided low SES students with access to higher education; however they only do so to a modest extent. In 2007, around 20% of students admitted to undergraduate programs in universities on the basis of prior VET studies were from a low SES background, not much more than the 17% of all students, and lower than the 25% they should be if they were represented in proportion to their share of the population (Wheelahan 2009).

The employment and further study outcomes for students in certificates I and II are particularly poor – regardless of age group. Compared to the outcomes from other qualifications, few students actually complete their program and graduate, the employment levels are much lower, as are the further study outcomes. Between 35% and 45% of VET graduates aged 25 years and over in certificates I and II already have a certificate III or a qualification at a higher level (Stanwick 2006, p. 13). Some mature aged graduates with higher level qualifications enrol in certificates I and II for employment related reasons (for example, to obtain occupational health and safety credentials), but this is a minority and the outcomes for these students are good. Overall though, the employment outcomes for those who already have a certificate III or above from undertaking lower level qualifications are very poor (Karmel and Nguyen 2006). It is likely that many of these students are required to participate in lower level VET qualifications as part of “welfare to work” policies that compel those on welfare to undertake further study or a job (any job) as a condition for receiving welfare benefits. It may be that rather than contributing to long-term employment and providing pathways to higher level studies, these programs are instead contributing to “churn” in low-skilled, short-term and insecure employment, without providing the basis for further study (Barnett and Spoehr 2008). Requiring students who already

have a certificate III or above to undertake lower level certificates also does not contribute to efficiency, except in those cases where people are required to undertake these qualifications (or components of them) for regulatory or job-related reasons.

Graduates from higher level VET qualifications (particularly diplomas and advanced diplomas) have more access to higher education through pathways, and they have better employment outcomes. However, students from equity groups languish in low level VET qualifications and these do not effectively provide the basis for access to higher level VET qualifications. Arguably, unless VET provides proportionate access to higher level VET qualifications for students from disadvantaged backgrounds, it will contribute to entrenching the social structuring of disadvantage.

5) What about young people?

The further study outcomes of young people aged under 25 years in VET are particularly important. As with young higher education students, VET needs to provide young people with an education that will prepare them for work, for further learning, and for their broader development as the basis of their participation in society. Participation rates in Australia for those aged under 25 years in VET are high – higher than in universities.

Overall, school leavers from high SES backgrounds are more likely to go to university than low SES students, but school leavers from low SES backgrounds are more likely to be in lower level VET qualifications (DETA 2007; Teese, Nicholas, Polesel and Helme 2006). Karmel (2007, p. 12) concludes that early school leavers use VET as an alternative to school, while those who complete school use VET as an alternative to university with the latter more likely to be in higher level VET qualifications at Certificate IV and above. The employment outcomes for young people after studying in VET are positive, although:

“It must be remembered that young people are in a period of transition, so that increased levels of employment would be expected, even without training. However, it is noticeable that the outcomes for graduates are better than those of module [subject] completers, and this provides direct evidence that the training itself is assisting the transition process” (Karmel 2007, p. 20).

In contrast, the further study outcomes for young people in VET aged under 25 are not as good. While 40% of young VET graduates in 2004 proceeded to further study in 2005 (Karmel 2007, Table 18), only a minority actually complete a qualification and so qualify as a graduate. Karmel (2007, p. 25) explains that:

“Completion rates are variable, and 12 % of students have no recorded achievement at all.⁵ Relatively few young people graduate at certificate III or higher, and only a small proportion of people undertaking certificates I and II complete the qualification and move on to further training” (Karmel 2007, p. 25).

The outcomes for graduates aged between 15–19 years, as shown in Table 3, are particularly worrying. This is the group most “at risk” of long-term social disadvantage if they are not engaged in further study and/or employment, beyond contingent, part-time and casual employment. Going back further to 2001 shows that the employment rate after training for this group declined by almost 3 % from 2001–2008, while the percentage who were employed and/or were in further study declined by just over 5 %. The peak in the rate of those who were employed and/or in further study was in 2003, and this declined by 7.2 % to 2008. While other age groups also experienced a decline in those who were employed and/or in further study from 2003, they generally had stronger growth in the percentage employed after training, at least up until 2008.

Table 3: Employment & further study outcomes for government funded TAFE graduates 2003–2008 aged between 15–19 years

	2001 %	2002 %	2003 %	2004 %	2005 %	2006 %	2007 %	2008 %	2001–2008 %
Employed after training	73	71	68.7	68.3	70.8	71.5	69.9	70.2	-2.8
In further study after training	90	89	92.1	83.6	86.8	85.1	84.3	84.9	-5.1
Source: 2001–2002 DEST (2006, Table A2.6); 2003–2007 DEEWR (2008, Table A2.12); 2008 DEEWR (2009a, A21.2)									

Karmel and Woods (2008b) estimate that 50 % of early school leavers will access VET within four years of leaving school, while only approximately 10 % will complete a certificate III or above within four years. In light of the above evidence, it is hard to argue that VET provides a good basis for young people to continue their studies. Yet VET is promoted as a particularly good option for disadvantaged young people to keep them engaged in education. Much more needs to be done to ensure that VET (particularly lower level VET) does indeed open opportunities for disadvantaged young people rather than sidetrack them into a cul-de-sac.

5 This means that 12 % of those aged between 15–19 years “have not passed a single subject in their period of study” (Karmel 2007, p. 17).

6) A theoretical critique

The above demonstrates that CBT does not work in its own terms. This section critiques the theoretical premises of CBT to demonstrate that not only does it not work in its own terms, that it cannot work as a holistic approach to curriculum because it is premised on flawed philosophical and theoretical premises.

The Training Package Development Handbook insists on a holistic notion of workplace competency in arguing that:

“Competency requires not just the possession of workplace related knowledge and skills but the demonstrated ability to apply specified knowledge and skills consistently over time in a sufficient range of work contexts” (DEEWR 2009b).

However, units of competency are still focused on discrete workplace tasks and roles and knowledge is included in units of competency only if it is contextual and “if it refers to knowledge actually applied at work” (DEEWR 2009b). This means that units of competency are based on a disaggregated view of the workplace, so that “becoming competent” consists of aggregations of workplace tasks and roles that have been defined independently of each other. Units of competency are further divided into elements of competency (that break down the unit of competency into demonstrable and assessable outcomes or actions), performance criteria that specify the required level of performance, required knowledge and skills, a range statement that describes the contexts and conditions in which the performance criteria apply, and evidence guides that describe the underpinning knowledge and skills that need to be demonstrated (assessed) to prove competence (DEEWR 2009b). Ironically, attempts to ensure that units of competency include underpinning knowledge leads to further and greater specification of that knowledge. The result is a long list of topics that must be included, but there is no discussion about these topics or how they relate to the overall unit outcomes. This takes place by focusing on contextual applications of knowledge and not by providing systematic access to the relational disciplinary (or applied disciplinary) system of meaning in which that knowledge is embedded.

CBT is thus based on a very fragmented, atomistic and instrumental view of knowledge. It is a positivist view of knowledge in which knowledge is derived from direct observation and experience of discrete events. It is premised on the view that the natural and social world consists of discrete objects or behaviours, which interact much as billiard balls interact on a pool table. For example, the philosopher David Hume (1921 [1777], p. 27), who is regarded as a founder of the empiricist school of philosophy argues that: “Motion in the second Billiard-ball is a quite distinct event

from motion in the first; nor is there anything in the one to suggest the smallest hint of the other.” Relations between objects are external and contingent, not relational and causal. We thus cannot attribute causation to particular events because each outcome or event can have many possible causes, and all we can do is observe constant conjunctions of events, so that knowledge is reducible to statements about correlation and prediction.

The only knowledge we can acquire is through experience and our experience only provides us with access to the observable and not the complexity which produces the observable. Hume (1921 [1777], p. 25–26) argues that knowledge cannot be acquired through a priori reasoning, “but arises entirely from experience”. Knowledge is thus reducible to experience and directly tied to it. However, because the world consists of discrete objects and events, they can be described independently of other objects and events. The whole consists of the aggregation of the parts.

In describing discrete workplace requirements CBT assumes that it is possible to break the whole down into discrete components, that it is possible to describe all knowledge and skills in statements, that knowledge and skills can be inferred from observation, and that the whole consists of adding up the parts (or different units of competency). It is assumed that the same units of competency can be used and described independently of contexts.

An alternative view is to regard the world as relational, complex and stratified (Bhaskar 1998). Critical realists argue that the outcomes we experience are the result of this complexity, and that our experience cannot completely give us access to this complexity. We have to use many different ways to access this complexity, and while this includes experience, it also includes theoretical knowledge. Systemised theoretical knowledge (as in the pure and applied academic disciplines) represents human kind’s efforts to understand different aspects of the world, and this knowledge needs to be mobilised in increasing our understanding of the world – including learning for work. Moreover, it cannot be assumed that knowledge can be tied to specific events because events are complex outcomes. Understanding how events are constructed, identifying those components that are contingent and those that are necessary, the differences between events, and their relationship to other events are critical aspects of understanding, particularly in allowing students/workers to discriminate, select and apply knowledge in an appropriate way to particular contexts.

What are the conclusions for qualifications and curriculum from this theoretical analysis? First, a more holistic approach would start with broader notions of the job or occupation and derive curriculum and outcomes from that, rather than trying to make the whole through adding discrete parts. Second, it is not possible to separate outcomes of learning from inputs because they are causally related. That is, processes

of learning help to produce (cause) the outcomes of learning. There are obviously many factors that contribute to learning outcomes, but processes of learning are underplayed in CBT. Third, students need access to disciplinary knowledge because it provides the framework for understanding that knowledge independently of contexts so that it can be applied in new and different contexts. In tying theoretical knowledge to the contextual, workers and students are denied access to the control of knowledge, because they are only given access to contextually specific knowledge and not the principled system of meaning that they can use to determine when and how to apply that knowledge.

7) VET as 2nd class qualifications

Buchanan et al. (2009, p. 3) argue that “it is time to put the ‘vocational’ back into VET.” This is because the depth and complexity of vocational knowledge has been stripped out of VET qualifications through CBT curriculum. They argue that VET and higher education are structured:

“around very different notions of work. The academic model is based on a vision of the autonomous agent exercising considerable discretion on the basis of a deep grasp of disciplinary knowledge. The notion of work in VET, on the other hand, is predicated on a highly contextualised, and atomised vision of skill” (Buchanan et al. 2009, p. 25).

Each is premised on a different notion of the human actor. Higher education envisages autonomous individuals who are co-producers of their own learning, whereas VET envisages workers who are under the direction of others (Buchanan et al. 2009, p. 15). Higher education provides students with access to principled knowledge that promotes autonomous reasoning, whereas VET focuses on contextualised knowledge and procedural knowledge.

Buchanan et al. (2009) argue for linking education and work through an expanded notion of a vocation, based on the construction of occupational pathways. A vocation links occupational and educational progression and seeks to develop human capability based on recognition of the growing complexity of work. As people are promoted they are often required to access and use theoretical knowledge in different ways and in different contexts as their work grows in complexity and difficulty (Young 2008). Occupational progression involves a movement from the contextual to increasingly complex theoretical knowledge, and educational pathways must provide scaffolding to help students move from the contextual to greater engagement with this knowledge (Muller 2009). Workers (and thus students) must

continue to engage with the contextual at higher levels, but they use theoretical knowledge that is more complex and at higher levels of abstraction to do so. Providing students with this scaffolding is a precondition for the development of autonomous workers with increasing self-responsibility over their practices. It requires a focus on the development of the person within the context of the occupation or vocation.

8) Where does this leave NQFs?

There is a role for NQFs but rather than trying to describe and specify outcomes independently of institutions, they should instead be used to build trust between them. Very broad descriptors may be needed to establish relationships as the basis for dialogue but this is unlikely to occur if NQFs are used to drive “tight” regulatory frameworks. Instead, we will see the powerful abandon them, as we saw with higher education in South Africa and New Zealand, while VET, the less powerful sector, will be subject to tighter regulation.

The key to this is trust. Qualifications will be valued only if they are trusted by those who use them and not by what they say a person can do or knows (Young 2003, p. 208). Coles and Oates (2005, p. 12) argue that student pathways, credit transfer and articulation can only be built on “zones of mutual trust” which comprise agreements between key players about the quality, standard and outcomes of qualifications. They explain that zones of mutual trust “exist through the behaviour of people who are participating in them, operating through, or anticipating, common values and concerns. ZMTs⁶ cannot be imposed, they are dependent on processes of consensus and on voluntary participation” (Coles et al. 2005, p. 13). Raffe (2005, p. 36) says these zones are based on agreements that result in specific learning outcomes (such as qualifications) being automatically accepted and credited by another institution or sector and can be at the level of a discipline, institution or network.

However, the nature of trust has been insufficiently theorised. Trust is at two levels. The first level is systemic, and it is based on trust in the educational systems and institutions in a society. This means for example, that there is confidence that those who have qualified to become doctors are capable and competent, and that newly qualified electricians can be trusted to safely install wiring in a building. This trust takes a long time to be established, but it can be eroded quickly.

The systemic level of trust is a necessary but not sufficient condition for the second level. This second level is more specific, and it is this that is needed to develop trust in outcomes, responsive curriculum, and extensive pathways and credit-

6 ZMTS = Zones of mutual trust

transfer agreements. For example, levels of credit from one qualification to another and student transfer are higher when there is trust between institutions (PhillipsKPA 2006), and between institutions and “communities of interest” such as professional and industry bodies. Such trust is based on confidence in teaching, learning processes, syllabi and assessment and not independently of these. The higher the level of trust, the less the need to attempt to precisely define, specify and tie down outcomes, because there is more confidence in the processes of teaching and learning. Consequently, it does not make sense to talk of credit transfer and student transfers between sectors in outcomes-based systems independently of inputs when the trust needed to establish such arrangements is based precisely on those inputs.

NQFs are helpful for providing the basis for a common language, establishing relationships between qualifications at different levels, and providing notions of “learning effort” or the approximate length of time it takes to complete a qualification. Gallacher (2007, p. 10) argues that NQFs can be instruments of change, but not agents of change. They cannot drive change on their own, but they can be used to support change. However, they must be supported by “policy breadth” which includes broader policies that promote sectoral collaboration and the development of partnerships (Raffe 2005). The argument in this chapter is that this is more likely to occur when they are enabling and “modest in ambition” (Allais, Raffe, Strathdee, Wheelahan and Young 2009a, p. 31).

9) Conclusion

The above analysis shows that CBT does not work in its own terms. The Australian case study shows that it prepares people for specific jobs and workplace tasks and roles, yet only a minority will work in those roles. It does not provide effective access for disadvantaged people in lower level qualifications to enter higher level qualifications or more highly skilled jobs. The model is based on a flawed theoretical premise that it is possible to separate processes of learning from learning outcomes. The model has been far more effective however in tying education (particularly VET) more closely to work, subordinating education to economic goals, establishing markets in education, and in reducing the power of educational institutions. However, this defeats the purpose because it results in impoverished educational outcomes.

NQFs will act as the Trojan horse for CBT if they are used to drive Anglophone notions of CBT and impose Anglophone notions of educational markets on countries that have quite different systems. It is important to learn from the controversies in these countries, because proud policy-makers interested in exporting their systems and consultants who travel the world to sell Anglophone NQFs (particularly to poorer nations) often present them as a universal tool that can be unproblematically

applied. For poorer countries it may be that it would be more effective to expend whatever money and resources that are available on building institutional capacity rather than frameworks that can end up being smoke and mirrors. The Anglophone NQFs are the product of continuing controversy and power struggles within these countries and represent the outcome of these struggles at any point in time (Allais et al. 2009b). This chapter shows that “industry models”, particularly in VET, are the more powerful at present, in contrast to models more focused on educational concerns. However, these industry models are based on narrow notions of work and are contrasted to the much richer notions of occupation and kompetenz in many Central European countries, such as Germany (Bohlinger 2007/8).

References

- ALLAIS, S.: The changing faces of the South African National Qualifications Framework, International Labour Organisation, Geneva 2009, URL: http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCM_041902/index.htm (viewed 6 February 2009)
- ALLAIS, S. M.: Problems with qualification reform in senior secondary education in South Africa. In: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (eds.): Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education. Cape Town 2006
- ALLAIS, S. M.: The rise and fall of the NQF: A critical analysis of the South African National Qualifications Framework, PhD, Graduate School of Public Management and Development, Faculty of Commerce, Law, and Management University of the Witwatersrand, Johannesburg 2007
- ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M.: Learning from the first qualifications frameworks International Labour Organization, Geneva 2009a, URL: http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCM_041902/index.htm (viewed 6 February 2010)
- ALLAIS, S.; RAFFE, D.; YOUNG, M.: Researching NQFs: some conceptual issues, International Labour Organization, Geneva 2009b, URL: http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCMS_119307/index.htm
- BARNETT, K.; SPOEHR, J.: Complex not simple: The vocational education and training pathway from welfare to work, National Centre for Vocational Education Research, Adelaide 2008, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1987.html> (viewed 30 August 2009)
- BHASKAR, R.: The logic of scientific discovery. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (eds.): Critical Realism: Essential Readings. Routledge, London 1998
- BJØRNÅVOLD, J.; COLES, M.: Governing education and training; the case of qualifications frameworks, In: European Journal of Vocational Training 42/43 (2007/3–2008/1), 203–235 (2007/8)

- BOHLINGER, S.: Competences as the core element of the European Qualifications Framework. In: *European Journal of Vocational Training* 42/43 (2007/3–2008/1), 96–112 (2007/8)
- BUCHANAN, J.; YU, S.; MARGINSON, S.; WHEELAHAN, L.: Education, work and economic renewal: An issues paper prepared for the Australian Education Union. Sydney 2009, URL: <http://www.aeufederal.org.au/Publications/2009/JBuchananreport2009.pdf> (viewed 26 August 2009)
- COLES, M.; OATES, T.: European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust, Study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2005, URL: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146_en.pdf (viewed 30 August 2009)
- DEPARTMENT OF EDUCATION EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS: Annual National Report of the Australian Vocational Education and Training System 2007. Canberra 2008, URL: http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/anr_vet_2007.htm (viewed 14 August 2009)
- DEPARTMENT OF EDUCATION EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS: Annual National Report of the Australian VET System 2008. Canberra 2009a, URL: <http://www.deewr.gov.au/Skills/Resources/Reports/Pages/ANR2008.aspx> (viewed 22 January 2009)
- DEPARTMENT OF EDUCATION EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS (2009b): Training Package Development Handbook. Canberra 2009b, URL: <http://www.deewr.gov.au/Skills/Overview/Policy/TPDH/Pages/default.aspx> (viewed 24 April 2010)
- DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCE AND TRAINING: Annual national report of the Australian Vocational and Technical Education system 2005. Canberra 2006, URL: http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/annual_national_report_australian_vtesystem2005.htm (viewed 29 November 2006)
- DEPARTMENT OF EDUCATION TRAINING AND THE ARTS: A report on the destinations of Year 12 completers from 2006 in Queensland. Brisbane 2007, URL: <http://education.qld.gov.au/nextstep/2007nextstepreport.html> (viewed 10 August 2007)
- FOLEY, P.: The socio-economic status of vocational education and training students in Australia. Adelaide 2007, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1690.html> (viewed 7 April 2009)
- FOSTER, S.; DELANEY, B.; BATEMAN, A.; DYSON, C.: Higher-level vocational education and training qualifications: Their importance in today's training market. Adelaide 2007, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1798.html> (viewed 7 May 2008)
- GALLACHER, J.: National Qualifications Frameworks: instruments of change or agents of change? The NQF as a socially inclusive and cohesive system. Proceedings of the Second NQF Colloquium. Waterkloof 2007, URL: <http://crl.gcal.ac.uk/docs/SAQA%20Bulletin%20Vol%2010%20No%202%20final%20web.pdf> (viewed 10 May 2008)
- GAMBLE, J.: Curriculum responsiveness in FET colleges. Cape Town 2003
- GAMBLE, J.: Theory and practice in the vocational curriculum. In: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (eds.): *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*. Cape Town 2006, 87–103

- GOOZEE, G.: The development of TAFE in Australia. Adelaide 2001, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/574.html> (viewed 6 February 2004)
- GUTHRIE, H.: Competence and competency based training: What the literature says. Adelaide 2009, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/2153.html> (viewed 7 July 2009)
- HALL, P. A.; SOSKICE, D.: An introduction to Varieties of Capitalism. In: HALL, P. A.; SOSKICE, D. (eds.): Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford 2001, 1–68
- HOECKEL, K.; FIELD, S.; JUSTESEN, T.R.; KIM, M.: Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris 2008, URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/27/11/41631383.pdf> (18 March 2009)
- HUME, D. (1921 [1777]): An Enquiry Concerning Human Understanding and Selections from a Treatise of Human Nature. Chicago 1921
- KARMEL, T.: Vocational education and training and young people: Last but not least. Adelaide 2007, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1736.html> (viewed 6 March 2008)
- KARMEL, T.; CULLY, M.: The demand for training. Adelaide 2009, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/2124.html> (viewed 27 February 2009)
- KARMEL, T.; MLOTKOWSKI, P.; AWODEYI, T.: Is VET vocational? The relevance of training to the occupations of vocational education and training graduates. Adelaide 2008a, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/2013.html> (viewed 5 August 2009)
- KARMEL, T.; NGUYEN, N.: The value of completing a vocational education and training qualification. Adelaide 2006, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1713.html> (viewed 5 August 2009)
- KARMEL, T.; WOODS, D.: Second-chance vocational education and training. Adelaide 2008b, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1831.html> (viewed 5 August 2009)
- KEATING, J.: Qualifications frameworks in Australia. In: Journal of Education and Work 16 (3), 271–288 (2003)
- MAGUIRE, B.: Issues arising from qualifications frameworks in Europe, Irish Bologna Expert Conference: National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training, Dublin Castle 2010, URL: <http://www.nqai.ie/documents/IssuesarisingfromqualificationsframeworksinEurope-Final.pdf> (viewed 20 April 2010)
- MOODIE, G.: From vocational to higher education: an international perspective. Berkshire 2008
- MULLER, J.: Forms of knowledge and curriculum coherence. In: Journal of Education and Work 22 (3), 205–226 (2009)
- NATIONAL CENTRE FOR VOCATIONAL EDUCATION RESEARCH: Australian vocational education and training statistics: Students and courses 2008. Adelaide 2009a, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/2164.html> (viewed 5 August 2009)
- NATIONAL CENTRE FOR VOCATIONAL EDUCATION RESEARCH: Student Outcomes 2009, Adelaide 2009b, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/2180.html> (viewed 3 December 2009)

- PHILLIPS KPA: A National Study to Improve Outcomes in Credit Transfer and Articulation from Vocational and Technical Education to Higher Education: Final Report. Canberra 2006, URL: <http://tafecentre.vic.edu.au/wp-content/uploads/2009/03/givingcreditwhereditisdue.pdf> (viewed 30 August 2009)
- POCOCK, B.: Low-paid workers, changing patterns of work and life, and participation in vocational education and training: A discussion starter. Adelaide 2009, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/2104.html> (viewed 13 March 2009)
- RAFFE, D.: National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. Pretoria 2005, URL: <http://www.saqa.org.za/> (viewed 18 October 2006)
- RAFFE, D.: Chapter 2: Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; YOUNG, M. (eds.): *Researching NQFs: Some conceptual issues*, Geneva, ILO. Employment Sector. Employment Working Paper No. 44 (2009)
- SCHOFIELD, K.; McDONALD, R.: Moving on ... Report of the High Level Review of Training Packages. Brisbane 2004, URL: http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/anta/profile/moving_on_report_training_packages.htm (viewed 25 June 2005)
- SMITH, E.: A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system, *International Journal of Training and Development* 14 (1): 54–64 (2010)
- SMITH, E.; KEATING, J.: *From Training Reform to Training Packages*. Tuggerah 2003
- STANWICK, J.: Australian Qualifications Framework lower-level qualifications: Outcomes for people over 25. Adelaide 2006, URL: <http://www.ncver.edu.au/publications/1655.html> (viewed 26 April 2009)
- STRATHDEE, R.: Globalization, innovation, and the declining significance of qualifications led social and economic change. In: *Journal of Education Policy* 20 (4): 437–456 (2005)
- STRATHDEE, R.: The implementation and impact of the New Zealand National Qualifications Framework, International Labour Organisation, Geneva 2009, URL: http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCM_041902/index.htm (viewed 6 February 2009)
- TEESE, R.; NICHOLAS, T.; POLESEL, J.; HELME, S.: The destinations of school leavers in Victoria. Melbourne 2006, URL: http://www.sofweb.vic.edu.au/voced/ontrack/pdfs/destinations_2005.pdf (viewed 8 March 2007)
- TUCK, R.: An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks, Skills and Employability Department, International Labour Office, Geneva 2007, URL: http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCMS_103623/index.htm (viewed 7 July 2009)
- WHEELAHAN, L.: What kind of access does VET provide to higher education for low SES students? Not a lot, *Student equity in higher education: What we know. What we need to know*. University of South Australia 2007, URL: <http://www.unisa.edu.au/hawkeinstitute/events/default.asp> (viewed 10 March 2009)

- WHEELAHAN, L.; MOODIE, G.: Separate post-compulsory education sectors within a liberal market economy: interesting models generated by the Australian anomaly. In: GALLACHER, J.; OSBORNE, M. (eds.): *A contested landscape: International perspectives on diversity in mass higher education*. Leicester 2005
- WOLF, A.: *The Training Illusion*, Prospect 33 (August/September), 12–13 (1998)
- WOLF, A.: *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*. London 2002
- YOUNG, M.: Comparing Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Lifelong Learning. In: *European Journal of Education* 38 (2), 199–211 (2003)
- YOUNG, M.: *National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries*, Geneva 2005
- YOUNG, M.: Conceptualising vocational knowledge: Some theoretical considerations. In: YOUNG, M.; GAMBLE, J. (eds.): *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African Further Education*, Cape Town 2006, 104–124
- YOUNG, M.: *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London 2008

David Raffe

THE ROLE OF LEARNING OUTCOMES IN NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS¹

This chapter explores the spread of National Qualifications Frameworks (NQFs) and examines the role of learning outcomes within them. It describes two contrasting types of NQFs – outcomes-led and outcomes-referenced – and suggests that these are associated with different roles for learning outcomes. It reviews evidence which suggests that outcomes-referenced frameworks, in which learning outcomes play a less central role, have been more effective. It argues that we need to move beyond the polarised debates about learning outcomes to define a positive but modest role for outcomes within qualifications systems and NQFs.

1) INTRODUCTION

More and more countries are developing and introducing National Qualifications Frameworks (NQFs). Tuck (2007) identifies five “first-generation” frameworks whose implementation started between the late 1980s and the mid-1990s; a further ten frameworks began implementation and development in the late 1990s or early 2000s. By 2009 Allais/Raffe/Young (2009a) could report that over 70 countries were involved with qualifications frameworks in some ways, and the most recent estimates suggest that some 120 countries have a national framework, are in the process of introducing one or are thinking of doing so. These include the countries of the European Union, all of which are working actively on the development and implementation of national frameworks which will enable them to reference their qualifications to the European Qualifications Framework (EQF) (Bjørnåvold/Pevec Grm 2009). In parallel with the spread of NQFs there has been a growth of regional meta-frameworks; in addition to the EQF and the (Bologna) Qualifications Framework for the European Higher Education Area, meta-frameworks are being developed or discussed for Southern Africa, for Caribbean countries, for Gulf states, for Central Asia, for South East Asia and for small states of the Commonwealth (Maguire 2010).

This trend is particularly remarkable because the model of framework that is spreading throughout the globe is one based on learning outcomes, “statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process”, rather than on “inputs” to learning such as the institution, programme,

1 Acknowledgements: I am grateful to Stephanie Allais and John Hart for helpful comments on earlier drafts.

duration and mode of study (EC 2006, p. 10). Learning outcomes, it is claimed, reflect “an important shift in the way education, training and learning is conceptualised and described” (ibid.). Some observers put this more strongly: learning outcomes represent a “paradigm shift”: they are “at the heart of an educational revolution that has been slow to gestate but is beginning to have a profound impact”; they challenge the status quo in education and training systems (Adam 2008, p. 6; Jessup 1991). It is therefore remarkable that so many countries are embracing the concept of an outcomes-based NQF, especially countries whose cultures and traditions of learning are firmly based on inputs (Bohlinger 2007; Hanf/Rein 2007; ENTP 2009). Moreover, learning outcomes and outcomes-based NQFs are deeply controversial. Their supporters welcome the promised paradigm shift and claim that “the broader use of learning outcomes [...] will create much of the added value of NQFs” (Bjørnåvold/Coles 2010, p. 35). However, critics argue that the learning-outcomes approach is epistemologically flawed, that it ignores differences between types of knowledge and their acquisition, that it fails to take account of learning that is tacit or not easily formalised, that it does not deliver the promised transparency, that it inhibits effective programme design, that it leads to complex, costly and bureaucratic structures for the development, delivery and regulation of qualifications, and that its products have been shunned by many of the employers they were intended to benefit (Wolf 1995; Ensor 2003; Oates 2004; Allais 2007a; Brockmann/Clarke/Winch 2008; Young 2009; Young/Allais 2009).

This chapter examines the spread of NQFs and the role of learning outcomes within them.

2) NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS

The OECD (2007, p. 22) defines a qualifications framework as “an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved”. An NQF may also classify qualifications in other ways, for example in terms of their size, award type or sector. Frameworks may be comprehensive and cover all types of learning or they may cover a particular sector such as vocational education and training (VET) or higher education. Comprehensive frameworks are the main focus of this chapter.

Bjørnåvold/Coles (2010, p. 30) describe qualifications frameworks as “classifications with vision”, but they could equally be described as “classifications with prescription”. Along with their functions as classifiers, NQFs also have a prescriptive function. They have procedures and criteria for admitting qualifications to the framework and for ensuring the continued compliance of those already in it; most frameworks have requirements for ensuring the quality of the learning,

assessment and validation processes. Many frameworks are regulatory, so that qualifications within their scope are required to meet their conditions, but even voluntary frameworks have a prescriptive role if there is an incentive for qualifications to be placed in them.

2.1) WHY ARE NQFS SPREADING?

Why are so many countries introducing NQFs? One way to answer this question is to examine their purposes in doing so. These may include:

- to make the education and training system and its parts easier to understand,
- to make this system more coherent and “unified”,
- to promote access, transfer and progression into, within and between programmes of learning,
- to facilitate international mobility of labour or of learners,
- to improve the quality or efficiency of provision, or make it more consistent,
- to enable standards to be clearer, more appropriate and more consistent,
- to provide an instrument of accountability or control of the education and training system,
- to make the education and training system more demand-focused, increasing the influence of learners and employers and reducing the influence of providers (Coles 2006; Tuck 2007; Young 2007; Allais 2010).

Countries considering developing an NQF are advised to start by being clear about their purposes (Grootings 2007; Tuck 2007). This is sound advice, but less straightforward than may appear because NQFs are typically multi-purpose tools. The arguments for NQFs tend to rest on the range of policy objectives to which they may contribute, rather than the scale or efficiency of their contribution to any one of them (OECD 2007). NQFs introduced for one purpose may be perceived to serve other purposes as well, and this helps to explain their appeal.

However, the purposes of NQFs do not explain why so many countries are rushing to acquire them. None of these purposes is new: governments have pursued similar objectives in the past without feeling a need to introduce an NQF. The fact that so many countries almost simultaneously decided that NQFs were the solution suggests that international trends and pressures are the main driver. The spread of NQFs, I suggest, reflects two dimensions of globalisation: the influence of international policy discourses, and the globalisation of markets.

The spread of the first-generation NQFs reflected considerable policy borrowing and mutual influence among the (mainly developed, English-speaking) countries that adopted them (Philips 1998; Mukora 2006). By the time of the second and third generations of NQFs international organisations were playing a major

role. They publicised the possible benefits of NQFs, advised countries thinking of introducing them and provided support and often funding for their development and implementation. The prevailing tone was optimistic; documents listed the purposes of NQFs but these tended to be presented – or at least, understood – as effects, even though there was little empirical evidence of their actual impacts. More sceptical voices began to be heard in the late 2000s but only in 2009 did the International Labour Office (ILO) launch the first cross-national study of the implementation and impact of NQFs (Allais 2010).

However, the most important factor driving the spread of NQFs is not the policy discourse but rather the logic of collective decision-making created by the actions of other countries and, in particular, by the introduction of meta-frameworks such as the EQF. EU (and neighbouring) countries are developing NQFs because these provide the cheapest and easiest way to reference their qualifications to the EQF, which countries wish to do because they fear being excluded from the European labour market and they perceive that qualifications are important constituents of national and international labour markets (Bjørnåvold/Pevce Grm 2009; Maguire 2010). A similar logic applies to countries elsewhere and to other meta-frameworks. Countries which attract migrant workers want better instruments for “reading” their qualifications, especially if their immigration policies discriminate in favour of the most qualified. Conversely, countries which export migrant labour want to improve the recognition of their own qualifications in order to support the competitive advantage of their nationals, whose remittances home may be an important source of national income (ILO 2010a; 2010b). An NQF may also be seen as a means of attracting inward investment or of marketing a country’s education and training internationally.

In conclusion, the main factors driving the spread of NQFs are international rather than national in character, and they relate especially to countries’ fear of becoming marginalised in global labour, capital and education markets.

2.2) WHY ARE MOST NQFS OUTCOMES-BASED?

The European Commission defines learning outcomes as statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process. However, a single definition may mask diverse interpretations. CEDEFOP (2009) notes that definitions and operationalisations of learning outcomes vary within and across European countries. Interpretations vary as to whether or not they are synonymous with “standards” and whether or not they are synonymous with “competence”. For some commentators, outcomes-based qualifications are equated with competence-based training; others define them more broadly, to include more traditional “knowledge-based” qualifications (Bohlinger 2007; Clarke/Winch 2007;

ENTP 2009). Such differences are important, because they may reflect difference roles of learning outcomes in pursuing the objectives of an NQF. However, I start by looking at their common elements.

In an outcomes-based NQF the criteria for allocating qualifications to levels are based on learning outcomes: level descriptors describe expected characteristics of outcomes at each level, classified in domains such as knowledge, skills and competence. Other possible features of a framework such as standards, units, credit volumes, award types, the recognition of prior learning, generic skills requirements and subject benchmark statements are similarly specified or operationalised in terms of learning outcomes. Each qualification must therefore have explicit learning outcomes if it is to be described, specified or regulated in the language of the framework.

An outcomes-based NQF adopts this language because it can be used across sectoral, institutional, curricular and pedagogical boundaries; it does not, for example, assume that learning is based on full-time study in a formal institution. Learning outcomes thus provide a relatively “neutral” basis for mapping and classifying different types of qualifications. For example, one of the earliest outcomes-based frameworks, the modular National Certificate framework introduced in Scotland in 1984, aimed to be “institutionally versatile”: it wanted to allow students to accumulate modules gained in different institutions and in different learning contexts (Raffe 2009a). More recent frameworks use outcomes-based descriptors to allocate different types of learning to a common set of levels, in order to assert the comparability of (for example) academic and vocational learning, or of formal and non-formal learning. And a language which separates outcomes from inputs may serve other purposes. By separating the definition and control of qualifications from those who deliver them, an outcomes-based NQF may promote a neo-liberal or “new public management” agenda of diversifying learning provision, resisting “producer capture” and giving more power to learners, employers and other users of education and training (Young/Allais 2009). An outcomes-based NQF, it is claimed, may promote access and inclusion by encouraging diverse routes to qualifications and enabling skills acquired informally, in the community or workplace, to be recognised (Jessup 1991). And it is argued that a learning-outcomes approach encourages pedagogical and assessment practices which empower learners (CEDEFOP 2009).

However, the most important reason why outcomes-based NQFs predominate relates, once again, to their international nature. Learning outcomes do not only cross sectoral, institutional, curricular and pedagogical boundaries; they also cross national boundaries. The European Commission (EC 2005) proposed that the EQF, and national frameworks referenced to it, should be based on learning outcomes because these enabled qualifications to be described, and level descriptors drafted, in neutral terms which did not refer to nationally specific institutions or arrangements.

A suggestion that the EQF might also be described in terms of inputs was rejected in the ensuing consultation. It was argued that a learning-outcomes approach “would best accommodate the various characteristics and traditions of the different national systems”; an inputs-based approach, on the other hand, would have “acted as a force for convergence of different national systems – which would be politically unacceptable” (EC 2006, p. 15). The international pressures which drive countries to develop NQFs also make the choice of an outcomes-based framework almost inevitable.

2.3) DIFFERENT TYPES OF NQF

NQFs vary in their purposes, their design and the way they are implemented. They pursue different combinations of the purposes listed above. With respect to their design, frameworks vary with respect to the number of levels, the fields of learning and the types of qualifications that they distinguish. For example, the number of levels in European NQFs ranges from 5 in France to 12 in Scotland. Frameworks may be tight or loose, depending on the stringency of the conditions which a qualification must meet to be included. They may be comprehensive or based on a single sector of learning; and many comprehensive frameworks comprise clusters of sub-frameworks which themselves have varying purposes and designs. Bjørnåvold/Pevce Grm (2010) note that European frameworks vary in the extent to which the higher levels are restricted to qualifications awarded in higher education institutions (as in Denmark and Romania) or open to qualifications awarded elsewhere. Frameworks vary in the extent to which they include non-mainstream qualifications and/or learning which does not lead to qualifications. They may be based on whole qualifications or on smaller units or standards. They may or may not include credit. Finally, frameworks differ in the way they are implemented. They may be compulsory or voluntary. They may be driven by national governments or their agencies, by stakeholders external to the education system, and/or by education/training providers themselves. Some countries have tried to introduce an NQF in a single step; other frameworks have developed incrementally over a series of reforms. And NQFs vary in the extent to which they are expected to have a “stand-alone” impact or are introduced as part of a coherent suite of measures.

These differences of purpose, design and implementation are related. Raffe (2009b), drawing on Allais (2007b) and Young (2007), distinguishes communications and transformational frameworks. A communications framework takes the existing system as its starting point, and provides classificatory tools for describing this system. It aims to make the system more transparent and the relationships between qualifications more visible, and thereby to provide a basis for rationalising the system, for improving its coherence and for developing progression pathways. It does not

try to reform the system directly, but provides tools for other agents of change. It is typically voluntary, implemented through “bottom up” processes in which education and training institutions share leadership. It may be loose in structure, with variation across sub-frameworks and substantial decision-making at sub-framework level. A transformational framework takes a proposed future education and training system as its starting point and specifies the qualifications for a transformed system, without explicit reference to existing provision. It aims to drive change directly, using the power of a framework to prescribe as well as to describe. It is compulsory, led by the government or a central agency and implemented in a more top-down manner. It typically has a relatively uniform and tight design.

Communications and transformational frameworks are ideal types, designed to illustrate key differences in the ways that frameworks operate, rather than faithfully to describe particular frameworks. They define the extreme points of a continuum; the Scottish Credit and Qualifications Framework (Raffe 2009c) lies near the communications end of this continuum and the South African NQF (as first introduced: Allais 2009) lies near the transformational end. Most frameworks lie between the two and constitute intermediate types such as “reforming frameworks” (Raffe 2009b). Moreover, NQFs may move along the continuum – transformational frameworks which achieve their desired transformations may move towards the communications end of the continuum – and an NQF may encompass very different types of sub-framework. Nevertheless, the two ideal types are useful because they provide a context for distinguishing different roles which learning outcomes may play in an NQF. These roles may be described in terms of a contrast between outcomes-referenced and outcomes-led frameworks.

3) THE ROLE OF LEARNING OUTCOMES IN DIFFERENT TYPES OF NQFS

A communications framework is typically outcomes-referenced. Learning outcomes are expected to contribute to its objectives primarily by increasing system transparency – by making the qualifications system, and through it the whole education and training system, more transparent and easier to understand. They do this by providing common reference points for diverse qualifications across sectoral, institutional, curricular and pedagogical boundaries. They underpin the generic NQF language of levels, award types, credits, standards and so on which enables all qualifications – and in some NQFs all types of learning – to be described and compared in the same terms. This language, it is claimed, helps people better to understand the qualifications system and how different qualifications relate to one another. It thus provides the conceptual tools for:

- coordinating education and training provision and improving the coherence and integration of the system;
- giving recognition to different modes and types of learning, for example allowing non-formal and informal learning to be recognised, promoting parity of esteem for vocational and general learning, and giving greater visibility and prominence to diverse outcomes including generic skills and competence;
- supporting learner access to qualifications by recognising more diverse modes of learning including non-formal and informal learning;
- supporting the planning of progression pathways, and facilitating transfer and progression between qualifications (EC 2005; OECD 2007; Bjørnåvold/Coles 2010).

Outcomes-referenced frameworks are primarily concerned with the transparency of the qualifications system – the relationships between qualifications – rather than of individual qualifications. They are usually comprehensive. They seek to integrate or unify education and training systems by “coordinating a necessarily diverse set of qualifications rather than [...] rationalisation to eliminate diversity” (Coles 2006, p. 28).

Outcomes-referenced frameworks do not make the “sufficiency assumption”: that is, they do not assume that learning outcomes are a sufficient tool for describing qualifications and creating transparency. On the contrary: outcomes-based concepts can only make a system easier to understand if they are used in conjunction with “input” concepts such as the sector, institution, mode and duration of learning, and in relation to familiar landmarks such as school-leaving certificates, apprenticeships or university degrees. Descriptions based on learning outcomes alone are much less transparent. Outcomes-referenced frameworks are typically loose in design, and allow different operationalisations of the learning-outcomes approach. Learning outcomes are not seen as the main driver of change, but rather as a source of understandings and tools which, in conjunction with input-based concepts, may facilitate change driven from elsewhere.

In contrast, transformational frameworks are more likely to be outcomes-led. They use learning outcomes to specify the desired education and training system of the future without reference to existing institutions, programmes or processes. They also use learning outcomes to shift power from providers to governments, learners and employers. By making the content of each qualification, expressed as outcomes, completely transparent, outcomes-led frameworks aim to remove the mystique attached to qualifications and thereby reduce the power of providers and professionals over them; they enable governments, employers or other stakeholders to define the standards on which qualifications are based, and they enable learners to make more informed choices. By defining qualifications independently of their

institutions or modes of learning, learning outcomes are used to create markets in learning, to attract new providers and to encourage cheaper or more flexible routes to qualifications, for example based on shorter learning times, workplace experience or less formal modes of learning.

In outcomes-led frameworks the emphasis is on the transparency of individual qualifications rather than the qualification system. A transformational framework, therefore, need not be comprehensive. Many transformational frameworks have been based on specific sectors or sub-sectors of learning, typically on VET, on a particular mode of VET (such as workplace learning) or a particular occupational or industrial sector.

Figure 1: Roles of learning outcomes in NQFs

	Outcomes-referenced	Outcomes-led
Role of learning outcomes:		
General role	Reference points to describe and specify relations between qualifications in existing system as basis for rationalising or reforming it	To define future system without reference to features of existing system
Transparency	Transparency of qualifications system	Transparency of individual qualifications
Sufficiency assumption	Not sufficient to describe qualifications – need complementary “input” concepts	Sufficient to describe qualifications – replace “input” concepts
Role in change	Tool for change	Driver of change
Associated features of framework:		
Design	Loose	Tight
Scope	Comprehensive	Partial, sectoral
Operationalisation of outcomes approach	Variable, weakly specified	Uniform, tightly specified

Outcomes-led frameworks make the sufficiency assumption: they assume that qualifications can be described on the basis of learning outcomes alone, without reference to input-based concepts. This reflects their transformational aim; in order to describe and specify a genuinely new system they must avoid the vocabulary and reference points of the existing system. An NQF cannot, for example, create a free market for learning or encourage the use of new modes or contexts of learning if its descriptors are expressed in terms which assume that one type of provider or one

mode of learning is normal. Outcomes-led frameworks therefore typically have tight designs, with precise and detailed specifications of qualifications corresponding to a particular concept of learning outcome. They typically require statutory authority to ensure that qualifications conform to this model. They expect learning outcomes themselves, and the regulatory arrangements supporting the framework, to be significant drivers of change in their own right.

The two types of roles which learning outcomes may play in NQFs are summarised in Figure 1.

4) WHAT WORKS?

This final section reviews the evidence. How important are learning outcomes in achieving the goals of NQFs? Which models of NQF – outcomes-referenced or outcomes-led – work best?

The evidence is neither plentiful nor easy to interpret (Bohlinger/Münk 2008; Allais 2010). Most NQFs have still to be fully implemented, and most of those that are in place are too young for their impact to be assessed. Most of the evidence is from the handful of early NQFs whose development dates from the 1980s or 1990s, although the potential impact even of these frameworks is far from fully realised (Collins et al. 2009; Raffe 2009c). Moreover, most early NQFs were introduced in English-speaking countries with distinctive educational traditions, for different reasons than the international pressures which drove later frameworks. And the evidence is often inconclusive. There are inadequate baseline data for rigorous evaluation of impact, and there has been too little independent research. NQFs are complex entities, usually accompanied by other changes and reforms, and it is difficult to establish causality. The contested nature of the evidence is illustrated by the many competing explanations for the early “failure” of the South African NQF (French 2008).

Such evidence as is available may be summarised in six propositions.

1. Overall, the impacts of NQFs have been modest, uneven and slow to materialise

The evidence currently available shows that the impacts of NQFs have generally been smaller than expected, have been negative as well as positive, and have often taken many years to become apparent (e.g. Young 2005; Allais et al. 2009; 2010). This evidence is affected by the limitations discussed above (when does the absence of positive evidence count as negative evidence?) but it has helped to shift the tone of policy debates about NQFs from an unsubstantiated optimism towards greater realism and scepticism.

2. Outcomes-referenced frameworks have generally been more successful than outcomes-led frameworks

Reviews of the experience and impact of early comprehensive NQFs have tended to find in favour of looser, outcomes-referenced “communications” frameworks. The ILO’s review of five first-generation frameworks concluded:

- “The frameworks based on a ‘strong outcomes’ model in which a clear separation was attempted between qualifications expressed as outcomes on the one hand, and educational programmes on the other, encountered the most problems ...”
- “The two frameworks which are the least prescriptive in defining outcomes have encountered the least resistance from stakeholders” (Allais et al. 2009b, p. 183).

The ILO’s full study of 16 NQFs, in various stages of development and implementation, finds little evidence to overturn these conclusions (Allais 2010).

The relative success of outcomes-referenced communications frameworks needs to be seen in the light of their lesser ambition. A communications framework essentially provides a tool to enhance the transparency and coherence of an education and training system which already has strong institutions and effective processes. It cannot achieve the purposes which many countries, with weak institutions or ineffective processes, wish to achieve through NQFs.

3. The nature and impacts of frameworks may vary widely across sub-frameworks and between sub-frameworks and the over-arching NQF

Comprehensive frameworks may include sub-frameworks which are outcomes-led as well as sub-frameworks which are outcomes-referenced. In Scotland, the usual example of a communications framework, Scottish Vocational Qualifications comprise a relatively outcomes-led sub-framework of competence-based qualifications, which have found niches in particular sectors of employment. Where outcomes-led frameworks have been successful this tends to have been in particular niches or sectors. Most outcomes-led national frameworks have ended up covering a much narrower range of qualifications than originally intended, and they have been least successful when they have attempted to be comprehensive. The New Zealand framework failed to include many academic and higher education qualifications, and the NVQ framework in England, which was introduced with the intention of rationalising all VET qualifications, ended up as an additional system of workplace qualifications operating in particular employment sectors (Strathdee 2009; Raggatt/Williams 1999; Young 2009).

Higher education frameworks and VET frameworks use learning outcomes in different ways; a comprehensive framework must respect the different logics of its sub-frameworks. It cannot be strongly outcomes-led because that would assume that

outcomes play the same role in the different sub-frameworks. The same applies, a fortiori, to meta-frameworks such as the EQF.

4. Many impacts of NQFs are not closely related to learning outcomes

When NQFs are supported by, or used to support, other reform measures, their impacts may not be directly attributable to the framework itself. But even where NQFs do have direct impacts these may be largely unrelated to learning outcomes. The process of developing an NQF may stimulate engagement and dialogue among stakeholders, and this may be the most important mechanism by which the framework achieves change (Grootings 2007; Bjørnåvold/Coles 2010). Bjørnåvold and Coles (2010, p. 13) refer to the “associated functions” of NQFs – functions which go beyond the minimal definition of an NQF as a classificatory grid and draw on further features of the framework or of the process by which it is introduced. Many of these functions are enforced through regulation rather than relying on the operations of an outcomes logic. For example, qualifications in most frameworks have to satisfy quality assurance requirements; the Irish NQF also requires qualifications to conform to principles governing access, transfer and progression, and it has been used to identify and fill gaps in provision; and several frameworks impose requirements for the recognition of formal and informal learning.

The role of learning outcomes in NQFs is therefore relatively modest. The final two propositions drawn from the evidence help to explain why.

5. The sufficiency assumption is not supported by the evidence

The use of learning outcomes alone to create transparency – whether of individual qualifications or of the qualifications system – has proved extremely problematic. The assumption that “a precise language can be established for the accurate communication of competences and attainment” has proved untenable in practice (Oates 2004, p. 56). Allais (2007a) has graphically described how the South African NQF’s attempts to define qualifications precisely and transparently using learning outcomes alone foundered in a “spiral of specification”; Wolf (1995) had earlier documented similar problems in the UK’s NVQs. Instead of empowering users and employers by making qualifications more transparent, in many countries a rigid outcomes-led approach has made it harder to involve employers (Allais 2010). Learning outcomes can be useful when employed alongside input-based measures and concepts, but they are not a self-sufficient means of describing or specifying qualifications. The process of determining the level of a qualification based on its outcomes needs to be supplemented by contextual information, external benchmarks and professional judgement (SCQF 2009). Similarly, the recognition of informal or non-formal learning is acknowledged to be easier when there is a programme of formal education to compare it with. The

sufficiency assumption fails in relation to the transparency of frameworks as well as of individual qualifications: contextual information and benchmarks are required when cross-referencing different frameworks (Hart 2009; QFUK 2010).

6. The outcomes-based model makes doubtful assumptions about social and institutional contexts

The introduction of an NQF involves seeking an alignment between its “intrinsic logic” and the “institutional logics” of the education and training system, the labour market and the surrounding society (Raffe 2009b). The intrinsic logic of an outcomes-based NQF (and especially an outcomes-led NQF) assumes that:

- access and progression depend on the achievement of relevant learning outcomes at a prior level;
- the learning system can tailor provision flexibly in the light of the outcomes already achieved by each learner;
- the relative status of different institutions or programmes of learning depends only on the levels of the learning outcomes to which they lead;
- there is a unified labour market in which employers select their recruits on the basis of specific human capital, as indicated by validated learning outcomes;
- more broadly, qualifications are the principal currency for skills, and employers recruit, develop, promote and reward their staff on the basis of qualifications and concepts expressed in qualifications such as competence, outcomes and levels and so on.

In practice these things do not happen – or, rather, lots of other things happen which diffuse and counteract their influence. Thus, in the institutional logics of many education and training systems, access and progression depend on an individual’s social background, gender and other ascribed characteristics; institutions may lack the capacity or the incentive to provide flexible pathways; historical, cultural and social factors determine the relative standing and reputation of institutions or programmes, and programmes with similar outcomes may have different levels of esteem; employers’ human resource development may have little to do with qualifications; employers may use other criteria than qualifications to select recruits, and they may use qualifications to screen applicants or as a crude indicator of ability or potential rather than of learning outcomes achieved; and qualifications may function primarily as a device for selection and social reproduction (Bouder/Kirsch 2007; Raffe/Howieson/Tinklin 2007; Bouder et al. 2008; Allais 2009; CEDEFOP 2009; Collins et al. 2009).

Above all, learning outcomes are not a sufficient basis for trust. Advocates of outcomes-based frameworks emphasise the role of learning outcomes, and quality assurance systems based on them, in building trust in qualifications, especially when

qualifications are used across international boundaries (Adam 2008; CEDEFOP 2009; Sursock/Smidt 2010). The experience of countries such as Australia and New Zealand, which are significant exporters of education and training, suggests that an outcomes-based NQF with linked quality assurance may indeed enhance confidence in a country's qualifications (Strathdee 2009; Wheelahan 2009). However, even in countries with relatively mature frameworks and robust quality assurance systems, such as Scotland and Ireland, these are far from sufficient to establish confidence. In both countries qualifications with the same or similar outcomes at the same level of the framework are not always treated as comparable by educational or labour-market selectors (Gallacher et al. 2005; Collins et al. 2009). In all countries, trust and confidence in qualifications build up over time, based on familiarity, experience in the use of qualifications, and the standing of providers or awarding bodies.

5) CONCLUSION

NQFs do not have to be outcomes-based, but given the international forces driving them frameworks that are not outcomes-based would struggle to gain acceptance. This is partly because learning outcomes provide the relatively neutral reference point that enables frameworks to cross boundaries, but it also reflects the logic of collective action described earlier. A country that feels that it has no choice but to introduce an NQF is even less likely to feel that it can introduce one that is not outcomes-based.

But within this broad constraint a country may have considerable freedom of manoeuvre. This chapter has argued that there are different roles that learning outcomes may play in NQFs; that learning outcomes are not the main driving principle of NQFs or the main mechanism by which they (sometimes) achieve their objectives; and that outcomes-based approaches are usually only effective when used in conjunction with inputs. In other words, a country has considerable latitude to interpret and use learning outcomes in ways that suit its own purposes. And it has the latitude to develop intermediate types of NQF, between the extremes of the communications and transformational.

The underlying argument of this chapter is that qualifications, and consequently NQFs, are social and political constructs as much as, if not more than, they are technical constructs. Qualifications and qualification frameworks do not work in the mechanistic way that the intrinsic logic of outcomes-based frameworks, and especially of outcomes-led frameworks, suggests. They are about trust, reputation, communities of practice, engagement and dialogue, and about the complexities of education systems and labour markets.

The language of learning outcomes has a seductive appeal. It allows policy-makers and qualifications developers in different countries or in different sectors of

learning to talk to each other and to believe they are talking about the same thing. Its very universalism, its transcendence of the contingent and the contextual, is part of this appeal. But it is also misleading. It encourages a discourse of qualifications and of NQFs that sees their success and failure primarily in technical terms: in terms of finding the right concept and definition of learning outcomes, the right design of standards, the right quality assurance system, and so on. A qualifications framework based solely on these technical considerations will not succeed.

References

- ADAM, S.: Learning outcomes current developments in Europe. Paper to Bologna seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. Scottish Government, Edinburgh 2008
- ALLAIS, S.: Why the South African NQF failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. In: *European Journal of Education* 42(4), 523–547 (2007a)
- ALLAIS, S.: The rise and fall of the NQF: A critical analysis of the South African National Qualifications Framework. PhD thesis. University of the Witwatersrand 2007b
- ALLAIS, S.: The changing faces of the South African National Qualifications Framework, pp. 139–181 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M. (eds.): *Learning from the first qualifications frameworks*. Employment Working Paper 45. Geneva 2009b
- ALLAIS, S.: The impact and implementation of NQFs: Report of a study in 16 countries. Geneva 2010
- ALLAIS, S.; RAFFE, D.; YOUNG, M.: Researching NQFs: Some conceptual issues. Employment Working Paper 44. Geneva 2009a
- ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M.: Learning from the first qualifications frameworks. Employment Working Paper 45. Geneva 2009b
- BJØRNÅVOLD, J.; COLES, M.: Added value of National Qualifications Frameworks in implementing the EQF. *European Qualifications Framework Series: Note 2*. Luxembourg 2010
- BJØRNÅVOLD, J.; PEVEC GRM, S.: The development of National Qualifications Frameworks in the European Union: main tendencies and challenges. Thessaloniki 2009
- BJØRNÅVOLD, J.; PEVEC GRM, S.: The development of National Qualifications Frameworks in Europe: CEDEFOP overview, June 2010, EQF Newsletter, July, 6–7. Thessaloniki 2010
- BOHLINGER, S.: Competences as the core element of the European Qualifications Framework. In: *European Journal of Vocational Training* 42/43, 96–112 (2007)
- BOHLINGER, S.; MÜNK, D.: European strategies and priorities for modernising vocational education and training. In: CEDEFOP (ed.): *Modernising vocational education and training*. Vol 3. Luxembourg 2008

- BOUDER, A.; KIRSCH, J.-L.: The French vocational education and training system: like an unrecognised prototype? In: *European Journal of Education* 42(4), 503–521 (2007)
- BOUDER, A.; DAUTY, F.; KIRSCH, J.-L.; LEMISTRE, P.: Readability of qualifications: a question as old as Europe. In: CEDEFOP (ed.): *Modernising vocational education and training. Vol 3.* Luxembourg 2008
- BROCKMANN, M.; CLARKE, L.; WINCH, C.: Can performance-related learning outcomes have standards? In: *Journal of European Industrial Training* 32 (2/3), 99–113 (2008)
- CEDEFOP: *The Shift to Learning Outcomes: Policies and practice in Europe.* Luxembourg 2009
- CLARKE, L.; WINCH, C. (eds.): *Vocational Education.* London 2007
- COLES, M.: *A Review of International and National Developments in the use of Qualifications Frameworks.* Turin 2006
- COLLINS, T.; KELLY, F.; MURDOCH, H.; RAFFE, D.; MURPHY, A.: *Framework Implementation and Impact Study: Report of Study Team.* Dublin 2009
- ENSOR, P.: The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: some epistemological issues. In: *Journal of Education and Work* 16(3), 325–346 (2003)
- ENTP – EQF NETWORK TESTING PROJECT: *EQF Implementation: Towards a network of national coordination Points.* Paris 2009
- EC – EUROPEAN COMMISSION: *Towards A European Qualifications Framework for Lifelong Learning, SEC (2005) 957.* Brussels 2005
- EC – EUROPEAN COMMISSION: *Implementing the community Lisbon programme: proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM(2006) 479 final.* Brussels 2006
- FRENCH, E.: *The South African NQF and its Worlds.* Tshwane 2008
- GALLACHER, J.; TOMAN, N.; CALDWELL, J.; EDWARDS, R.; RAFFE, D.: *Evaluation of the impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework.* Edinburgh 2005
- GROOTINGS, P.: Discussing national qualifications frameworks – facilitating policy learning in practice, pp. 17–40 In: *European Training Foundation (ed.): ETF Yearbook 2007.* Turin 2007
- HANF, G.; REIN, V.: European and National Qualifications Frameworks – a challenge for vocational education and training in Germany. In: *European Journal of Vocational Training* 42/43, 113–128 (2007)
- HART, J.: *Cross-referencing qualifications frameworks. CES Briefing 49.* CES, Edinburgh 2009
- ILO: *Qualifications Frameworks: Implementation and Impact: Bangladesh.* Geneva 2010a
- ILO: *Qualifications Frameworks: Implementation and Impact: Mauritius.* Geneva 2010ba
- JESSUP, G.: *Outcomes.* London 1991
- MAGUIRE, B.: *Issues arising from qualifications frameworks. In: Europe. Issues Paper for Irish Bologna Expert Conference, 15 April, Dublin. NQAI and HEA, Dublin 2010*

- MUKORA, J.: Social Justice Goals or Economic Rationality? The South African Qualifications Framework considered in the light of local and global experiences. PhD Thesis. Edinburgh 2006
- OATES, T.: The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational education and training system: the case of England and Wales. In: *Policy Futures in Education* 2(1), 53–71 (2004)
- OECD: *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris 2007
- PHILIPS, D.: *The Switchmen of History: the development of a unitary qualifications framework*. PhD Thesis. Wellington 1998
- QFUK – QUALIFICATIONS FRAMEWORKS IN THE UK: Report: Referencing the Qualifications Frameworks of the United Kingdom to the European Qualifications Framework. London 2010
- RAFFE, D.: The Action Plan, Scotland, and the making of the modern educational world: the first quarter century. In: *Scottish Educational Review* 41(1), 22–35 (2009a)
- RAFFE, D.: Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks, pp. 23–42 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; YOUNG, M. (eds.): *Researching NQFs: Some conceptual issues*. Employment Working Paper 44. Geneva 2009b
- RAFFE, D.: The Scottish Credit and Qualifications Framework: a case study of a very “early starter”, pp. 31–64 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M. (eds.): *Learning from the first qualifications frameworks*. Employment Working Paper 45. Geneva 2009c
- RAFFE, D.; HOWIESON, C.; TINKLIN, T.: The impact of a unified curriculum and qualifications system: the Higher Still reform of post-16 education in Scotland. In: *British Educational Research Journal* 33(4), 479–508 (2007)
- RAGGATT, P.; WILLIAMS, S.: *Governments, Markets and Vocational Qualifications: an anatomy of policy*. London 1999
- SCOTTISH CREDIT AND QUALIFICATIONS FRAMEWORK (SCQF): *SCQF Handbook: User Guide*. Glasgow 2009
- STRATHDEE, R.: The implementation and impact of the New Zealand National Qualifications Framework, pp. 65–89 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M. (eds.): *Learning from the first five qualifications frameworks*. Employment Working Paper 45. Geneva 2009b (2009)
- SURSOCK, A.; SMIDT, H.: *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels 2010
- TUCK, R.: *An Introductory Guide to NQFs*. Geneva 2007
- WHEELAHAN, L.: From old to new: the Australian Qualifications Framework, pp. 91–138 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M. (eds.): *Learning from the first qualifications frameworks*. Employment Working Paper 45. Geneva 2009b (2009)
- WOLF, A.: *Competence-Based Assessment*. Buckingham 1995
- YOUNG, M.: *National Qualifications Frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries*. Skills Working Paper 22. Geneva 2005

- YOUNG, M.: Qualifications frameworks: some conceptual issues. In: *European Journal of Education* 42(4), 445–457 (2007)
- YOUNG, M.: National Vocational Qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy, pp. 5–29 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M. (eds.): *Learning from the first five qualifications frameworks*. Employment Working Paper 45. Geneva 2009
- YOUNG, M.; ALLAIS, S.: Conceptualising the role of qualifications in education reform, pp. 5–22 In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; YOUNG, M. (eds.): *Researching NQFs: Some conceptual issues*. Employment Working Paper 44. Geneva 2009

Kirsten Barre, Peter Dehnbostel

Validierung von Lernergebnissen im Kontext des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Der Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens ist mit den Zielen der verstärkten Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit verbunden. Inwieweit Outcomeorientierung, Validierung von Lernergebnissen und der zugrunde gelegte Kompetenzbegriff diese Zielorientierungen aus pädagogischer und bildungstheoretischer Sicht fördern und nicht vorrangig ökonomischen Intentionen folgen, wird unter den Gesichtspunkten der Persönlichkeitsentwicklung und Partizipation diskutiert. Die Möglichkeiten einer Validierung und Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Lernergebnissen werden mit Referenz auf die europäische Diskussion erörtert. Abschließend werden alternative Entwicklungspfade von Bildungs- und Qualifikationssystemen angesichts der Anerkennung informellen und nicht-formalen Lernens aufgezeigt und auf den DQR bezogen.

1. Der DQR und seine Folgen – neue Optionen für alternative Bildungswege?

Der DQR werde – so das Versprechen – die „Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen“ fördern: „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“ (AK DQR 2009, S. 3). Die Klassierung und Gruppierung von Qualifikationen nach den Niveaustufen des DQR erhöhe die Transparenz über deren Gleich- oder Ungleichwertigkeit für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte und verbessere die Durchlässigkeit im Bildungssystem insgesamt. Über Qualitätssicherung und -entwicklung gelte es Verlässlichkeit zu erreichen, wobei die Bewertung der Qualifizierungsprozesse an den „Outcomes“, also den durch sie tatsächlich bewirkten Lernergebnissen, und nicht, wie bisher weitgehend üblich, allein an formal erworbenen Zertifikaten orientiert werden solle (vgl. ebd.). Diese Outcomes sollen in Gestalt von Kompetenzen erkenn- und messbar sein.

In den acht Niveaustufen des DQR werden jeweils diejenigen fachlichen und personalen Kompetenzen beschrieben, die zur Erlangung einer bestimmten Qualifikation erforderlich sind. Kompetenz wird dabei als „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu

nutzen“, also im Sinne von Handlungskompetenz aufgefasst (vgl. ebd.). Ausdrücklich wird im „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ die Absicht betont, dass Ergebnisse von individuellen Lernprozessen zukünftig besser berücksichtigt werden sollen, unabhängig davon, wie sie erworben wurden: „Die Umsetzung des DQR bietet die Chance, dass wir in Deutschland dem Prinzip näher kommen: wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat. Durch den DQR wird damit das lebenslange Lernen insgesamt gestärkt werden“ (ebd., S. 5).

Sowohl der Ankündigung einer zukünftigen Outcomeorientierung als auch dem im Vergleich zum EQR weiteren Kompetenzverständnis des DQR¹ wird zum Teil mit großer Hoffnung begegnet, insbesondere von Organisationen und Verbänden, die sich für die Interessen von – in weiterem Sinne – sozial benachteiligten Menschen² einsetzen. Von der Orientierung an vorhandenen Lernergebnissen, ungeachtet der Wege, auf denen sie erreicht wurden, verspricht man sich, dass für die Einstufung innerhalb des DQR auch solche Kompetenzen anerkannt werden können, die nachweisbar sind, jedoch außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen auf alternativen Qualifizierungswegen erworben wurden. Dies, so die Erwartung, würde all denjenigen eine Chance für mehr gesellschaftliche Teilhabe und Integration bieten, denen aufgrund eines Fehlens formaler Abschlüsse bestimmte weiterführende Aus- und Fortbildungsgänge oder berufliche Positionen bislang verschlossen geblieben sind, obgleich sie über entsprechend erforderliche Fähigkeiten durchaus verfügten (vgl. z. B. VERBÄNDE, TRÄGER UND EINRICHTUNGENDER WEITERBILDUNG 2009; LÄNGE 2010; WÜRFEL 2008).

Auch der Kompetenzbegriff des DQR, der nach der Entwurfsfassung vom Februar 2009 die Kategorien „Fachkompetenz“ (mit den Subkategorien „Wissen“ und „Fertigkeiten“) und „personale Kompetenzen“ (differenziert nach „Sozial- und Selbstkompetenz“) unterscheidet, traf gerade dort auf Zustimmung, wo die Betonung der personalen Kompetenz als begrüßenswerte Hinwendung zu den Lernenden gedeutet wurde: Sowohl im Vergleich zur angesprochenen europäischen Auslegung von „Kompetenz“ als auch gegenüber einer zuvor dominierenden eher einseitigen Fokussierung auf das Vorliegen von fachlichen Qualifikationen wird die Betonung von umfassender Handlungskompetenz als Fortschritt im Sinne einer ganzheitlichen Bildungs- und Subjektorientierung gewertet, indem die Person des Lernenden in den Blick genommen und in ihrer jeweils individuellen Besonderheit beachtet werde

1 Im EQR wird Kompetenz lediglich als die „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben (vgl. AK DQR 2009, S. 14).

2 Darunter sollen hier alle Personen gefasst werden, die in irgendeiner Form einer sozialen Unterstützung bedürfen oder bedürftigen, um die eigenen Interessen in der Gesellschaft gleichberechtigt wahrnehmen zu können.

(vgl. z. B. DEHNBOSTEL u. a. 2009, S. 54 ff.). Insofern könnte der für den DQR durchgesetzte Begriff der Kompetenz als ein ausdrückliches Bekenntnis zu der ihm – im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff – innewohnenden Dimension der Bildung, Persönlichkeitsentwicklung sowie des Anspruchs auf gesellschaftliche Teilhabe, Partizipation und Mündigkeit (vgl. ebd., S. 23) interpretiert werden.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob und inwieweit die mit der Einführung des DQR verknüpften Hoffnungen und Erwartungen berechtigt sind – insbesondere was seine Potenziale zur Verbesserung von Bildungschancen und gesellschaftlicher Inklusion für sozial benachteiligte Menschen betrifft. Inwieweit wird die Einführung des DQR von den Hauptbeteiligten überhaupt als Reform und Weiterentwicklung des Bildungssystems begriffen und gewollt? Und: Können sich die Ziele der verstärkten Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit als erfüll- und durchsetzbar erweisen? Welche Voraussetzungen gälte es hierfür zunächst einmal zu schaffen? Diesen Fragen soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

Nach einer vertiefenden Betrachtung des Kompetenzbegriffs in den vorliegenden Plänen zum DQR sollen diese vor allem auf ihren Aussagegehalt hin überprüft werden, die Zuordnung von Qualifikationen werde zukünftig neben den formalen Ergebnissen der allgemeinen, der beruflichen und der Hochschulbildung im deutschen Bildungssystem auch solche des informellen Lernens berücksichtigen (2). Daraufhin erfolgen eine differenziertere Bestimmung der unterschiedlichen Wege des Lernens sowie Überlegungen zu den Möglichkeiten einer Validierung und Anerkennung von solchen Lernergebnissen, die in nicht-formalen oder informellen Prozessen erworben werden (3). Abschließend werden grundlegende Konsequenzen und Implikationen für das gegenwärtig bestehende Bildungssystem in Deutschland skizziert, die zur Realisierung von alternativen Möglichkeiten der Anerkennung von Lernergebnissen neben den bislang etablierten formalen Verfahren auf verschiedenen Ebenen erforderlich sind, insbesondere unter Beachtung damit jeweils verbundene Chancen und Gefahren (4).

2. Outcome- und Kompetenzorientierung des DQR – ein Fundament für die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Partizipation?

Alle drei Teile des DQR-Entwurfs – der Einführungstext, die DQR-Matrix und das Glossar – sind, so DEHNBOSTEL u. a. (2009, S. 22) in ihrem Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung, offensichtlich von den beteiligten Gruppen und Personen als Konsens bzw. als Kompromiss gebilligt worden. Inwieweit die in dem Entwurf mehrfach formulierte Reduzierung der Kompetenzen auf die Qualifikationsebene einem Verständnis folgt, das den DQR einseitig ökonomisch orientieren will, könne dem

Text nicht entnommen werden; es finde sich jedoch im Kern des Vorschlags, der DQR-Matrix, eine einheitliche Struktur, die mit den vier Kompetenzsäulen und dazugehörigen Beschreibungen ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck bringe (vgl. ebd., S. 23). Dennoch können bei genauerem Hinsehen durchaus Zweifel aufkommen, dass pädagogisch motivierte Ziele gegenüber vornehmlich ökonomischen Intentionen auch faktisch Berücksichtigung finden oder sich gegen sie durchsetzen lassen werden.

Aus einer bildungstheoretischen Sicht erweckt zunächst der Einführungstext Skepsis an der Ernsthaftigkeit der angekündigten grundsätzlichen Einbeziehung von personalen Kompetenzen, denn unmittelbar nachdem er Kompetenz als „Fähigkeit und Bereitschaft“ definiert, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“ (AK DQR 2009, S. 3), folgt die relativierende Aussage, dass der DQR nicht alle in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbenen Fähigkeiten und Haltungen adäquat erfassen könne. Daher seien etwa individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen nicht in der DQR-Matrix berücksichtigt worden. Vielmehr konzentrierte sich der DQR-Entwurf wie der EQR „auf ausgewählte Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind“ (ebd., S. 3 f.).

Betrachtet man unter diesem Blickwinkel die einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR mitsamt der im Glossar erläuterten Deskriptoren (vgl. Abb.1), so lassen sich diese durchaus auch auf jene ausgewählten Aspekte reduziert lesen, die aus politisch-ökonomischer Perspektive für erfolgreiches Handeln in Lern- und Arbeitskontexten als relevant angesehen werden. In dieser Auslegung könnte der mit dem Kompetenzbegriff assoziierte Subjektbezug auch als Versuch einer möglichst extensiven Nutzung der individuellen Stärken und Potenziale der Lernenden beziehungsweise, umgekehrt, die gezielte Vermeidung von deren subjektiven Schwächen und Defiziten anstelle einer Orientierung an den jeweils persönlichen Bedürfnissen verstanden werden. Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen würde dann allenfalls so weit von Interesse sein, wie sie auch den Zielen von Unternehmen, Branchen oder der Wirtschaft insgesamt dient, nicht jedoch darüber hinaus. Von „Bildung“ könnte dann keine Rede sein – nicht jedenfalls in einem kritischen Verständnis, nach dem das uneinholbare Ideal von Emanzipation und Mündigkeit der einzelnen Subjekte in der Gesellschaft zumindest als eine korrektive Utopie bewahrt werden soll.

Auch könnte der Kompetenzbegriff in dieser Deutung in Einzelfällen zwar zu einer besseren sozialen Inklusion führen, ebenso gut wäre aber auch möglich, dass

in anderen Fällen, insbesondere in Verbindung mit der Outcomeorientierung – sofern nämlich gefragte Kompetenzen nicht nachweisbar sind – die Exklusion von Individuen sogar noch forciert wird. Dies könnte besonders jene Personen treffen, die zwar einen formalen Schul- oder Ausbildungsabschluss erreicht haben, dabei aber nicht zu tatsächlich „brauchbaren“ Lernergebnissen gelangt sind.

Abbildung 1: **Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR**

Niveauidikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz
Quelle: vgl. AK DQR 2009, S. 4			

Eine weitere Auffälligkeit, die unter dem Blickwinkel einer kritischen Bildungstheorie zumindest Befürchtungen wachrufen muss, ist die kommentarlose Übernahme der häufig verwendeten Definition von Kompetenz als nicht nur der Fähigkeit zu einer Handlung, sondern auch der Bereitschaft dazu, sie auszuführen. Es leuchtet ein, dass dies – im Sinne eines definatorischen „Kunstgriffs“ – schon deswegen notwendig ist, um überhaupt die politisch gewollte Messbarkeit von Kompetenz begründen zu können: Ohne ihn dürfte nicht allein von Performanz auf das Vorliegen oder das Fehlen von Kompetenzen geschlossen werden. Auch das Argument, dass die Bereitschaft zum Handeln gerade deswegen zu fordern sei, damit vom Einzelnen die in einer demokratisch organisierten Gesellschaft zu leistenden Aufgaben wie soziale Verantwortungsübernahme, bürgerschaftliches Engagement, Zivilcourage, Solidarität usw. übernommen werden, vermag bildungstheoretisch zu überzeugen. Doch impliziert nicht die unhinterfragte Betonung von Bereitschaft auch das Gegenteil von Emanzipation und Mündigkeit, welche gerade in Form von Widerspruch, Kritik oder auch Verweigerung zum Ausdruck kommen können, ja kritische Reflexion – des Selbst sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse – sogar verlangen? Die pauschale und nicht näher spezifizierte Einforderung einer grundsätzlichen Handlungsbereitschaft hingegen, die zur Anerkennung von Handlungskompetenz vorausgesetzt wird, zielt in Verbindung mit einer grundsätzlichen Outcomeorientierung eher auf eine Anpassung an die jeweiligen ökonomischen Gegebenheiten und ist kaum als Aufforderung zu kritischer Reflexion und Handlung zu verstehen.

Auch die Outcomeorientierung birgt weitere Risiken in sich, die sich insbesondere für sozial benachteiligte und bildungsferne Personengruppen als unvorteilhaft erweisen könnten. So besteht die Gefahr, dass die inhaltlich-curriculare Ausgestaltung von Lernprozessen dem pädagogischen Blick zukünftig weitgehend entgeht, diese an private oder privatwirtschaftliche Zuständigkeiten delegiert wird, während sich pädagogische Tätigkeit vorwiegend nur noch auf kompetenzdiagnostische Fragestellungen konzentriert. Den Lernprozess betreffende pädagogische Gestaltungsaufgaben wie etwa gezielte Maßnahmen zur Förderung von Menschen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf, könnten im Extremfall ebenso „unter den Tisch fallen“ oder nur noch insoweit erfolgen, wie es staatlichen und wirtschaftlichen Interessen entgegenkommt. Den Vorteilen einer erhöhten Durchlässigkeit des Bildungssystems durch die Betonung der Outcomes von Lernprozessen, ohne eine hinreichende Beachtung der Prozesse selbst, könnten dann erhebliche Nachteile entgegenstehen. Dies könnte auch der Fall sein, wenn durch eine entsprechende Beschreibung der ersten DQR-Niveaustufe Menschen mit schulischen oder persönlichen Schwierigkeiten ganz vom DQR ausgeschlossen werden würden. Dieses potenzielle Szenario – so jene Interessenvertreter von sozial Benachteiligten, die sich dem DQR-Entwurf eher skeptisch gegenüber positionieren – dürfe keinesfalls zur Realität werden (vgl. DEHNBOSTEL u. a. 2009, S. 22).

Nimmt man allerdings die Aussage im DQR-Entwurf beim Wort, dass auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen der Zugang und die Teilnahme am lebenslangen Lernen sowie die Nutzung von Qualifikationen gefördert und verbessert werden solle (vgl. AK DQR 2009, S. 3), so gilt es zu konkretisieren, inwiefern denn die Umsetzung des DQR mit dem Prinzip, dass wichtig sei, was jemand könne, nicht aber, wo er es gelernt habe (vgl. ebd., S. 5), dazu eine Chance bieten wird. Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass der DQR-Entwurf zwar die Berücksichtigung von auf informellen oder nicht-formalen Wegen erworbenen Lernergebnissen vom Grundsatz her zu billigen scheint, zunächst jedoch nur die Einordnung aller „formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung“ (ebd., S. 4) vorsieht. Dass darüber hinaus auch Ergebnisse des informellen Lernens einbezogen werden sollen, wird zumindest in Aussicht gestellt (vgl. ebd.), während eine ausdrückliche Stellungnahme zu den in nicht-formalen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen gänzlich fehlt.

3. Informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen – Anerkennung über Validierung?

Die BMBF-Veröffentlichung Günther DOHMENS „Das informelle Lernen“ (2001) trägt den bezeichnenden Untertitel „Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“.

Der Hinweis auf die Vernachlässigung des informellen Lernens betrifft in besonderem Maße Länder mit stark formalisierten Bildungssystemen wie Deutschland und Österreich. In einigen Ländern wurde die Relevanz des informellen Lernens frühzeitig über die Qualifizierung in der Arbeitswelt erkannt. Die stark regulierte Berufsbildung in Deutschland stellte in der Vergangenheit eher einen Hemmschuh für die Einbeziehung informellen Lernens dar. Auch der durchaus hohe Stellenwert des praktischen Lernens im dualen System der Berufsausbildung führte nicht zur Aufwertung informellen Lernens, da das Lernen in der Arbeit vorrangig in seiner organisierten Form erfasst und bewertet wurde.

Spätestens seit der Annahme einer Reihe „gemeinsamer Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen“ durch den Europäischen Rat im Mai 2004 (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004) hat jedoch die Bedeutung des Lernens außerhalb von formalen Bildungs- und Berufsbildungsangeboten auf europäischer Ebene offiziell Anerkennung gefunden (vgl. BOHLINGER 2009, S. 169 ff.; CEDEFOP 2009, S. 12 f.). Seither wurden diese Grundsätze in den einzelnen Ländern als Bezugsrahmen genutzt.

Zur besseren Koordination der nationalen Bemühungen um eine stärkere Berücksichtigung nicht-formaler und informeller Lernwege fanden sich im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ seit 2006 Vertreter von inzwischen 25 europäischen Ländern in einem supranationalen Arbeitscluster zur Anerkennung von Lernergebnissen zusammen. Seit August 2007 wurde hier auf der Basis der Grundsätze von 2004 ein gemeinsamer Katalog von „Europäischen Leitlinien für die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen“ erarbeitet, der 2009 vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) und der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission veröffentlicht wurde, um die länderübergreifende Vergleichbarkeit und Transparenz von Validierungsansätzen und -methoden zu verbessern.

Übergeordnetes Ziel sei es, darüber im Sinne der Förderung des lebenslangen und lebensumspannenden Lernens einem breiteren Spektrum an Lernerfahrungen und -ergebnissen einen generell höheren Stellenwert zu verleihen (vgl. ebd., S. 13 f.). Denjenigen europäischen Ländern, die sich auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene mit Validierung befassen möchten, soll mit den Leitlinien zukünftig ein Evaluierungsinstrument zur Seite stehen, das sie in Verbindung mit der 2008 erstmals publizierten „Bestandsaufnahme der Verfahrensweisen zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (vgl. SOUTO OTERO u. a. 2008) für die eigene Arbeit nutzen können (vgl. CEDEFOP 2009, S. 14).

Mit den gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen von 2004 hat der Rat der Bildungsminister angesichts einer vielerorts sehr unterschiedlichen Verwendung von gebräuchlichen Be-

griffen und Formulierungen einheitliche Begriffsdefinitionen für eine übergreifende Verständigung eingeführt. So wurde etwa eine Unterscheidung von „Ermittlung und Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ vorgenommen. „Ermittlung“ wird als Prozess verstanden, der die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und erkennbar macht, ohne dass sie zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms führt, jedoch die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen kann. Die „Validierung“ hingegen besteht in einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson, die zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen kann. Diese Unterscheidung zwischen Ermittlung und Validierung entspricht der Unterscheidung zwischen formativer und summativer Bewertung. Sie bezieht sich zunächst ganz generell auf alle Lernergebnisse, unabhängig davon, ob diese auf formalem, nicht-formalem oder informellem Wege erworben wurden. Den begrifflichen Problemen auf europäischer Ebene bemüht sich seither das CEDEFOP mit seinem mehrsprachigen Glossar zu begegnen, das gegenwärtig hundert Termini aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung enthält (vgl. CEDEFOP 2008). Dieses Glossar berücksichtigt auch neuere Arbeiten der OECD zum Thema Qualifikationen und Anerkennung nicht formalen Lernens und verwendet die Definitionen im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 17). Das CEDEFOP-Glossar unterscheidet formales, nicht-formales und informelles Lernen wie folgt:

- Als „formales Lernen“ (formal learning) gilt jenes „Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (zum Beispiel in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2008, S. 86).
- „Nicht formales Lernen“ (non-formal learning) bezeichnet hingegen „Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt“ (ebd., S. 134). Angemerkt wird, dass die Ergebnisse des nicht formalen Lernens validiert und zertifiziert werden können und dass diese Form des Lernens auch als „halb strukturiertes Lernen“ bezeichnet wird (vgl. ebd.).
- Als „informelles Lernen“ (informal learning) wird jenes „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet“ (ebd., S. 93) bestimmt. „Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“ (ebd.). Auch führen die Ergeb-

nisse des informellen Lernens normalerweise nicht zur Zertifizierung, jedoch können sie im Rahmen der Anerkennung zuvor erworbener Kenntnisse aus anderen Lernprogrammen validiert und zertifiziert werden. „Informelles Lernen wird auch als Erfahrungslernen bezeichnet“ (ebd.).

Bei der Frage, wie eine stärkere Anerkennung von informellem und nicht-formalem Lernen erfolgen soll, wird die Ausrichtung der aktuellen CEDEFOP-Leitlinien an der europäischen Maßgabe der Outcome-Orientierung deutlich, wobei stets betont wird, dass die Leitlinien nur einen Empfehlungscharakter beanspruchen (vgl. CEDEFOP 2009). Gleichwohl zeichnet sich ab, dass sich europaweit die Sichtweise durchzusetzen scheint, Lernprozesse primär anhand der hier erzielten Lernergebnisse zu bewerten, jedenfalls soweit es um die Einstufung von Qualifikationen im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) oder um mögliche Zertifizierungen geht. Dies zeigt sich auch in den bisherigen Überlegungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. AK DQR 2009, S. 3), wobei, wie schon angesprochen, die ausschließliche oder dominierende Betrachtung von Lernprozessen nach Outcome-Parametern durchaus nicht durchgehend für unproblematisch gehalten wird (vgl. z. B. BBJ 2008; DEHNBOSTEL u. a. 2009).

Zur weiteren begrifflichen Abgrenzung bestimmt das CEDEFOP-Glossar die „Validierung von Lernergebnissen“ (validation of learning outcomes) als „Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen“ (CEDEFOP 2008, S. 200), wobei die Validierung üblicherweise zur Zertifizierung führen soll (vgl. ebd.).

Die „Zertifizierung von Lernergebnissen“ (certification of learning outcomes) wird verstanden als „Ausstellung eines Zertifikats, Diploms oder Titels, das bzw. der formal bescheinigt, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden“ (ebd., S. 41).

Zuvor erfolgt eine „Bewertung von Lernergebnissen“ (assessment of learning outcomes), die als „Verfahren zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen)“ (ebd., S. 32) bezeichnet wird, wobei die Bewertung normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung führt (vgl. ebd.).

Vergleicht man nun diese Formulierungen mit der oben angeführten Bestimmung von „Validierung“ aus den CEDEFOP-Leitlinien (Validierung im Sinne einer Bewertung von Lernergebnissen), die sich ausdrücklich auf die im CEDEFOP-Glos-

sar niedergelegte EU-Terminologie beziehen, so scheint auch hier zunächst keine trennscharfe Begriffsverwendung zu erfolgen. Durch die in den Leitlinien getroffene Unterscheidung zwischen formativer und summativer Bewertung wird die Differenzierung allerdings klarer.

Insgesamt jedoch besteht bezüglich der terminologischen Schwierigkeiten im Kontext des informellen und nicht-formalen Lernens und seiner Anerkennung europaweit noch erheblicher Klärungsbedarf (vgl. z. B. DEHNBOSTEL u. a. 2009, S. 61; ÖIBF 2009, S. 7).

Auch für Deutschland gibt es keine allgemeingültigen Definitionen, allerdings hat sich seit den 1980er-Jahren ein Verständnis durchgesetzt, das weitgehend mit den zitierten EU-Definitionen übereinstimmt. Am deutlichsten ist die Entwicklung in der Weiterbildung abzulesen. In Abgrenzung zu einem auf das organisierte Lernen und die formale Weiterbildung ausgerichteten Verständnis herrscht über folgende Begriffsverständnisse ein weitgehender Konsens (DEHNBOSTEL u. a. 2010, S. 8 ff.):

Formales Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse methodisch und organisatorisch danach aus. Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind,
- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht.

Beim informellen Lernen stellt sich im Gegensatz zum formellen Lernen in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als solche gerichtet. Informelles Lernen ist ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Tätigkeiten und Handlungen gemacht werden. Informelles Lernen

- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen hervorgeht,
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet.

Das informelle Lernen wird auch als beiläufiges oder inzidentelles Lernen bezeichnet, wobei die zumeist disziplinspezifischen Begriffsbestimmungen auch mit unter-

schiedlichen Orientierungen und praktisch-konzeptionellen Gestaltungsmaßnahmen verbunden sind. Informelles Lernen lässt sich durch die Dimensionen Individualität und Kontextbezogenheit charakterisieren. Es ist durch das Individuum und seine spezielle Situation bestimmt, orientiert sich an den individuellen Lerngelegenheiten und ist nicht durch Dritte organisiert und vorstrukturiert, sondern ist auch durch den jeweiligen Kontext geprägt, in dem es stattfindet. Diese Charakteristika des informellen Lernens gilt es bei dem Bestreben nach Vergleichbarkeit von auf unterschiedlichen Lernwegen erworbenen Lernleistungen zu berücksichtigen.

Nicht-formales Lernen findet in Abgrenzung zum formalen Lernen außerhalb von Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder hochschulischen Bildung des formalen Bildungswesens und damit überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben statt. Wie beim formalen Lernen handelt es sich dabei um organisierte Lernprozesse, denen ein Lernziel und ein entsprechendes Curriculum zugrunde liegen und die üblicherweise durch Lehrende unterstützt werden. Diesem Verständnis folgend zählen auch solche Maßnahmen zum nicht-formalen Lernen, in denen Bewertungen durchgeführt und spezielle, nicht mit einer Berechtigung im Bildungssystem einhergehende Zertifikate erlangt werden können, wie der Europäische Computerführerschein, Sprachenzertifikate, Zertifikate der Volkshochschulen, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch die regelmäßig zu erneuernden Zertifikate, beispielsweise für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer.

Die Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens in Deutschland stellt sich anders dar als in den meisten europäischen und außereuropäischen Ländern. Während sie dort häufig mit einer Berechtigung und damit „echter“ Anerkennung verbunden ist, die eine entsprechende Verbreitung erwarten lässt, bewegen sich die Entwicklungen in Deutschland bisher überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene. Sie zielen zumeist auf eine Erkennung nicht-formalen und informellen Lernens und auf eine Anerkennung in sozialen Kontexten, kaum aber auf eine Anerkennung und Anrechnung im Bildungswesen. Es gibt in Deutschland zwar eine Reihe von Verfahren und Instrumenten, die auf eine Anerkennung bzw. Teilanerkennung oder Anrechnung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen zielen, sie werden aber nicht auf breiter Basis akzeptiert und eingesetzt. Es fehlt eine entsprechende Lern- und Anerkennungskultur, die bisher auch deswegen nicht entwickelt wurde, weil nahezu nur die formale Bildung gesellschaftlich und im Berechtigungssystem zählt.

Eine Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen, die auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist, besteht bisher nicht. Es gibt vielmehr eine Reihe nebeneinander bestehender unterschiedlicher Verfahren, deren Bandbreite von

einer sozialen Anerkennung über die Äquivalenzanerkennung zu formalen Abschlüssen im Bildungssystem bis hin zu realen Anrechnungen auf Bildungsgänge oder Teile von Bildungsgängen reicht. Wie der im Folgenden zusammengestellte Überblick zeigt, gibt es neben der Anerkennung und Anrechnung im formalen Bildungssystem betriebliche, arbeitsmarktpolitische und tarifvertragliche Anerkennungen und Regelungen außerhalb des formalen Bildungs- und Berechtigungssystems.

Abbildung 2: **Anerkennung und Anrechnung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen**

Anerkennung in Betrieben, auf dem Arbeitsmarkt	Anerkennung und Anrechnung im formalen Bildungssystem	
	Anerkennung und/ oder Anrechnung	Anrechnung
<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren • Kompetenzbilanzen, -analysen, -gitter, -raster, -inventare • Diagnostik-, Personal- und Arbeitsanalyseverfahren • Herstellerzertifikate 	<ul style="list-style-type: none"> • Begabtenprüfung (Hochschulzugang) • Zugang zum Studium (ohne Abitur) • BBiG-Möglichkeiten von beruflicher Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50) • IT-Weiterbildungssystem 	<ul style="list-style-type: none"> • Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge • Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HwO § 37) • IT-Weiterbildungssystem

Die bisherigen europäischen Vorstellungen zur Validierungspraxis werden in den Leitlinien des CEDEFOP (2009) präzisiert: Im Gegensatz zum Lernen in formalen Kontexten, das durch strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung gekennzeichnet ist und dessen Erfolg in der Regel anhand von lernzielorientierten Prüfungen beurteilt und durch dafür autorisierte Stellen in Form eines Zertifikats bestätigt wird, erfordert Lernen in nicht derart strukturierten Kontexten ein anderes und zugleich differenzierteres Vorgehen bei der Bewertung und Anerkennung des Lernerfolgs. Beim informellen Lernen fehlen strukturierte Lernziele, deren Erreichen geprüft und beurteilt werden können, stattdessen stehen die Ergebnisse dieses Lernprozesses im Fokus, auch wenn Lernprozesse und Lerninhalte einbezogen werden müssen.

Das generelle Interesse Europas an einer Förderung nationaler Bemühungen um die Einführung von Validierungssystemen für informelles und nicht-formales Lernen ist vor allem politisch-ökonomisch motiviert: Vergleichbarkeit und Transparenz der nationalen Systeme auf europäischer Ebene sind von großer Bedeutung, wenn ein jeweiliger allgemeiner Nutzen aus Validierungen solchen Lernens nicht auf begrenzte Bereiche wie Länder, Regionen und Branchen beschränkt bleibt, sondern europaweite Wirkung entfaltet. Eine dadurch geförderte Mobilität von Arbeitnehmern innerhalb

Europas ist für Unternehmen und Arbeitgeber interessant, denen auf diese Weise ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung steht, aus dem sie Mitarbeiter gewinnen können.

Den europäischen Grundsätzen zur Validierung informellen und nicht-formalen Lernens von 2004 folgend, wird auch in den europäischen Leitlinien die Einzelperson im Mittelpunkt des Validierungsprozesses gesehen. Betont wird dabei, dass eine Validierung ihres Lernens grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen solle. Der Sicht des Individuums ist ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. CEDEFOP 2009, S. 57 ff.), in dem es um mögliche subjektive Gründe für eine Validierung des eigenen Lernens, um die in diesem Zusammenhang vom Einzelnen zu treffenden Entscheidungen sowie um seine Beratung und Orientierung geht. Obgleich der freiwilligen Entscheidungsmöglichkeit ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, empfehlen die Leitlinien, dem Einzelnen mithilfe von „geeigneten Kommunikationsstrategien“ den persönlichen Nutzen einer Validierung seines informellen und nicht-formalen Lernens nahezubringen und seine Motivation zur Teilnahme am Validierungsprozess zu fördern. Auch prozessbegleitend solle er bei seinen Entscheidungsfindungen durch adäquate Information, Beratung und Orientierung weiter unterstützt werden.

In Übereinstimmung mit den europäischen Validierungsgrundsätzen, die unter anderem Freiwilligkeit, Beratungs- und Begleitungsangebote für Individuen, Wahrung der individuellen Rechte und Privatsphäre; Transparenz und ausgewogene Partizipationsmöglichkeiten aller Interessengruppen beinhalten (vgl. RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004), wird in den Leitlinien weiterhin gefordert, dass jedem der Anspruch auf gleichen Zugang und auf gleiche und faire Behandlung eingeräumt werden solle, wobei nicht expliziert wird, was dies bedeutet, wenn die Voraussetzungen derjenigen, die eine Validierung ihres informellen und nicht-formalen Lernens anstreben, sich als ungleich erweisen (vgl. CEDEFOP 2009, 30 ff.). Als weiterer Grundsatz wird formuliert, dass die Privatsphäre und die Rechte des Individuums im Rahmen eines Validierungsverfahrens gewahrt werden müssten, wobei es auf europäischer und nationaler Ebene durch Rechtsvorschriften zum Datenschutz vor dem Missbrauch persönlicher Informationen geschützt sei. Informationen, die im Zuge von Validierungsverfahren erhoben werden, dürften nicht ohne Zustimmung der Betroffenen für andere Zwecke, zum Beispiel Umstrukturierungen der Belegschaft in Unternehmen oder Lohnfestlegungen, verwendet werden.

In diesem Zusammenhang sind auch die möglichen Interessenkonflikte (vgl. CEDEFOP 2009, 42 ff.) zu sehen, die insbesondere in privatwirtschaftlich organisierten Validierungsverfahren auftreten könnten. Wenngleich das Eigeninteresse von Unternehmen, sich an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiter zu beteiligen, mit den persönlichen Interessen der Beschäftigten nicht grundsätzlich unvereinbar

zu sein scheint – durch größtmögliche Transparenz des Prozesses und Partizipation etwa von Arbeitnehmervertretern –, so besteht dennoch das Risiko, dass die Beschäftigteninteressen im Kontext von unternehmensinternen Validierungen nicht ausreichend beachtet werden. Bei Kandidaten könnte unter Umständen der Eindruck entstehen, dass die Validierung der eigenen Kompetenzen sich ihrer Kontrolle entzieht oder aber dass – anders als bei öffentlichen Validierungsverfahren – eine Anfechtung der Ergebnisse nicht ermöglicht wird. Grundsätzlich wird sich ein Engagement von Unternehmen in der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens von Mitarbeitern zunächst immer danach richten, ob und inwiefern es für das Unternehmen Vorteile verspricht. In der Regel wird es sich nach dem kurz- und mittelfristigen Personalbedarf bestimmen und im Kontext von arbeitsmethodischen Modernisierungen und Anpassungsqualifizierungen der Mitarbeiter vollziehen.

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt (vgl. CEDEFOP, S. 42 ff.), dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grundsätzlich seien Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen für die Validierung besonders wichtig, weil sie zur Vergleichbarkeit der Standards in den informellen und den formalen Systemen beitragen würden. Diese herausragende Stellung des formalen Systems könne jedoch die Entwicklung von Bewertungsverfahren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern. Inwieweit Validierungsprozesse tatsächlich an die Bedürfnisse der Kandidaten und Kandidatinnen angepasst werden können, sei vermutlich von der jeweiligen Art der Institution abhängig, die eine Validierung anbietet.

4. Ausblick: Systementwicklungen und Partizipationsnotwendigkeiten

Wie die Entwicklungen in anderen Ländern zeigen, wird mit der Anerkennung von Lernergebnissen durch die gleichwertige Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens die Frage nach zu differenzierenden nationalen Bildungs- und Qualifikationssystemen aufgeworfen (DEHNBOSTEL u. a. 2010, S. 48 ff.; GELDERMANN u. a. 2009, S. 108 ff.). Es werden der sogenannte systemimmanente Ansatz und der kompetenzorientierte Ansatz gegenübergestellt. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nicht-formale Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen des bestehenden formalen Bildungssystems und der bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren stattfinden. Das kompetenzorientierte System fordert demgegenüber

eine Neuausrichtung der Prüf- und Bewertungsverfahren auf der Basis von Kompetenzen, und zwar für alle drei Arten von Lernprozessen. Während Österreich eher einen systemimmanenten Ansatz verfolgt, ziehen Finnland, Frankreich, England und in der jüngsten Entwicklung auch die Schweiz den kompetenzorientierten Ansatz vor. Die Ansätze schließen sich nicht aus, sondern können wie in der Schweiz nebeneinander bestehen. Für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifikationssystemen ergeben sich somit drei Möglichkeiten:

1) Beibehaltung des formalen Bildungssystems

Beurteilung und Validierung informellen und nicht-formalen Lernens an Standards und Kriterien des Bereichs formalen Lernens, Beibehaltung bisheriger Zertifikate wie dies in Deutschland bei der Externenprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe der Fall ist.

2) Kompetenzbasiertes System

Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate.

3) Parallelsystem

Neben dem bestehenden formalen System konstituiert sich ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Bewertung, Prüfung und Zertifizierung vereinbarter Standards zum informellen und nicht-formalen Kompetenzerwerb.

Bezogen auf die aktuelle Diskussion der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. DEHNBOSTEL u. a. 2009) spricht theoretisch vieles für die Herstellung eines kompetenzbasierten Systems. Die in den DQR einzubeziehenden Bildungsbereiche der allgemeinen Bildung mit den Sekundarstufen I und II, der beruflichen Ausbildung mit den Teilsystemen duales System, Schulberufssystem und Übergangsmaßnahmen sowie die hochschulische, die allgemeine und berufliche Weiterbildung sind mittlerweile kompetenzorientiert ausgerichtet, wenn auch die jeweiligen Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert und sanktioniert sind. Der dem vorliegenden DQR-Entwurf (vgl. AK DQR 2009) zugrunde liegende Kompetenzbegriff erhebt den Anspruch, mit allen bildungsbereichsspezifischen Kompetenzverständnissen kompatibel zu sein, was die perspektivische Realisierung der kompetenzbasierten Systemoption prinzipiell ermöglicht. Die dritte Option legt zum einen die Befürchtung nahe, dass die parallelen Systeme zu in der Öffentlichkeit jeweils höher oder niedriger bewerteten System führen oder gar eine neue Variante der herkömmlichen Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung entsteht. Die zuerst genannte Möglichkeit ist hingegen mit einer faktischen Nichtanerkennung des informellen und nicht-formalen Lernens gleichzusetzen, was angesichts der wachsenden Relevanz des informellen und auch nicht-formalen Lernens perspektivisch

nicht haltbar ist. Eine fundierte praktisch-konzeptionelle und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drei Möglichkeiten steht allerdings aus, sodass beim bisherigen Stand die vergleichende Betrachtung mit den Systementwicklungen in anderen europäischen Ländern besonders wichtig ist.

Eine weitere wesentliche Voraussetzung dafür, dass informelles und nicht-formales Lernen einbezogen und anerkannt werden, ist die breite Einbeziehung der Fachöffentlichkeit in den zurzeit stattfindenden DQR-Prozess. Dies zeigen nicht zuletzt die erfolgreichen Entwicklungen in anderen Ländern. Neben den Sozialpartnern sind dies die unterschiedlichen, an Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsfragen interessierten und beteiligten Gruppen und Verbände. In der praktisch-konzeptionellen Entwicklung sind sie unmittelbar an der Planung, Gestaltung und Umsetzung zu beteiligen.

Da die Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens auf breiter Basis und in prinzipieller Gleichwertigkeit der drei Arten von Lernprozessen einen Wandel der Lern- und Anerkennungskultur impliziert, geht es nicht nur um die Einbeziehung der Fachöffentlichkeit, sondern darüber hinaus um die an Qualifikations- und Kompetenzfragen interessierte und von ihr betroffene allgemeine Öffentlichkeit. Hinzuweisen ist insbesondere auf die sozialen Gruppen, die einen unmittelbaren Nutzen von der Anerkennung informellen Lernens in ihrer Entwicklung und Berufsbiografie haben könnten, d. h. Jugendliche in Übergangsmaßnahmen, an- und ungelernete Personen oder auch als „geringqualifiziert“ diskreditierte. Unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens und lebenslanger Kompetenzentwicklung gehören tendenziell allerdings alle Erwerbstätigen zur Adressatengruppe.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens kann die unmittelbare personelle Beteiligung der Wissenschaft an der Gestaltung praktisch-konzeptioneller Prozesse beitragen, eine wissenschaftliche Durchdringung und forschungsgeleitete Einschätzungen sind damit im Allgemeinen nicht verbunden. Hierzu ist die Wissenschaft systematisch, organisiert und finanziert zu beteiligen. Die Bereiche des informellen und nicht-formalen Lernens sind als zentraler Gegenstand der Bildungsforschung in Verbindung mit anderen, auf Qualifikationen und Kompetenzen bezogenen (Teil-)Disziplinen zu erschließen. Das hierzu mögliche Spektrum reicht von Analysen des informellen und nicht-formalen Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass mit der Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen die wechselseitige Abschottung der Bildungs- und Berufsbildungsbereiche und ihre stark entwickelten Berechtigungs-, Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen durchbrochen werden können, indem Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen und innerhalb der Bildungsbereiche als

funktionsfähige Zu- und Übergänge gestaltet und anerkannt werden. Hierzu ist die Anerkennung und Anrechnung der jeweiligen Vorqualifikationen erforderlich, unter anderem die von Übergangsmaßnahmen auf einen anerkannten Ausbildungsberuf und die von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge. Allerdings ist auch auf die mit der Europäisierung der Bildungs- und Berufsbildungspolitik verbundenen Risiken hinzuweisen, die beispielsweise in einer Outcome- und Modulorientierung liegen, welche „Bildung“ vorrangig auf Effizienz, Ergebnisse und Marktbedarfe bezieht. Wie von der europäischen Bildungspolitik aber immer wieder betont, sind und bleiben die Grundsätze, Orientierungen und Verfahren der Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen und die Herstellung eines durchlässigen Bildungssystems nationale Aufgaben. Diese sind in Deutschland im Wesentlichen noch zu leisten.

Ob sich durch die Systementscheidungen letztlich tatsächlich eine spürbare und nachhaltige Verbesserung der Chancen auf gleiche soziale Teilhabe und Mitgestaltung für alle Mitglieder der Gesellschaft ergeben wird, dürfte wesentlich davon abhängen, inwieweit den dahingehenden Absichtserklärungen auch ein entsprechend aufrichtiger politischer Wille zugrunde liegt, der sich zudem als durchsetzungsfähig gegenüber allen entgegenstehenden einflussreichen Partikularinteressen erweist. Im Sinne eines Gerechtigkeitsverständnisses, das vorbestehende Chancenungleichheiten reflektiert und auszugleichen sucht, um einer – zumeist strukturell bedingten und verschärften – sozialen Benachteiligung und den damit verbundenen Risiken der gesellschaftlichen Exklusion entgegenzuwirken, wäre dies sehr zu wünschen.

Literatur

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Berlin 2009. – URL: http://www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/DQR_Diskussionsvorschlag.pdf (Stand: 07.06.2010)
- BBJ CONSULT (Hrsg.): Bund-Länder-Konferenz. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Erwartungen und Herausforderungen. 5. und 6. März 2008 in der Landesvertretung Baden-Württemberg, Berlin. Tagungsdokumentation. Berlin 2008. (Download unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>) BOHLINGER, Sandra: Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: *Bildungsforschung* 6 (2009) 1, S. 159–185
- DEHNBOSTEL, Peter; NESS, Harry; OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main 2009. – URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> (Stand: 07.06.2010)

- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1275999473527>) (Stand: 29.06.2010)
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001
- EUROPÄISCHES ZENTRUM FÜR DIE FÖRDERUNG DER BERUFSBILDUNG (CEDEFOP) (Hrsg.): Terminology of education and training policy. Luxemburg 2008. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf (Stand: 07.06.2010)
- EUROPÄISCHES ZENTRUM FÜR DIE FÖRDERUNG DER BERUFSBILDUNG (CEDEFOP); Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission (GD Bildung und Kultur) (Hrsg.): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (Stand: 07.06.2010)
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- LÄNGE, Theo W.: „Der DQR muss zu einem Raster werden, das alle Lernbereiche umfasst“. In: Bundesausschuss Politische Bildung (bap), Newsletter (2010) 1, S. 2–5. – URL: <http://www.bap-politischebildung.de/modbfile.php?g=datenobjekt~9257~~downloadindb~downloadindbdateiname> (Stand: 07.06.2010)
- ÖSTERREICHISCHES INSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (öibf) (Hrsg.): Entwurf einer Teil-Strategie für den Korridor 2 (K2) in einem künftigen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Wien 2009
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen (EDUC 118 SOC 253, 18. Mai 2004). Brüssel 2004. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf (Stand: 07.06.2010)
- SOUTO OTERO, Manuel; HAWLEY, Jo; NEVALA, Anne-Mari (Hrsg.): European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update: a final report to DG Education and Culture of the European Commission. Birmingham 2008. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf> (Stand: 07.06.2010)
- VERBÄNDE, TRÄGER UND EINRICHTUNGEN DER WEITERBILDUNG: Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Bonn 2009. – URL: http://www.profilpass-fuer-junge-menschen.de/files/stellungnahmen_dqr.pdf (Stand: 07.06.2010)
- WÜRFEL, Walter: Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Eine Chance zur Integration benachteiligter Jugendlicher? Positionspapier des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit. Berlin 2008. – URL: <http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/22-177-579/KV%2520JSA%2520%2520Positionspapier%2520DQR.pdf> (Stand: 07.06.2010)

Sandra Bohlinger

Qualifications frameworks and learning outcomes: new challenges for European education and training policy and research

Qualifications frameworks are political instruments that enable assessing learning outcomes. They describe the relationships between different types of qualifications and learning as well as they promote permeability, transparency, and equity between vocational and higher education. Qualifications frameworks are drivers for change since they provide the impetus for a number of fundamental reforms required in (vocational) education and training systems. Focussing on the European Qualifications Framework, this paper addresses the question of whether the development of qualifications frameworks yields the anticipated socioeconomic and political benefits. The aim of the contribution is to review previous experience with implementing qualifications frameworks and to analyse the current trends and challenges within the European countries.

1) Introduction

Comparing and interpreting qualifications across countries has been one of the key concerns of European education policy since the Treaty of Rome was signed in 1957. Qualifications that are comparable across national borders enable a better match between the supply and demand for skills, foster labour market mobility and strengthen countries' competitiveness. Various policies aimed at improving the governance of (vocational) education and training systems and at supporting the overarching goal to promote European integration. Within this context, the Lisbon Agenda signed in 2000 (European Council 2000) and the Bruges-Copenhagen process initiated in 2001 (European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission 2002) are two of the most important milestones. Although these were by no means the beginning of the idea of realising the transparency of qualifications, they have both provided a strong basis for the increasing importance of qualifications frameworks and the focus on learning outcomes.

A number of anticipated benefits can be seen as main rationales for developing and implementing qualifications frameworks (at European and at national levels): the modernisation of education and training systems and programmes, the promotion of labour market mobility and transnational co-operation and the promotion of all forms of lifelong learning (Bjørnåvold/Coles 2008; Bohlinger 2008a; Young 2003; 2005). However, it remains an open question to what extent these benefits can be realised.

This contribution critically reflects on the role of qualifications frameworks in governing European education and training systems. With regard to the current situation I will raise the question of whether qualifications frameworks (and particularly the European one) can meet the expectations that have emerged from its development under socioeconomic and political terms. The objectives are:

- to clarify the concept and basic ideas of qualifications frameworks,
- to review previous experiences with implementing national qualifications frameworks (NQF),
- to assess their (anticipated) impact on vocational education and training (VET systems),
- to identify further actions and steps that have to be taken to realise and implement the European Qualifications Framework (EQF).

The theoretical framework of this article is twofold. On the one hand, it relies on findings of multi-disciplinary and cross-national studies on competence development and learning outcomes (Bohlinger 2008a, 2008b; Colardyn 1996; Mulder et al. 2004); on the other hand it applies findings from research on the governance of VET systems (Lange/Alexiadou 2007; Young 2003; Raggat/Williams 1999).

Apart from that, one needs an approach to identify the (anticipated) impacts of the EQF. Bearing in mind that the term “impact” has always been a matter of controversial debates (Sabatier/Jenkins-Smith 1999; Héritier 2003), my assumptions rely on a comprehensive understanding of the term “impact” in accordance with the softer policy tools used within VET research and policy (Bohlinger/Münk 2009). Thus, an impact is a general term to describe the effects of a programme, policy or socioeconomic change that can be positive or negative, direct or indirect, intended or unintended, foreseen as well as unforeseen.

The contribution starts with an overview of the main findings on qualifications frameworks, and then focuses on the development of the EQF as a political tool for steering European VET systems. It outlines the main ideas of qualifications frameworks and the difficulties in realising its key principle which is the learning outcomes orientation. It analyses the key problems as well as the anticipated impacts of qualifications frameworks and ends with outlining future research directions.

2) What do we know about Qualifications frameworks?

Modernising VET systems and improving their competitiveness through the establishment and implementation of qualifications frameworks can be observed in many countries worldwide. Qualifications frameworks are political instruments that assist in comparing and interpreting learning outcomes. They are sets of

principles and guidelines which provide a vision and an organisational structure for the construction of a qualifications system. Qualifications frameworks are resources representing national or regional efforts at integrating initial and continuing VET, higher education as well as non-formal and informal learning and training into a unified structure. They can be seen as drivers for change since they are expected to provide the impetus for a number of fundamentally required reforms and modernisation initiatives such as structuring, describing and developing qualifications, promoting accessibility to learning pathways and contributing to lifelong learning.

As qualifications frameworks vary depending on the country and conditions in which they have been established, there is no standardised framework model. The current OECD definition of NQFs attempts to determine the term independently of national contexts. A qualifications framework is to be understood as:

“an instrument for the development and classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved. This set of criteria may be implicit in the qualifications descriptors themselves or made explicit in the form of a set of level descriptors [...] All qualifications frameworks, however, establish a basis for improving the quality, accessibility, linkages and public or labour market recognition of qualifications within a country and internationally” OECD (2005a, p. 6).

However, this definition does not suffice to cover so-called meta-frameworks such as the SADCQF (South African Development of a Common Qualifications Framework), the CVQ (Caribbean Vocational Qualifications Framework) or the EQF (European Qualifications Framework) which can be understood

“as a means of enabling one framework of qualifications to relate to others and subsequently for one qualification to relate to others that are normally located in another framework. The meta-framework aims to create confidence and trust in relating qualifications across countries and sectors by defining principles for the ways quality assurance processes, guidance and information and mechanisms for credit transfer and accumulation can operate so that the transparency necessary at national and sectoral levels can also be available internationally” European Commission (2005, p. 13).

Qualifications frameworks are part of a qualifications system which is again part of an education and training system. While qualifications systems is an umbrella-term for all structures and processes that lead to the award of a qualification,

the qualifications frameworks refer to a political instrument implemented to better govern (vocational) education and training systems. Moreover, there is a fundamental difference between NQFs and meta-frameworks such as the EQF. Whereas the implementation of meta-frameworks is carried out on a voluntary basis, this is not the case for national frameworks. For instance, the EQF addresses Community priorities instead of addressing national ones and it does not include binding validation mechanisms. Its development is based on countries' mutual trust and on their willingness to cooperate. It is therefore much more complex than a NQF.

Two categories of research on qualifications frameworks can be distinguished. The first involves investigations on the development and implementation of frameworks at national level. The most often investigated countries are New Zealand (Mikuta 2002; Philips 2003), South Africa (Allais 2003; 2007; Allais et al. 2009; Cosser 2001), Australia (Keating 2003; Wheelahan 2009), Ireland (NQAI 2003) and the UK (Raffe 2007; Raffe et al. 2005; 2008).

The second category involves studies from the perspective of international organisations (OECD, ILO, European Commission, ETF), which provide a comparative analysis of national experiences (Allais et al. 2009; Bohlinger/Münk 2009; Boudier et al. 2009; Deane/Watters 2004; Young 2002; 2003; 2005). Here, in addition to an analysis of the current state of development, the search for classification criteria for frameworks is crucial. Such criteria include the purpose of a framework or its basic principles and guidelines. However, only few countries have created a "technical" framework, enabling qualifications to be classified on the basis of specific learning outcomes achieved. Another classification type focuses on the characteristics of qualifications frameworks including benchmarks; the use of learning outcomes to describe qualifications; entry pathways into employment; learning units; the volume of time (learning hours); and criteria describing or defining qualifications (Young 2005, p. 16). However, there is not a single country that has a framework that actually embraces all the goals, tasks, skills types and qualifications developed (and this is also the case at European level). Moreover, all frameworks face a number of organisational and/or scientific and/or political obstacles related to development and implementation and are subject to fundamental political debate (Young 2004). In some countries (e. g. New Zealand, South Africa, Scotland), the implementation of qualifications frameworks aimed at bridging and combining education and training subsystems (e.g. higher education and initial vocational education and training) in a single overarching framework and system. In these integrative qualifications frameworks, problems arise due to disputes stemming from various opinions on what a qualifications framework should ultimately achieve and due to the fact that insufficient account is taken of epistemological differences in terms of varying knowledge structures and different forms of learning (Ensor 2003; Mikuta 2002).

Similar barriers can be found in other countries, as a result of which countries feel obliged to implement fundamental reforms in education and training. However, the specific measures and strategies are usually structured in the national context. As a result, qualifications frameworks are an example of a general tendency towards standardisation and convergence of educational sub-systems. Raffe et al. (2005) identify three types of standardisation, namely curricular standardisation, organisational standardisation, and standardisation geared to the long term. In developing their qualifications frameworks, some countries are promoting all three types of standardisation, while other countries, such as Scotland, are focusing primarily on long-term standardisation measures.

Summarising various classification criteria, table I proposes several characteristics to classify and compare qualifications frameworks as well as to illustrate the differences between their levels.

Table I: **Types of qualifications frameworks**

	Sub-	National	Regional	Transnational
Scope	Specific levels/ sectors/types of qualifications	Tracked/ Linked/ Unified	Meta-frameworks	Specific levels/ sectors/types of qualifications
Prescriptiveness	Usually tighter	Varying from loose to tight	Usual looser	Loose
Examples	Higher Education, TVET	South Africa, Australia, Scotland	SADCQF; EQF; CVQ	VUSSC TQF
Source: Blom/Keevy (2007)				

3) **The role of qualifications frameworks in governing education systems**

The key idea of qualifications frameworks is not new. For centuries, trade guilds and professional associations have exercised control and protection over the right to practice crafts and trades and to educate apprentices. Bjørnåvold and Coles (2008) have pointed out that these structures were the forerunners of national and sectoral qualifications frameworks. Modern qualifications frameworks are mainly based on governments' interest in developing overarching frameworks that incorporate qualifications that represent the learning outcomes from different learning settings and are intended to pave the way to validate non-formal and informal learning.

The development of qualifications frameworks started in the mid-1980s, and large parts of this development stem from the 1984 16+ Action Plan in Scotland

and the NVQ-system (National Vocational Qualifications) introduced in the UK in 1986. Three characteristics are common to all countries that implement or revise qualifications frameworks:

- Restricted access to education and training, resulting in low participation rates in compulsory education based on the fact that the value and status of vocational qualifications were traditionally established by shared practices (e. g. in commerce and crafts) and, in the case of educational qualifications, by subject and discipline (Young 2003, p. 230). These professional and scientific communities traditionally excluded learners having not the formal qualifications or offered them very limited access (Blossfeld/Shavit 1993; Sen 1997; Young 2003, p. 229). Implementing qualifications frameworks is hoped to promote a shift from shared practices to explicit criteria defining learning outcomes and less learning input and to release qualifications from their traditional links with formal learning and institutionalised educational programmes.
- Sector-specific VET institutions often offer only limited mobility options between learning and training pathways including the validation and certification of learning outcomes. Here too, the aim is to open up learning and training pathways as well as to foster mobility.
- Qualifications are traditionally acquired by attending formal educational and/or vocational programmes. This structure may presuppose barriers for individuals who possess the knowledge and skills required for participation, but do not participate in education and training due to a lack of resources (financial, time) or due to the organisational structure of programmes. In this case, qualifications frameworks may attract these individuals as they focus on learning outcomes and on broadening access to education and training, while at the same time not threatening existing education and training routes.

The fact that a large number of European as well as non-European countries are implementing qualifications frameworks shows that they are not a fashionable, transitory or European phenomenon, but a global one. However, developing qualifications frameworks resembles the introduction of a new currency, which everybody wants, but whose meaningfulness is (yet) unclear. This is mainly attributed to the scarce research in this area which is mainly based on governmental and political documentation and on the driven creation of future scenarios without relying on empirical research.

Countries implementing new frameworks often do not refer to existing experiences as was the case in South Africa where a qualifications framework has been introduced for qualifications that did not yet actually exist at the time when the qualifications framework was implemented. Moreover, it also included a completely

new terminology which the potential NQF users did not understand, since it was not associated with any existing programmes (Allais 2003; Ensor 2003). Although this case can be considered a negative example (Allais 2003; 2007¹; Keevy 2005), it might prevent other countries from making similar experiences and clearly indicates the need to evaluate the development, implementation and reorganisation stages of qualifications frameworks.

4) Conditions to implement a qualifications framework

Developing a qualifications framework requires several preconditions (Young 2003, p. 225). It must be possible

- To describe all qualifications in terms of learning outcomes, so that standardised criteria can be drawn up, containing all types of qualifications that can be obtained and all forms of learning suited for accreditation;
- To depict all qualifications in a hierarchy or continuum, to be able to describe learning levels. The latter must in turn be matched to all types of accredited learning and all qualifications;
- To assess all qualifications independently of the form of provision, curriculum, methods and didactics via which they were acquired;
- To modularise all qualifications, to assign them to different levels with the same descriptors and to describe them in terms of learning hours;
- To employ benchmarks so that all types of learning can be accredited and assessed.

Problems arising from these preconditions can be seen in almost all countries that implement NQFs. These problems refer to the logic of a qualifications framework which can be either intrinsic or institutional (Raffe 2007; Young 2003, p. 224). The “intrinsic logic” of frameworks refers to the aim to promote lifelong learning, to modernise education systems, and to broaden access to learning pathways, while the “institutional logic” refers to ways in which educational institutions and the labour market are involved in implementing the frameworks and to regulatory and financing mechanisms. In both cases, the implementation of NQFs shall ensure a more rational structure of qualifications and improve the governance of skills development.

Depending on a framework’s logic, it may be either a “strong” or a “weak” one. In both cases, the goal is to create a framework that provides a common basis of corresponding ideas, structures and aims including a legal basis and the involvement

1 See also Allais’ contribution in this book.

of key stakeholders (e. g. chambers and trade unions). The first type of frameworks (“strong and comprehensive”) can be found in New Zealand and South Africa, which set out to create a comprehensive framework for all qualifications. Frameworks of this type are often introduced on an ad hoc basis, include qualifications that do not yet exist at the time of implementation, and tend to adapt the (as yet non-existent) qualifications to suit the framework. The other type can be described as “weak and partial” or “loose” frameworks, as found in Scotland, Ireland and Australia. These frameworks are adapted to existing qualifications and tend to arise from attempts to reform a long established education and training system. Strictly organised qualifications frameworks do not remain static, but over time they become less strict and more dynamic (Mikuta 2002; Raggat/Williams 1999). However, it remains an open question why this is the case, which future research should aim to address.

By developing qualifications frameworks countries express the wish to improve qualifications and learning pathways, to increase labour market flexibility, to address skills needs by expanding access to education and training, and to increase the mobility of learners between different pathways. In the absence of supporting empirical evidence that frameworks fulfil these anticipated functions, the question arises why governments are nevertheless driving forward the development of these instruments so fast. It seems likely that the ongoing reforms are not only concerned with actually improving the quality of education and training systems, but that they also provide governments with new planning and steering tools. Moreover, qualifications frameworks represent what is now almost a paradigmatic case of government intervention in a neo-liberal democracy: They are attempts to achieve greater central control, while at the same time giving individuals and institutions the feeling of greater freedom of choice. Thus, qualifications frameworks are often discussed in terms of their function, i. e. either as instruments of regulation forming the basis of control of the post-secondary sector, or as communication tools enabling learners and employers to make clearer statements about the content, value and reputation of qualifications.

5) Modelling national qualifications frameworks

Some European Member States (e. g. Ireland, France, Norway, Malta and the UK) have substantial experience in developing qualifications frameworks and/or credit transfer systems, while others have developed them only recently. These frameworks were developed prior to the launching of the EQF and are therefore initiatives primarily addressing national policy agendas. For example, the Irish framework encompasses 10 levels after completion of secondary education, while the Scottish one involves 12 levels and has a close connection to the national credit point system.

The credit and qualifications framework of Wales (CQFW) is closest to the Scottish one (SCQF) as both are comprehensive frameworks with similar objectives, although the CQFW has only nine levels compared with the SCQF. The SCQF illustrates a pragmatic, incremental approach to developing an outcomes-based qualifications system. It is based on developing a qualifications framework incrementally instead of a radical replacement of the input-based system. This was achieved by modifying the levels and volumes of learning in terms of an outcome-based philosophy. In contrast, the Irish NQF illustrates a more radical approach. Each level of this framework is based on nationally agreed standards of knowledge, skills and competence that are expressed in terms of learning outcomes.

In order to understand why the EQF plays such an important role as a driver for change and why NQFs are being developed so rapidly, one has to take into account policy objectives at national level as well as national education and training structures and traditions. Despite considerable differences between countries in terms of approach, some important commonalities can be observed. For example, a significant number of countries intend to develop their NQFs according to the EQF's 8-level structure (e. g. Belgium, Estonia, Lithuania, and Spain). This does, however, not mean that adopting an 8-level structure is a panacea. Early Irish experiences in linking their qualifications levels to the EQF indicate no major problems as long as learning outcomes underpin both the national and the European qualifications frameworks.

These examples indicate that national education and training systems are not all at the same stage of development. Boudier et al. (2009) point out that the different national developments refer to a sort of chronological model including several principal stages which the authors consider an obligatory pathway followed by all the national systems that are heading toward a qualifications framework. They describe the steps as follows:

- (1) the setting up of a national system of exams providing a guarantee of the quality and cohesion and the regularity of the assessment process;
- (2) the building of standards that define both the objectives of education and training in terms of what the individual should know and the criteria and situations of assessment;
- (3) a “permeability” phase that seeks to create pathways, diversify routes, establish gateways including debates on the degree of generalisation, specialisation and modularisation of vocational education and training;
- (4) the drawing up of national lists and procedures of certification and validation of prior learning and experience.

Table II illustrates this progression by indicating the countries that have put special emphasis on one or another dimension although there is a certain overlap

between them. It shows the stages of national developments related to qualifications frameworks and qualifications systems which are linked but not necessarily overlapping with the four steps described above:

Table II: National high priority areas related to qualifications frameworks and qualifications systems

Systems' stages	Country examples
National examinations	Bulgaria, Poland
Setting up of standards (reference frameworks)	Bulgaria, Estonia, Hungary
Link upper secondary, initial training-vocational training	Austria, Finland, Iceland, Italy, Liechtenstein, Luxembourg, Norway, Portugal, Slovenia
Register of qualifications	Austria, France, Hungary, Spain, UK
Accreditation of prior and experiential learning	Finland, France, Slovenia

Source: Bouder et al. (2009)

Irrespective of the national priorities and stages of development as regards the NQF (or similar instruments), all countries acknowledge the core idea of the EQF, i.e. the learning outcomes orientation by focusing on knowledge, skills and competences. Countries giving low priority to the development of a NQF may thus be well prepared to relate their qualifications to the EQF since the focus on learning outcomes is closely linked to the need to increase transparency and accountability of qualifications as well as to transfer and combine learning outcomes from different settings – a difficult precondition which was to be met when the EQF was developed.

6) A framework based on learning outcomes: the EQF

One of the European Commission's so-called technical working groups that emerged from the Bruges-Copenhagen process was responsible for developing a methodology for setting up a credit transfer system for vocational training. At the end of 2003 this group mandated the UK's Qualifications and Curriculum Authority (QCA) to organise a group of experts to study the conditions under which a scale of levels of qualifications could generate areas of trust among European vocational education and training partners. This trust could be used to build an agreement on an, as yet, undefined European system of credits (European Commission 2004; 2006a; Coles/Oates 2005). However, this approach harboured the risk that the specific gradings and distinctions between the individual learning levels and learning outcomes would remain unclear, particularly since the "stages" are rather "levels" if they are seen from a learning psychology perspective. Indeed, a clear

definition of the terms knowledge, skills and competences is still absent in the final version of the EQF as adopted by the Parliament and the Council in April 2008. Such an analysis would have been necessary not only to provide a justifiable basis of implementing the EQF, but also to provide guidance and orientation for developing or restructuring NQFs (Bohlinger 2008a; 2008b).

A document proposing an eight-level scale was drawn up between December 2003 and March 2004. The authors insisted on the fact that such a level scale would not be sufficient in itself and that trust would depend on the existence of a complete framework explaining the levels through the use of descriptors which the study proposed to define both from the use to which they could be put by the labour market (learning expressed in terms of results) and from the training system (the study and training pathways followed previously). In addition to this was a concern for quality checks on the processes, which would not be carried out by this group.

In parallel, the European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) mandated the Groupe ESC Toulouse (Toulouse Business School) to develop a “typology of knowledge, skills and competences” (Winterton et al. 2005) that should help in creating descriptors by levels. Its impact on the final shape of the official proposal from the European Commission for the EQF (European Commission 2006b) is not clarified, as the Commission took the initiative with regard to the different working groups that emerged from Lisbon and Copenhagen Councils by tabling a proposal in November 2004 for the EQF. To a certain extent, this proposal overtook the work done hitherto on the transfer of credits: instead of completing them, which the group had been working to achieve, it preceded them by defining the EQF which sometimes overlaps the considerations of the group without actually matching them. Moreover, the group rejected the last-minute proposal for adoption made just before the presentation to the group of Directors-General for vocational training. While the plan had been for the levels to help to classify credits, the EQF began by defining levels without paying attention to their relationship with such credits. In fact, this equivalence has still not been established.

This EQF proposed to create a common reference stated in terms of learning outcomes expressed in “knowledge, skills and competences”, classified into eight levels, as a translation instrument for comparing the different existing national qualifications. It is left up to the Member States to classify the qualifications on this new scale. A peer review exercise would, however, serve to provide overall consistency of the new system. In contrast to NQFs, the EQF does not assess and recognise learning outcomes nor does it include national benchmarks. The differences and communalities of NQFs and the EQF are summarised in Table III:

Table III: Comparing NQF and EQF levels

Dimensions	NQF levels	EQF levels
Main function	benchmark for the level, volume and type of learning	benchmark for the level of any learning recognised in a qualification or defined in an NQF
Developed by	regional bodies, national agencies and sectoral bodies	Member States acting in a concerted manner
Sensitive to	local, regional and national priorities	collective priorities across countries
Recognises learning of individuals by	Assessment, evaluation, validation and certification.	does not directly recognise learning of individuals
Currency depends on:	factors within national context	levels of trust between international users
Quality is guaranteed by	the practices of national bodies and learning institutions	national practices and the robustness of the process linking NQF and EQF levels
Levels are defined by reference to	national benchmarks embedded in specific learning contexts, e.g. school education, work or higher education	general progression in learning across all contexts across all countries
Source: Author		

The learning outcomes orientation is the key idea of the EQF's reference levels. A learning outcome is defined in terms of knowledge, skills and competences whereby "competence" is the key term as it

"means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development" (European Parliament and the Council of the European Union 2008, p. 11).

The concentration on a competence-based approach for developing the EQF stems from an increased awareness of concepts of adaptive and work-based learning processes, lifelong learning, and informal and non-formal learning. Research on the nature and acquisition of competences (Chomsky 1984; Terzacc 1996; White 1959), expertise (Dreyfus/Dreyfus 1986; Jaques 1996) as well as on the importance of non-formal, informal and incidental learning (Livingstone 2000; Jarvis 1985; European Commission 2000; OECD 2005b) has led to the conclusion that focussing on formal learning and qualifications would not have satisfied the necessity to fully realise the outcome orientation.

Central to the ambition to make all kinds of learning results visible is the validation and accreditation of outcomes of non-formal and informal learning processes including implicit knowledge with the aim to make it transparent and to strengthen individual employability. Comparing qualifications and competences, it becomes apparent that the competence concept encompasses a variety of options to recognise an individual's cognitive and mental capacities and abilities (Bohlinger 2008a; Colardyn 1996) which are summarised in Table IV.

Table IV: Comparison of qualifications and competences

Qualifications	Competences
Acquired skills, knowledge and capacities, validated by educational institutions	Knowledge, skills and capacities acquired and validated experience in social, everyday and professional life
Certified by exams	Certified by validation and evaluation
Exams offer access to formal learning pathways and formal certification	Validation of prior learning results
Certifications define the education systems structure	Validation indicates individual's actual level of competences and completes formal qualifications
Homogeneity of acquired knowledge	Heterogeneity of acquired competences
Collective: same processes for all individuals	Individual
Focus on knowledge of subjects and disciplines	Focus on learning results in accordance with personal or professional contexts
Formalised and institutionalised learning locations	Independent of learning locations
Duration of learning process determined a priori	Independent of duration of learning process
Recognition and validation of knowledge and skills restricted to those relevant to exams	Every learning experience can be certified
Transfer problem relating to professional contexts	Transfer problem relating to other contexts
Collective dimension stated by vocational/job classification	Individual dimension
Source: Adapted from Bohlinger (2008a, p. 70) and Colardyn (1996, p. 54).	

Basic competence models, which are referred to developing the EQF were developed by Jaques (1996) and Dreyfus and Dreyfus (1986). According to their definitions, competences are abilities, skills or a potential that is understood as characteristics of individuals, teams, work units or organisations. Competences are often referred to the ability to act and refer to a disposition, while the term "qualification" refers to

a (employment) position (Chomsky 1964; White 1965; McClelland 1973; Max 1999; Terssac 1996). The main criterion for distinguishing between qualification and competence is the recognition that qualifications are knowledge and skills that can be objectively described and are functional. In contrast, the concept of competence encompasses many different aspects, among them skills and abilities, but also aspects of individual personality, motivation and volition.

Problems with the concept of competence and competence development are based on a lack of agreement on a broadly accepted definition of competence. Developing a regional European or a national qualifications frameworks presupposes at least some basic characteristics and minimal consensus. It is also a fundamental requirement for designing competence based curricula, learning outcomes and assessment procedures. Additionally, a minimum consensus paves the way for developing educational and competence-based standards and allows sufficient flexibility to respect regional characteristics and the perspective of different disciplines (Bohlinger 2008a; 2008b; Keating 2003; Rychen 2004).

However, a wide variety of definitions is used to define the term “competence” in context with qualifications frameworks. The lack of conceptual reflection is an indicator for the remoteness from theory with which the debate on political instruments in European education and training policy has been conducted for decades. Another problem is that existing theories and empirical findings from learning and cognitive science are underrepresented in theoretical debates on competence. Aside, the political debate on qualifications frameworks clearly indicates that the competence discourse is often used as a tool for social and economic policy purposes, which makes it even more difficult to incorporate the necessary theoretical support.

7) The impact of qualifications frameworks

Qualifications frameworks are often viewed as a panacea: According to key stakeholders, policy makers and (some) researchers, they are hoped to have an immense impact on structural principles and problems of VET systems. However, there is little convincing empirical evidence that these hopes come true and that qualifications frameworks do solve the problems they were developed for (permeability, mobility, transparency, quality etc.). Moreover, little is known about the impact of *qualifications systems* on lifelong learning. This interrelationship is usually investigated using data on education and training systems (access, efficiency, flexibility of learning pathways, responsibilities, transparency, data) and on learning processes (quantity, distribution, quality, efficiency). Apart from conceptual difficulties in terms of research design and the comparison of qualifications systems

and difficulties arising from the incomparability of data there have been only few studies analysing this interrelation and resulting in the conclusion that this interrelation can hardly be empirically established (OECD 2005a; 2007).

While the impact of qualifications systems on promoting lifelong learning has been an area under investigation for several years, this is not the case as regards qualifications frameworks. Studies on the impact of qualifications frameworks – particularly on actually improving participation in lifelong learning and qualifications systems – have only recently emerged. This might be due to the topic’s complexity as well as due to the fact that the final draft of the EQF was adopted by the Parliament and the Council no earlier than April 2008 and consequently, relevant data is not yet available.

It remains a challenge to develop indicators e.g. on the linkages between reference levels and existing qualifications, on modes of the validation and accreditation of learning outcomes, on the actual permeability between learning programmes and reference levels and on the public acceptance of qualifications frameworks. It will be even more challenging to establish a causal link between national qualifications systems, qualifications frameworks and lifelong learning. It is possible that this link can currently only be established hypothetically. An effective analysis of the links between qualification frameworks and systems and lifelong learning would require new concepts and methods to characterise national qualifications systems and frameworks and further development of statistics and indicators on lifelong learning, in order to obtain more systematic, more reliable, internationally comparable data on an ongoing basis.

Apart from the lack of indicators and data, it is noteworthy that current proposals for developing NQFs draw almost no conclusions from experience in other countries. Young (2004) proposed that it would be necessary to distinguish between three different types of problems in introducing qualifications frameworks: policy problems which are primarily related to unclear responsibilities for developing a framework (particularly since these instruments should cover an entire education and training system); problems relating to technical management mainly arising from institutional structures; and curricular and content-related problems related to questions on how to assess and validate learning outcomes using non-traditional forms of examination.

In addition, qualifications frameworks have implications for the training of teachers and trainers in many countries as they are not used to outcome-based learning pathways and may adhere to input-oriented systems and traditions.² The less familiar teachers and trainers are with the relevant procedural logic and

2 See Allais’ contribution in this book.

terminology of learning outcomes and qualifications frameworks, the more serious this problem is for them (Young 2004, p. 2 ff.). It would therefore be also expedient for further analysis to examine the interrelation between qualifications frameworks and the development or revision of curricula as well as the changing needs of teachers' and trainers' professional development.

8) Driving forward the agenda

A number of conclusions can be drawn from the experience of countries that have developed and implemented qualifications frameworks. A first conclusion can be that the gradual introduction of a qualifications framework and a learning outcomes orientation appear to be potentially more successful than an ad hoc development and implementation of both instruments.

A second conclusion is that willingness to compromise and seek consensus is a fundamental requirement for working on qualifications frameworks and learning outcomes.

Another lesson learnt is that all elements of a qualifications framework should fit together precisely. Only if individual elements or separate sub-frameworks are themselves logical (e.g. for higher education or for vocational education and training) can the overall framework also be logical and consistent. The example of the Scottish qualifications frameworks shows that it was precisely these established "building blocks" (Young 2004, p. 5) that made it possible to implement a qualifications framework for the entire education and training system.

The fourth lesson is that continuing support from policy is needed for successful implementation and application of qualifications frameworks. The development of frameworks is often based on the hope that they might resolve fundamental problems of transparency, regulation and quality. However, the examples of New Zealand, Scotland and Ireland show that this is asking too much, and that a qualifications framework

"is only one element in what must be a much broader strategy that includes staff and curriculum development, a review of funding, institutional improvement and developing a new assessment infrastructure" Young (2004, p. 5).

It is obvious that NQFs are seen as an instrument for reform and change as well as for steering education systems. The translation of implicit qualifications levels into formal and explicit classifications, based on learning outcomes, allows qualifications frameworks to offer a coordinating and planning instrument across education and training pathways, providers, but also across sectors and the labour market.

The EQF has become a benchmark for codifying qualification levels. Its particular strength is to unite the multiple forms of knowledge, skills and competences, i.e. that the acquisition of learning content can be paused and resumed at any point. Focussing on learning outcomes and less on learning input also allows for a flexible structuring of learning programmes and pathways.

However, it is a challenging task to promote and observe the EQF's acceptance by companies, education and training institutions, individuals and social partners. Moreover, implementing the EQF at national level harbours several risks one of which is to foster transparency, mobility and employability without considering one's individual preferences, talents and needs. Particularly by focusing on mobility and employability there is a risk of depreciating qualifications by inadequately validating and accrediting informal and non-formal learning.

Another risk factor is intended or unintended expansion of the sector comprising education and training providers as well as validation and certification enterprises to foster the creation of a European market for education-related services. This could indirectly subsidise an economic sector without taking account of initial political, social and economic goals – namely the improvement of options for access to lifelong learning.

Last but not least there is the risk that the introduction of the EQF will constitute indirect support for creeping standardisation of national education and training systems, something that cannot be directly pushed through due to the principle of subsidiarity.

There is very limited comparable data on the impact of developing of NQFs which could be used to support the development of the EQF. Moreover, it is clear that an EQF disengaged from national developments and experiences is likely to fail. This becomes particularly apparent in the debate on input- versus outcomes-orientation of learning processes. We can see that the development of NQFs in the EU is proceeding fairly hesitantly in some countries as they fear the decline of their national education and training systems. Some Member States prefer to retain institution-based, input-oriented approaches to reform their education and training systems. This again illustrates the ambivalence between an input-oriented and a learning outcomes-oriented logic.

It remains to be seen if qualifications frameworks and related political instruments will create a fundamental shift in educational governance as was hoped for. In more general terms it is empowering learners and learning providers as well as policy makers and researchers to foster demand-led reforms.

References

- ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M.; INTERNATIONAL LABOUR OFFICE; EMPLOYMENT SECTOR; SKILLS AND EMPLOYABILITY DEPT.: Learning from the first qualifications frameworks. Employment Working Paper No. 45. Geneva 2009
- ALLAIS, S.: Why the South African NQF failed: Lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. In: *European Journal of Education*, 42 4, pp. 523–47 (2007)
- ALLAIS, S.: The national qualifications framework in South Africa: A democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? In: *Journal of Education and Work*, 16 3, pp. 305–23 (2003)
- BJØRNÅVOLD, J.; COLES, M.: Governing education and training; the case of qualifications frameworks. In: *European Journal of Vocational Training*, 42/43 1/3, pp. 203–35 (2008)
- BLOM, R.; KEEVY, J.: The integration of education in training in a comprehensive linked National Qualifications Framework: a critical reflection on recent developments in South Africa. Paper presented at the All Africa IVETA Regional IFTDO ASTD Conference, May 13–16 in Mauritius 2007
- BLOSSFELD, H.P.; SHAVIT, Y.: *Persistent inequality*. Boulder 1993
- BOHLINGER, S.: *Kompetenzentwicklung für Europa. Zur Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. Opladen and Farmington Hills 2008a
- BOHLINGER, S.: Competences as the core element of the European Qualifications Framework. In: *European Journal of Vocational Training*, 42/43 1/2, pp. 96–118 (2008b)
- BOHLINGER, S.; MÜNK, D.: European strategies and priorities for modernising vocational education and training. In: CEDEFOP (ed.): *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe*. Background report Volume 3, Luxembourg 2009, pp. 179–242
- BOUDER, A.; DAUTY, F.; KIRSCH, J.-L.; LEMISTRE, P.: Readability of qualifications: a question as old as Europe. In: CEDEFOP (ed.): *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe*. Background report Volume 3, Luxembourg 2009, pp. 89–140
- CHOMSKY, N.: *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague 1964
- COLARDYN, D.: *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris 1996
- COLES, M.; OATES, T.: European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg 2005
- COSSER, M.: The implementation of the national qualifications framework and the transformation of education and training in South Africa: a critique. In: KRAAK, A.; YOUNG, M. (eds.): *Education in retrospect: policy and implementation since 1990*. Pretoria 2001, pp. 153–167
- DEANE, C.; WATTERS, E.: *Towards 2010 – Common themes and approaches across Higher Education and Vocational education and Training in Europe*. Dublin 2004

- DREYFUS, H.L.; DREYFUS, S.E.: *Mind over machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer*. Oxford 1986
- ENSOR, P.: The national qualifications framework and higher education in South Africa: some epistemological issues. In: *Journal of education and work*, 16 3, pp. 223–37 (2003)
- EUROPEAN COMMISSION: *A memorandum on lifelong learning*. Commission Staff Working Document, SEC (2000) 1832. Brussels 2000
- EUROPEAN COMMISSION: *European Credit Transfer and Accumulation System. ECTS key features*. Luxembourg 2004
- EUROPEAN COMMISSION: *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957. Brussels 2005
- EUROPEAN COMMISSION: *European Credit System for Vocational education and training (ECVET). A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe*. Commission Staff Working Document. SEC (2006) 1431. Brussels 2006a
- EUROPEAN COMMISSION: *Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a recommendation of the European Parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. COM (2006) 479 final. Brussels 2006b
- EUROPEAN COUNCIL: *Presidency note on Employment, Economic Reforms and Social Cohesion. Towards a Europe based on Innovation and Knowledge*. (5256/00 + ADD1 COR 1 [en]). Brussels 2000
- EUROPEAN MINISTERS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING AND EUROPEAN COMMISSION: *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. “The Copenhagen Declaration”. Copenhagen 2002
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, PE-CONS (2008) 3662/07, Brussels 2008
- HÉRITIER, A.: *New modes of governance in Europe: increasing political capacity and policy effectiveness?* In: BÖRZEL, T.A.; CICHOWSKI, R. (eds.): *The state of the European Union*. Oxford 2003, pp. 105–26
- JAQUES, E.: *Requisite organisation*. 2nd edition. Gloucester 1996
- JARVIS, P.: *The sociology of adult and continuing education*. London 1985
- KEATING, J.: *Qualifications frameworks in Australia*. In: *Journal of education and work*, 16 3, pp. 271–88 (2003)
- KEEVY, J.: *A Foucauldian critique of the development and implementation of the South African NQF*. Pretoria 2005
- LANGE, B.; ALEXIADOU, N.: *New forms of European Union governance in the education sector? A preliminary analysis of the Open Method of Coordination*. In: *European Educational Research Journal*, 6 4, pp. 321–35 (2007)

- LIVINGSTONE, D.W.: Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. Toronto 2000
- MAX, C.: Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Ertrag und Perspektiven der französischsprachigen Kompetenzforschung und ihre Bedeutung als Gestaltungsprinzip von Bildung. Frankfurt am Main 1999
- MCCLELLAND, D.C.: Testing for competence rather than intelligence. In: *American Psychologist*, 28, pp. 1–14 (1973)
- MIKUTA, J.: The educational qualifications framework of New Zealand 1990–1996. Oxford 2002
- MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINS, K.: The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 59 1, pp. 67–88 (2004)
- NQAI – National Qualifications Authority of Ireland: Determinations for the Outline National Framework of Qualifications. Dublin 2003
- OECD: The Role of national qualifications systems in promoting lifelong learning. Paris 2005a
- OECD: Promoting Adult Learning. Paris 2005b
- OECD: Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. Paris 2007
- PHILIPS, D.: Lessons from New Zealand’s National Qualifications Framework. In: *Journal of education and work*, 16 3, pp. 289–304 (2003)
- RAFFE, D.: Making Haste Slowly: The Evolution of a Unified Qualifications Framework in Scotland. In: *European Journal of Education*, 42 4, pp. 485–502 (2007)
- RAFFE, D.; HOWIESON, C.; TINKLIN, T.: The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. Edinburgh 2005
- RAFFE, D., GALLACHER, J.; TOMAN, N.: The Scottish credit and qualifications framework: lessons for the EQF. In: *European Journal of Vocational Training*, 42/43 1/2, pp. 59–69 (2008)
- RAGGATT, P.; WILLIAMS, S.: Governments, markets and vocational qualifications: an anatomy of policy. London 1994
- RYCHEN, D.S.: An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: CEDEFOP (ed.): *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxembourg 2004, pp. 313–31
- SABATIER, P.A.; JENKINS-SMITH, H.C.: The advocacy coalition framework. In: SABATIER, P. A. (ed.): *Theories of the policy process*. Boulder, Oxford 1999, pp. 117–66
- SEN, A.: Inequality, unemployment and contemporary Europe. In: *International labour review*, 136 2, pp. 155–71 (1997)
- TERSAC, G. de (1999): *Savoirs, compétences et travail*. In: BARBIER, J.M. (ed.): *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris 1996, pp. 223–248
- THE TREATY OF ROME: Decided and signed by His Majesty The King of the Belgians, the President of the Federal Republic of Germany, the President of the French Republic, the President of the Italian Republic, Her Royal Highness The Grand Duchess of Luxembourg, Her Majesty The Queen of The Netherlands. Rome 1957

- WHEELAHAN, L.: The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). In: *Journal of Education and Work*, 22 4, pp. 227–242 (2009)
- WHITE, R. W.: Motivation reconsidered: the concept of competence. In: GORDON, I.J. (ed.): *Human development. Readings in research*. Chicago 1965, pp. 10–23
- WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F.; STRINGFELLOW, E.: *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg 2005
- YOUNG, M.: *Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning*. Paris 2002
- YOUNG, M.: National qualifications frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. In: *Journal of Education and Work*, 16 3, pp. 223–37 (2003)
- YOUNG, M.: *Towards a European Qualifications Framework: Some cautionary observations*. Paper presented at the Symposium on European Qualifications. Strasbourg 2004
- YOUNG, M.: *National Qualifications frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the ILO. London 2005

Stephanie Allais

Using learning outcomes to make educational judgements: Some practical and conceptual issues¹

Outcomes are becoming an increasingly dominant feature of education policy internationally, and many claims are made about what they can achieve, for example in improving quality, and enabling transparency of qualifications across countries. This paper suggests that experiences in South Africa question these claims. Specifically the notion of transparency is questioned, and the idea that learning outcomes can capture the essence of what a learning programme or qualification represents. One problem which emerged in the South African experiences is practical: outcomes-based approaches tend towards over specification. Another problem is epistemological: knowledge cannot be “mapped” onto learning outcomes, and needs to be considered in its own right. I draw on insights from four different experiences: the first three were research projects, which I conducted for the state regulatory body responsible for primary and secondary education. The fourth was a higher education quality assurance process. In all four cases, learning outcomes did not facilitate judgements about the nature and quality of an education and training programme. I suggest that outcomes could not disclose meaning within or across disciplinary or practice boundaries and did not enable the essence of a programme to be understood similarly enough by different stakeholders. But the notion of transparency (or even, a more moderate notion of sufficient transparency) which proved unrealisable in practice is the basis of nearly all the claims made about what learning outcomes can achieve. In addition, these four experiences demonstrated how outcomes-based approaches can distort education and training programmes, and lead to practical complexities. While the problems may be specific to the South African attempts at using learning outcomes, they raise questions for reformers and researchers in other countries.

1) Introduction

South Africa is officially moving away from outcomes-based education while many countries around the world seem to be shifting towards what are described as outcomes-based systems. In South Africa an outcomes-based curriculum was introduced to the school system at the same time as an outcomes-based National Qualifications Framework (NQF) was introduced as a key tool to substantially

1 Written under ESRC fellowship PTA-026-27-2166.

reform the apartheid education system. Both have been the subject of much criticism from researchers and of extensive policy reviews. This has been concluded with what has been described as an official abandonment of the outcomes-based school curriculum in 2009 (Motshekga 2009), and substantial changes to the NQF in the same year (Allais 2009). Do the failures of outcomes-based education in South Africa have lessons for Europe and beyond? Were they simply caused by weak capacity in South Africa, or are there deeper conceptual issues involved? A key critique of the outcomes-based approach which emerged in South Africa centres around the notion of transparency: In order to play the roles that are required of outcomes, they need to be able to capture the essence of what a qualification or learning experience represents. Claims made about outcomes rest upon the idea that there is some “sameness” across a wide range of knowledge areas and learning experiences which can be captured and understood through statements of learning outcomes. One problem which was observed with this claim is practical: outcomes-based approaches tend towards over specification. Another problem is epistemological: knowledge cannot be “mapped” onto learning outcomes, and needs to be considered in its own right. In this paper, I draw on four experiences of using outcomes in quality assurance and evaluation of education programmes to share some insights from South Africa into these issues.

2) Learning outcomes and transparency

Many countries are starting to develop outcomes-based National Qualifications Frameworks, in the hope that, amongst other things, this will enable them to compare their qualifications more easily with those in other countries, as well as providing clearer information to employers at home and abroad about what qualifying learners are in fact competent to do (CEDEFOP 2008). This is based on the belief that

“Universal approaches to reference points, based on learning outcomes, make cross-border judgements as to the level, nature and equivalence of qualifications easier and more accurate” (Adam 2008, p. 13).

Jörg Markowitsch and Karin Luomi-Messerer (2008) suggest that

“The focus on learning outcomes, irrespective of learning paths, opens up possibilities for recognising non-formal and informal learning and, finally, the EQF supports the transfer of qualifications between countries, and hence mobility of learners and workers.”

The quotes imply that learning outcomes somehow capture a “sameness”, or disclose an essence which is or could be achieved through a variety of different curricula and learning experiences, as well as learning experiences beyond formally taught learning programmes. It is because of this notion of “sameness” that learning outcomes can, it is believed or asserted, “cross boundaries” – between nation states, different parts of education and training systems, or between education programmes and life (especially work) experiences. Related to this, outcomes-based qualifications frameworks are often introduced as an integral component of quality assurance systems. The idea is that national regulatory bodies will be able to measure programmes against the outcomes, and employers and educational institutions, whether at home or in other countries, will then have a good sense of what it is that the bearer of a qualification is competent to do.

An influential European report suggests that outcomes-based approaches are increasingly, if more slowly, being introduced to schools and higher education systems, and argues that

“Learning outcomes form part of an innovative approach to teaching and learning, which some have identified as part of a new learning paradigm. Learning outcomes are the focus, and provide a key role in organising systemic aims, curricula, pedagogy, assessment and quality assurance. Increasing use of learning outcomes is expected to have profound implications for making systems more learner-centred, organising institutions, curricula and for the roles and training of teachers and trainers” (CEDEFOP 2008, p. 11).

In South Africa, outcomes-based qualifications and curricula were strongly supported because they were seen as a way of overhauling the inequitable apartheid education system. An outcomes-based NQF that was supposed to overarch all education and training at all levels and in all fields was legislated in 1995, the year following the first democratic elections. Shortly after this, an outcomes-based curriculum was phased into the school system. Although the stakes were higher than they are in many other countries, most of the goals were common to reform processes internationally. It was argued that outcome statements would improve quality, as all educational provision would have to meet their requirements. It was believed that course designers could design courses against the outcomes, educators teach against them, assessors assess against them, and regulators evaluate against them. The outcome would, it was believed, “hold” the standard. One of the many claims made in favour of this approach, in common with recent claims made about outcomes-based approaches in Europe as discussed above, was that it would enable learner mobility, as it would provide a clear sense of what learners had achieved to institutions of education and

organizations in the job market alike. It was also claimed that an outside body could evaluate the quality of provision by using transparent procedures, without intruding too much into the autonomy of the provider or discounting their professional expertise, and that the judgements of the evaluators would be transparent, and therefore more accountable, because they would be made against clear, agreed, and understood criteria.

All of this boils down to the idea that qualification documentation in the form of learning outcomes could somehow capture the *essence* of what would be taught across different learning programmes, and enable evaluation of informal learning which in some important sense was the same as that learnt in formal education. The idea of a “design-down” approach was developed: that content should be derived from learning outcomes, which would be pre-specified. This was intended to make the aims of the learning programme transparent to the various parties who have a stake in it, as well as providing a rationale for the selection of content (SAQA 2006; SAQA 2005; SAQA 2000c; SAQA 2000a; SAQA 2000b).

3) Learning outcomes and transparency

How transparent are learning outcomes? How do they cross boundaries, but still disclose meaning? Markowitsch and Luomi-Messerer (2008) reveal the complexities and difficulties involved in reaching agreement on the “level descriptors” for the European Qualifications Framework, and the continuing differences in interpretation of the key terms. Their description shows a string of processes which attempted to reach clarity and develop common interpretations, attempting to pin down specific definitions and interpretations of different terms, and reformulations when differences became apparent. This is not surprising. Wolf (1995, p. 104) shows that it is impossible to receive genuine agreement from all parts of any particular industrial sector on competences: “Serious differences which relate to fundamental views of society and people, as well as to job demarcations and future trends, inhere in the process, and are not something which can be solved in a technical fashion.”

Much of the critique of outcomes-based approaches suggests that outcomes, separated from any specific reference point such as a specific curriculum, are not sufficiently transparent. It is this lack of transparency that leads to practical problems: As Knight (2001, p. 373) argues, “Clarification leads to complication which is why lists of outcomes grow like mould and become unwieldy”. Young (1996, p. 28) similarly discusses how “attempts to increase the precision of outcomes can only lead to them becoming trivialized.” My own research demonstrates precisely how this occurred in South Africa, making the National Qualifications Framework unworkable. (Allais 2007a). Hall and Woodhouse (1999) discuss a similar problem in New Zealand.

Alison Wolf (1995, p. 55) provides a detailed empirical and conceptual critique of the National Vocational Qualifications in the United Kingdom, showing that

“the more serious and rigorous the attempts to specify the domain being assessed, the narrower and narrower the domain itself becomes, without, in fact, becoming fully transparent. The attempt to map out free-standing content and standards leads, again and again, to a never-ending spiral of specification” (Wolf, 1995: 55).

In addition, various researchers (Clarke; Winch 2006; Brockmann; Clarke; Winch 2008; Bohlinger 2007) have pointed out substantial differences in how different countries within Europe use terms such as outcomes and competencies. This may partly reflect ambiguities between different languages and partly that terms like outcomes always have to be understood in terms of the national traditions in which they are located. But critics have suggested that the ability (or inability) of outcomes to disclose the essence of a learning programme is not just a practical problem, resulting from the limitations of language. It is epistemological, because knowledge cannot be mapped onto, or derived from, learning outcomes. This is the case for theoretical, disciplinary, or practical knowledge (Allais 2007b; Allais 2007a; Shalem; Allais; Steinberg 2004; Young 2008; Wheelahan 2010; Gamble 2002; Gamble 2004). As Brockmann, Clarke, and Winch argue (2008, p. 102), “any curriculum that is reasonably complex, which seeks to develop abilities, knowledge, understanding, attitudes and dispositions, is bound to be difficult to encapsulate in simple, very precise, statements related to highly particular behaviours. This, however, is precisely what is required of learning outcomes when these are referred to performance outputs.”

In South Africa, practical problems with outcomes-based education became apparent very quickly. Ministerial reviews were commissioned both of the school curriculum and the NQF. The review of the school curriculum (Curriculum 2005, Review Committee 2000) suggested that there were fundamental problems with it, including that it was weak on conceptual coherence, with inadequate mechanisms for sequencing, progression, and pacing, largely because of the attempt to avoid prescribing content, and that the curriculum documentation contained a proliferation of new terminology, used unnecessarily obtuse language, and was unnecessarily complex. Substantial revisions were proposed, although at that time the government did not formally distance itself from outcomes-based education. The curriculum later developed for the senior secondary schools and the colleges included some content specification, but was still officially based on learning outcomes. After continued criticism, the Minister of Basic Education recently declared outcomes-based education to be “dead” (Motshekga 2009) although this of course has not led to an immediate

change of the curriculum documentation available in schools. In the same year, after a lengthy review and consultation process, the outcomes-based NQF was completely changed, with the new approach being more flexible, without compulsory use of learning outcomes.

Initial criticism of outcomes-based education focused on implementation problems – inadequate training and distribution of teaching materials, as well as the unfamiliar terminology introduced with outcomes-based education (Chisholm/Peterson 2003). A subsequent critique argued that South African teachers were not sufficiently professionally equipped to do the work demanded by an outcomes-based curriculum (Jansen 1997a; Jansen 1997b), and this line of argument has continued to be one of the main criticisms of outcomes-based education. There was also increasing concern that instead of addressing inequalities between black and former white schools, the outcomes-based curriculum was increasing them (Vally; Spreen 2003; Taylor; Vinjevold 1999). Nick Taylor and Penelope Vinjevold (Taylor/Vinjevold 1999; Taylor 2002) showed that the lack of specification of content in the outcomes-based curriculum was disastrous, particularly in poor schools where teachers did not have a good grasp of their subject matter. The curriculum left these teachers at a complete loss as to what they should teach. But critics also showed that there were aspects of the curriculum which were problematic even for wealthy schools – such as a lack of emphasis on knowledge of basic scientific facts and concepts in the science curriculum (Howie 2001). My own research has shown how the curriculum documents produced were unworkable for teachers in practical terms, on the basis of their complexity (Allais 2010), and I have also argued that the NQF was conceptually flawed (Allais 2007a; Allais 2007c; Allais 2007b).

In what follows, I provide a reflection on one specific aspect of the outcomes project in South Africa: the attempt to use outcomes for quality assurance and to make judgements about educational quality. This aspect of the outcomes-based approach is related to others. For example, effective quality assurance is believed to be crucial for international mobility. Also, the role of outcomes in providing a basis for judgements about education programmes and the role of outcomes in providing a basis for curriculum development are premised on similar assumptions. I draw on insights from four different experiences: the first three were research projects, which I conducted for the state regulatory body responsible for monitoring quality in primary and secondary education. The fourth was a higher education quality assurance process, which two colleagues and I produced an analysis of.

In all four cases, learning outcomes did not facilitate judgements about the nature and quality of an education and training programme. I suggest that despite claims to the contrary, outcomes did not disclose meaning within or across disciplinary or practice boundaries and did not enable the *essence* of a programme

to be understood *similarly enough* by different stakeholders. But the notion of transparency (or even, a more moderate notion of sufficient transparency) which was unrealisable in practice is the basis of nearly all the claims made about what learning outcomes can achieve. In addition, these four experiences demonstrated how outcomes-based approaches can distort education and training programmes, and lead to practical complexities.

4) Research into quality assurance at a secondary level

I led three research projects for the Umalusi, the South African Quality Assurance Council for General and Further Education and Training. Umalusi is a statutory body under the Ministry of Basic Education, responsible for monitoring quality in primary and secondary education including adult and vocational education². Umalusi was attempting to develop insight into educational standards, but also, into methodological quality assurance issues: methods and systems for evaluating and comparing the quality of education programmes. The research projects were not primarily focused on issues in relation to outcomes-based education, but shed light on the uses of learning outcomes.

The first project compared the syllabuses and examinations of subjects from different senior secondary qualifications in South Africa³. Published as *Apples and Oranges? A comparison of school and college subjects* (Allais 2006), for ease of reference in this paper, it will be referred to as the *2005 School/College Comparison*. A key aim of the research was to establish whether or not courses which had been “pegged” at the same level on the NQF could be considered as “equivalent”: were they “different but equal” or not? The research investigated the relative standards of a selection of subjects offered in colleges and schools, as well as subjects which were part of new vocational workplace-based qualifications registered on the NQF. The research examined similar subjects (English, Mathematics, Science, and Hospitality) across different qualifications.

Two groups of expert evaluators were created for each subject: a group of practitioners (teachers with long experience and consistently good results from schools and colleges) and a group of higher education experts (top disciplinary experts from universities around the country). Evaluators were given a set of guiding questions and categories to assist their work. The data consisted of documentation making up the intended and examined curriculum. For the school and college

2 Recent legislation passed subsequent to the research described in this paper has changed Umalusi, and it now has additional responsibilities.

3 The full report is available at www.umalusi.org.za.

qualifications this consisted of syllabuses, examinations, marking memoranda, and a small selection of scripts. These all included prescribed content, although in most instances the documents included official statements of learning outcomes (and in some cases aims). For the two courses which had been developed against learning outcomes registered on the NQF, one in English and one in Mathematics, the data consisted of the learning outcomes and a “course pack” of materials which had been designed to support teachers/trainers⁴. There were no assessment materials, as they were not part of the state examination system.

A second research project (Allais 2007d) compared syllabuses and examinations from senior secondary school subjects of four African countries. This project used an elaborated version of the evaluative tools developed in the earlier project. The subjects selected were English, Mathematics, Science, and Biology. The countries were Ghana, Kenya, South Africa, and Zambia⁵. Documentation representing the intended and examined curricula were syllabuses or curriculum statements and the 2004 examinations from each country. Groups of four or five experts, including teachers and higher education specialists, all from South Africa, were formed. Again, the courses were not all outcomes-based, and all included some content specification.

The research reports for both projects argued that while judgements about standards, difficulty levels, and appropriateness of curricula and examinations are difficult and always likely to be imperfect, it was possible to make some judgements about different courses within the same broad subject area. Specifically, the research argued that judgements could be made *by consideration of the amount and type of content specified and examined, and the difficulty level of examinations within specified levels of cognitive challenge*.

To elaborate: in both research projects, content specification (including listing, weighting, and sequencing) was seen to be the most important component enabling judgements about a course. Evaluators found that dramatically different courses claimed to lead to the same or similar outcomes, and the outcomes themselves did not contain anything which could resolve this problem. In other words, while it was plausible that different courses could be justifiably described as achieving the outcomes in question (depending on how one interpreted the outcomes), the courses were substantially different in breadth and depth. Consider just one example from the first research project. All four English courses which we analyzed in the research

4 The courses were titled: Situated Communications NQF level four (including Language for Early Childcare Development and General Business Administration Practitioners), and Situated Mathematics Literacy NQF level four (Mathematics for Hairdressers) respectively.

5 The full report of this research was published by Umalusi as Learning from Africa: Umalusi's research comparing syllabuses and examinations in South Africa with those in Ghana, Kenya, and Zambia and is available at www.umalusi.org.za.

included similar learning outcomes for reading. However, the most challenging course, offered at “higher grade” in schools, stipulated a specific study of three works of literature, besides a range of other types of texts, and additional non-examined books. The course offered at “standard grade” in schools was similar, although the specific texts were considerably less challenging. The course offered in the colleges prescribed, but did not examine, one book of short stories and some South African poetry. The outcomes-based course had no prescriptions, but the course pack contained a few short newspaper and magazine articles. In addition, in the explicitly outcomes-based course, progression and differentiation were supposed to be achieved through shifts in assessment standards, because there was not prescribed content and (real or exemplar) assessment instruments. But often the assessment standards did not demonstrate discernible shifts in phrasing, and further, even where they did, the shift from, for example “obvious emotive language” to “fairly subtle” to “subtle” depends on considerable interpretation.

Evaluators also argued that intended and examined curricula need to be evaluated together; or at least in the light of each other, as far as possible, and emphasized the difficulties of evaluating courses through an analysis of the intended curriculum, even when there was considerable content specification. They emphasized that there are often vast differences between the intended curriculum, as represented by the official syllabus documentation, and the enacted curriculum, as represented by the full spectrum of possible classroom practices, but that assessment practices, particularly “high stakes” assessment, have a powerful “backwash” effect, which means that classroom practice is to substantially affected by what learners need to know and be able to do in assessments. As Rowntree (1987, p. 1) tells us “if we want to discover the truth about an educational system, we must look into its assessment procedures ... the spirit and style of student assessment defines the de facto curriculum.” Part of the evaluators’ brief was to make judgements about how cognitively demanding the different courses were. Without exception, all evaluators argued that such judgements could not be made by looking at the intended curriculum, even when there was considerable content specification, but could only be made, and then to a limited extent, by a consideration of examinations.

Evaluators were not convinced that in practice there exist clear, uncontested distinctions between the various cognitive processes specified in the tools that we had developed. For example, Science evaluators argued that it is often the *way* in which knowledge is tested which determines whether it counts as factual or conceptual knowledge, not the content on its own: to *remember a statement* of Newton’s Third Law of Motion is simple recall, but to actually *understand the concept* embodied by this statement is challenging, since it is counter-intuitive. In Biology, there was some kind of relationship between cognitive operations, types of knowledge and levels of

difficulty, but there were also differing levels of difficulty across cognitive operations and types of knowledge. For example, evaluators argued that most of the easy (level one) questions in the South African examinations were in the category *understand conceptual knowledge*, while in the Zambian papers, the easy questions tended to be *recall factual knowledge*.

None of this will be particularly surprising to educators who work in school systems or do research on school curricula or examinations. But indirectly, it raises important issues for the learning outcomes approach. To the extent that evaluators were able to make judgements about the nature and quality of the courses, it was the specification of *content* that enabled these judgments. This was not sufficient, and a careful analysis of examination papers was required. This in itself led to limited judgements, as, for example, evaluators could not always make judgements about the predictability of questions, particularly in other countries. Of course none of the evaluations enabled any insight into the enacted curriculum, or into how examination scripts were actually marked, both of which have substantial impact on educational quality. So, their judgements were limited.

A third research project attempted to analyze a large number of explicitly outcomes-based courses in English and Mathematics⁶. These courses were offered as part of qualifications which were pegged on different levels of the secondary system, and had been developed on the basis of unit standards (statements of learning outcomes and other specifications which could be accumulated towards qualifications). According to policy at that time, all learners had to achieve learning outcomes in Mathematics and languages. The specification of learning outcomes was seen as sufficient to ensure that all learners achieve something *similar enough* in Mathematics and languages.

The main finding was that learning outcome specifications did not appear to be an appropriate vehicle to ensure a commensurate standard. Judgements about the quality of the courses were very limited, because of serious differences in the kinds of documentation that could be acquired for each course. But to the extent that judgements were possible, it was clear that there were substantial differences between courses which were designed against the same learning outcomes. For example, in the Mathematics courses at NQF level 4 (the level of senior secondary

6 The full report of this research was published by Umalusi as The "F" Word: the quality of the "fundamental" component of qualifications in general and further education and training (Allais et al. 2007) and is available at www.umalusi.org.za.

school⁷), in some cases the material addressed the unit standard fully and provided background information in an attempt to help learners come to grips with complex concepts. The assessment instruments then reflected the complexity of the material. In other cases the material addressed the unit standard fully, but the assessment was reduced so that it simply asked for a recall of facts and little or no application of mathematics was required. In other cases the material and assessment addressed the unit standard at a broad level only and did not meet the level suggested by the detail of the unit standard. While the examples above could be attributed to weak capacity of certain providers, or unscrupulous behaviour of providers, in many instances it appeared that there were dramatic differences in interpretation of learning outcomes. In language learning, the same learning outcomes could be interpreted at many different levels. Phrases like “a wide variety of texts” were interpreted in very different ways. Evaluators in the first research project suggested that this was entirely plausible. For example, an outcome such as “show an awareness of manipulative devices” can be displayed by primary school children (for example through nursery rhymes), newly literate adults (for example through understanding of simple slogans), and by people using language for a high level of academic proficiency. The learning outcomes on their own were not enough for providers to know what to teach and assess.

At the same time, basing the system on learning outcomes in unit standards caused a series of identifiable difficulties and complications for both providers and quality assurance bodies. The research uncovered chaos and confusion in relation to the use of unit standards. Versions of unit standards would expire, but some providers would continue to use the old ones. Different versions would come out with substantially different versions of credit, and credit values did not seem to be a reliable guide to programme length or content coverage⁸. Official policy in South Africa stated that unit standards should be taught and tested in an integrated way, but the research suggested that they were likely to lead to atomized teaching and

7 Typically the unit standard titles (a unit standard title contains the main outcome of the unit standard) are formulated as in the following examples: Read/view, analyze and respond to a variety of texts' (119469 NQF Level 4). Write/present/sign for a wide range of contexts (119459 NQF Level 4). Specific outcomes are then added to each of these main outcomes which are supposed to further explain the different kinds of skills involved in reading or writing, while the range statements and assessment criteria address various features and functions of language with which the learners need to engage.

8 For example, unit standard 7451 “Collect, analyse, use and communicate numerical data” was worth two credits at level 1. This unit standard expired on 3/12/2006. The newly registered unit standard 119364 “Evaluate and solve data handling and probability problems within given contexts” was worth 5 credits at level 1. A close comparison of the two unit standards showed that although they appeared different (the later version provided far greater detail), they specified more or less the same mathematical content. One could make a case that material from one of the courses designed against the first unit standard “covered” the second one just as well. Is it then worth five credits or two?

testing⁹. For example, one of the Mathematics unit standards was about working with number and dealt with estimation, appropriate representation and rounding of numeric answers, and conversion between different units. Courses examined in our research taught and tested all of these in isolation. But a number of the skills are really only meaningful if they are behaviours that learners exhibit in context. For example, do they use estimation to think about what the answer should be when doing a calculation? Do they use units appropriate to the context and can they convert them when they need to? Do they round the number or tolerate error appropriate to the context? This means that unit standards do not lend themselves towards a mastery of a body of knowledge, and instead, lead towards provision of fragmented bits of learning, which do not allow progression. Unit standards appeared to cause problems with progression, particularly in mathematics, where they appeared to cause distortions in the logic of progression of learning, especially where programmes attempted to contextualize the language or mathematics skills (for example, mathematics for hairdressing).

There were many problems discovered with the unit standards themselves. Some had overlapping scope although the unit standards were pegged at different levels on the NQF. For example, the data and statistics unit standards for level 1 (the level equivalent to junior secondary school) and level 3 (the level equivalent to the second last year of senior secondary school): there is a very large overlap in terms of content. Compare for example the statement of the purpose of each of the unit standards:

Unit standard 119364 (level 1): People credited with this unit standard are supposed to be able to:

- Collect data to answer questions related to human rights, social, economic, cultural, environmental and political matters.
- Display data in diagrams.
- Critically analyse data in tables and diagrams in order to draw conclusions and make predictions.
- Interpret and determine chance variation.

Unit standard 9012 (level 3): People credited with this unit standard are supposed to be able to:

- Pose questions, collect and organize data.
- Represent and interpret data using various techniques to investigate real life and work problems.

9 This made “business sense” for the providers, as they were contracted to provide against different combinations of different unit standards.

- Use random events to explore and apply probability concepts in simple life and work related situations.

The aims of both these unit standards state that learners are required to collect, organize and interpret data to answer real-world questions and to use probability concepts in simple situations. The overlap, both in terms of content and in terms of the stated aims, makes it quite difficult to judge what would be considered a level 1 data and statistics course versus a level 3 data and statistics course.

These three pieces of research were all focused on different aspects of the secondary education system. The following section presents some of the key points from an analysis (Shalem; Allais; Steinberg 2004) of an outcomes-based quality assurance process of a higher education course.

5) An experience of outcomes-based quality assurance in higher education

A course on mentoring, proposed by the School of Education at the University of the Witwatersrand, was rejected twice by the relevant quality assurance authority, and then finally approved. The rejections were based on the fact that the course did not seem, to the panel of evaluators, to comply with the outcomes captured in the two specified unit standards. Although this was a single instance, and not a sampled research, our analysis (Shalem; Allais; Steinberg 2004) shows that it provides an exemplification of principled or conceptual issues. We demonstrated that the internal coherence and the substance of a learning programme that are produced, in the main, by the logic of the knowledge that informs it, cannot be externally regulated by a quality assurance process that condenses knowledge into learning outcomes. Further, in our analysis of the process, we argued that starting from learning outcomes inevitably marginalizes discipline content, even when there is a formal assurance to value it, and *even when peers are used in evaluation processes*.

Our analysis (Shalem; Allais; Steinberg 2004) describes how the course was based on a conceptual framework drawn from sociology of education and international research into mentoring in schools. The trainee-mentors were introduced to a framework for understanding mentoring which follows the development of student teachers through four phases, but with concepts pertinent to the practice of mentoring inserted at key issues. These concepts diversified the focus from the “activities” of teachers, thus creating a conceptual web through which these activities could be analyzed. In other words, the trainee-mentors worked through tasks that drew on day-to-day mentoring activities, but, while these

tasks worked with the familiar, they also got trainee-mentors to rethink that which felt familiar, by recruiting the new conceptual framing. This kind of course design was not allowed for anywhere in the specific outcomes of the two unit standards against which the course was measured, and was not recognized by any of the evaluation reports either. Instead, the quality assurance agency wanted to see how the course led to specific outcomes such as “Identify learners’ needs regarding anxiety and barriers to learning”, “Provide advice to learners”, “Plan and prepare for assessment”, “Provide feedback to relevant parties”, and so on. The agency wanted steps of the learning programme to be described in a specific way, starting with an active verb and *to be specific enough to be measurable*. The outcomes were presented as an “official map” or “script”.

An increasingly detailed attempt to demonstrate compliance with the learning outcomes eventually led to a successful completion of the bureaucratic aspects of quality assurance and yet the process did not provide information about whether or not our design and pedagogy successfully generated the access we intended to create. The core issue of what kind of understanding of mentoring and assessment is necessary in order to choose *appropriate* methods of assessment, observe with *discernment*, and record *relevant* evidence, was completely silenced. What was also missing was a broader perspective on the practice of mentoring. If the course had been designed starting from outcomes, and had not given content knowledge a prominent place in the curriculum, the process of accreditation would have been short and efficient and yet the course would have lost its power to enable transformative learning in which knowledge is acquired and explored deeply.

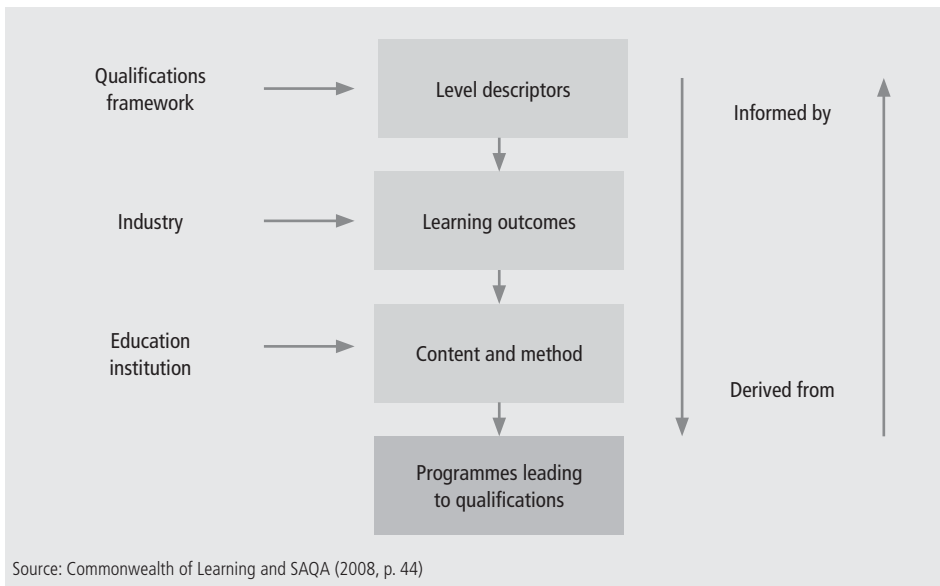
As we argued, drawing on Carr (2000) and Beck and Young (2005) learning for “principled knowledge” which follows a due process of reflective education is far more involved than learning for “technical effectiveness”. Learning for “technical effectiveness” generally does not require learners to go beyond a sense that ways of doing things are familiar and right. But course designers who want learners to acquire principled knowledge cannot rely on what appear to be consensual objects like “tasks specifications” and “standards of performance”, but must instead initiate learners into new ways of seeing.

We argued that an outcomes-based discourse of quality assurance has false epistemological assumptions about what it takes to show a learning path with reliability. When the description of a course is aligned to disciplinary content, the line of accountability is to the schemes of perception and appreciation, key procedures, and concepts that together inform the logic of a field of knowledge and the practices it adopts for socialization of practitioners. Aims are articulated *in relation* to specific content; they do not *determine* the content (in fact, in many instances the content could determine the aims). Their appropriateness is judged in relation to the

specialized demands of the content, as the point of providing a course is primarily to give learners access to this specialized content. In this view one does not discount instrumental goals of using the knowledge for “things” in the everyday or for the workplace. Nevertheless, one would not pretend to have the power to generate direct causal connections to skills that have to be demonstrated in the workplace (neither would one assume that the knowledge acquired is unchallengeable).

The quality assurance body in this instance sought a one-to-one causal relationship between content and outcomes, which is described by supporters of outcomes-based systems and national qualifications frameworks as a “design down” approach, because, as discussed in the introduction, the content is “designed down” from the learning outcome. This is captured in Figure 1 below, sourced from Commonwealth of Learning and SAQA (2008, p. 44).

Figure 1: **Designing Down**

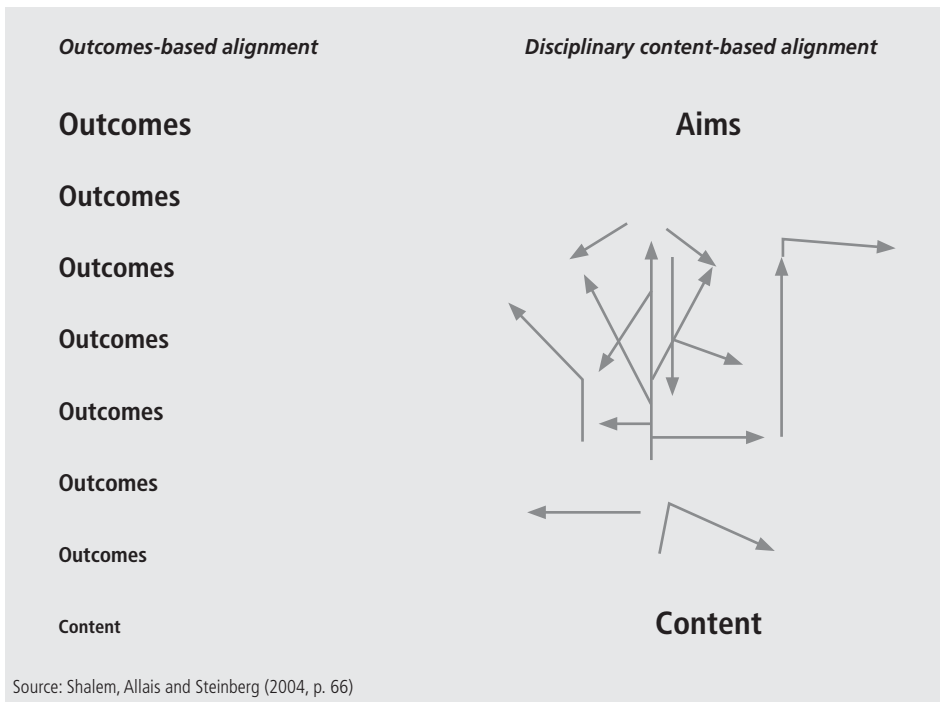


Describing a course from a disciplinary perspective foregrounds questions such as: Is the content sufficiently representative of the field and its debates? Does the course give students opportunities to meaningfully account for what they know; using ways of seeing that are specific to the specialized content? Does the course provide a sequence of content and modes of representation that could enhance students' acquisition? Does the course help to promote scholarship of work in the institution?

When the description of a course is aligned to outcomes which are created *independently of the process of course design*, the line of accountability is to a list of specifications. In this view alignment can only be shown by describing how the content of a course and its pedagogy *serve the outcomes*. This gives rise to a false perception that a segment of content selected from a discipline can be causally related to a specific learning outcome, i.e. the segment of content is judged to contribute directly to the attainment of the outcome. This was commonly expressed in South Africa in the phrase “content is the vehicle through which the outcomes are achieved”, which uses the same logic as the “design down” approach in Figure 1.

What happens to knowledge when it is described as something other than itself? In this experience, what was clear was how the course content became marginalized. In any curriculum design process, content may relate to several aims. But there is a significant difference between this notion of aim and the notion of outcomes used in the South African NQF. We therefore suggested the difference between these two notions of alignment resembles the difference between a maze/web relationship and a Russian Doll alignment (Shalem; Allais; Steinberg 2004, p. 66):

Figure 2: Outcomes versus content based alignment



Source: Shalem, Allais and Steinberg (2004, p. 66)

This problem – the lack of a “causal” relationship between knowledge and outcomes, and the tendency for outcomes to marginalize knowledge, must be understood together with the problem discussed above, of lack of transparency. Broadly specified learning outcomes do not express consensus. This is why so many outcomes systems lead to detailed specifications, in an attempt to achieve consensus. This over-specification, as discussed above, is counterproductive and cannot, in any case, entirely create consensus. But at the same time the notion that learning outcomes can disclose meaning across boundaries marginalizes what is specific to education programmes: knowledge. Outcomes are situated as the mechanism to capture the “sameness” of different learning experiences, but in the process of ignoring the specifics of the different experiences, they fail to capture a meaningful “sameness”, while creating an official undervaluing of the important specifics.

6) Transparency: somewhere over the rainbow?

To further explore this issue, consider the following example¹⁰. The following are possible formulations of generic outcomes statements:

“The learner will be familiar with the main theories of the discipline”

or

“The learner will conduct independent research”

or

“The learner will understand the general tenets of traditional and modern sociological thinking”.

Such outcomes lead to questions such as:

How familiar is “familiar”?

Which are the main theories of a discipline?

What is independence?

What is research?

What are the main tenets of modern sociology?

How much depth would constitute an “understanding”?

Is it better to start with topics or with theorists?

Such questions in themselves are not bad: the development and acquisition of knowledge requires debates and disagreements. Debates between different

10 The discussion below draws from a paper presented to the Higher Education Quality Council in South Africa by Allais and Shalem (2005).

interpretations enable continuous research and reflection. But in an outcomes-based approach, these outcomes must be the bearers of sufficient meaning that regulatory bodies can judge courses against them, amongst other things. The inevitable disagreement leads designers of outcomes-based standards into an inevitable downward spiral of detail specification, without reaching consensus. Consider just one outcome, *“The learner will conduct independent research”*.

The tradition in many universities differs with regard to the amount of independence in research that is regarded as appropriate for students at different levels. Lecturer A, working in a specialized programme in an elite university, may think that at a Masters' level a good synthesis of the main research in the discipline is insufficient, and thus a good student must shape her own research. Lecturer B, who works in a less specialized programme and teaches, in the main, weaker students (whatever the historical reasons for their weakness of achievement), could claim that students should be strongly guided by the lecturer, and work only within the mainstream tradition of the discipline, on projects determined by the lecturer. And lecturer C, working in a specialized programme in one of the mainstream universities, might have a pragmatic point of view – to increase the throughput rate of her programme/university. Lecturer C could decide to juggle around between the two positions for appearances sake; she might in fact not really care about the degree of independence demonstrated by her students. There will also be substantial differences across disciplines; as Muller (2009) points out, post-graduate research in the Sciences tends to be far more led by lecturers than in the humanities, because of the nature of the disciplines. Each lecturer is informed by different assumptions about what research is and how best to prepare a student. There is nothing in the outcome statement itself that enables lecturers to reach a common decision. Logically, all three (and more) readings of the standard are contained within its ambit and thus, on a logical level cannot be refuted. All three lecturers can probably show how their courses do, in their own ways, meet the outcome statements. This is why, in order to limit the “danger” of too much variability within a process of interpretations that begins at a generic level of standards, specification emerges.

Even a very specific learning outcome, like *“The learner will be able to sandpaper a chair”* is subject to interpretation. It therefore requires further specifications like: the kinds of wood the learner must be familiar with, the type of grains of sandpaper the student must be able to use, the types of chairs, and the contexts in which the students must operate. Wolf (1995) explains how, in relation to the National Vocational Qualifications in England, while the emphasis of this kind of competence-based system has been on the clarity which it promises to assessors and learners (and, in South Africa, to employers and society as well), the creation of competence

statements has led to “an ever more complex and complicated ‘methodology’”. The combination of the *need for* and *lack of* transparency leads to increasing elaboration of the “standards”, as well as the development of increasingly narrow standards. This explains why South African policy makers ended up with 15 assessment criteria as well as detailed “range statements” for the specific outcome of washing hands!

It could be argued that a “soft” version of an outcomes-based approach could start with a group of people who already have a shared understanding of what the “outcomes” or “standards” should be. But what value, then, do the outcomes add? Perhaps none, perhaps they assist in structuring decisions and judgements, or perhaps they distort judgements. The experience described above suggests the third scenario: experts become trapped in technicist processes which are likely to distort the lens through which they look at courses. Outcome statements can force the expert or peer evaluators out of their role as expert peers, and into the role of bureaucrats, where they find themselves judging courses on the basis of requirements which are in no way internal to the tradition of their knowledge area or practice. The specificity that different experts bring may be marginalized by the genericism that is inherent in learning outcomes.

A different “soft” approach could be one which uses outcomes as useful statements of aim that enable course designers to describe their understanding of their field of knowledge. Course designers, and not an external body, design these statements deriving them specifically from what they are trying to teach. This means that instead of starting with outcomes and designing the content down from them, this approach derives the aims from within the logic and emphasis specific to the content of the knowledge field or practice. This would make the relationship between content and aims a descriptive one and would not require speculations on which content best serves which aim. This “soft” approach may be similar to that described by David Raffé in this volume, in what he refers to as “outcomes-referenced” national qualifications frameworks, which use outcomes together with various “input” factors.

How this could or will work in practice remains to be seen. The main concern of this paper has been with the lack of agreed meaning attached to learning outcomes, which can be seen in the different (and perhaps equally valid) ways in which they were interpreted by course designers, and the inability of researchers to make judgements about courses without careful consideration of content specification and assessment instruments. The discussion above showed some of the experiences of unintended consequences and difficulties for education that this approach had in South Africa. No doubt this was aggravated by a poorly designed outcomes-based approach (for example our research found Mathematics unit standards which contained wrong Mathematics). However, the experiences and

research described above suggest that there are genuine conceptual problems with the idea of learning outcomes that are independent from content and context. The problems stem from the fact that the claims made about what outcomes can do rest on the assumption that they can create (a degree of) transparency, and yet, this does not seem to be achievable. If, though, the outcomes are seen as part of, or related to the knowledge that gives education programmes their meaning, if, that is, they are limited to what they are in fact the outcome of, then the question which must arise, and has yet to be answered in research or practice, is how do outcomes “cross boundaries”, or create transparency for “the other” – the non-expert, the employer, the manager of a state regulator body, the “foreigner”? As outcomes-based approaches become increasingly pervasive, this question is one which requires an answer.

References

- ADAM, S.: Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process. In: Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience 21–22 February 2008, at Heriot-Watt University, Scotland, Edinburgh 2008
- ALLAIS, S.: Apples and Oranges? A comparison of school and college subjects. Umalusi Pretoria 2006
- ALLAIS, S.: The Rise and Fall of the NQF: A critical analysis of the South African National Qualifications Framework. Doctoral thesis. Witwatersrand 2007a
- ALLAIS, S.: Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. In: *European Journal of Education* 42, no. 4: 523–547 (2007b)
- ALLAIS, S.: Education Service Delivery: the disastrous case of outcomes-based qualifications frameworks. *Progress in Development Studies* 7, no. 1, 2007c
- ALLAIS, S.: Learning from Africa: Umalusi’s research comparing syllabuses and examinations in South Africa with those in Ghana, Kenya, and Zambia, Umalusi Pretoria 2007d
- ALLAIS, S.: The changing Faces of the South African National Qualifications Framework. In: ALLAIS, S.; RAFFE, D.; STRATHDEE, R.; WHEELAHAN, L.; YOUNG, M. (eds.): *Learning from the early starters*, ILO Employment Sector Working Paper Number 45, pp. 139–182. Geneva 2009
- ALLAIS, S.: Outcomes-based education: understanding what went wrong. In: SHALEM ILO, Y.; PENDLEBURY, S. (eds.): *Retrieving Teaching: critical issues in curriculum, pedagogy and learning* Juta. Cape Town 2010
- ALLAIS, S.; KING, M.; BOWIE, L.; MAROCK, C.: The “f” word: the quality of the “fundamental” component of qualifications in general and further education and training. Umalusi Pretoria 2007

- ALLAIS, S.; SHALEM, Y.: Why the case for outcomes-based standards in quality assurance is a circular argument presented at the Higher Education Quality Council standards setting seminar, January 25, Pretoria 2005
- BECK, J.; YOUNG M.: The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. In: *British Journal of Sociology of Education* 26, no. 2: 183–197 (2005)
- BOHLINGER, S.: Competences as the core element of the European Qualifications Framework. In: *European Journal of Vocational Training*, no. 42: 96–112 (2007)
- BROCKMANN, M.; CLARKE, L.; WINCH, C.: Can performance-related learning outcomes have standards? In: *Journal of European Industrial Training* 32, no. 2: 99–113 (2008)
- CARR, D.: *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge London 2000
- CEDEFOP: *The Shift to Learning Outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg 2008
- CHISHOLM, L.; PETERSON, T.: Education Policy and Practice on the Eve of the '99 Election. Extract from March 1999 edition. In: CHISHOLM, L., MOTALA, S.; VALLY, S. (eds.): *South African Education Policy Review*. Heinemann Sandown 2003
- CLARKE, L.; WINCH, C.: A European skills framework?-but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. In: *Journal of Education and Work* 19, no. 3 (July) pp. 255–269 (2006)
- COMMONWEALTH OF LEARNING AND SAQA: *Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth*. Concept document. Commonwealth of Learning and SAQA, May (2008)
- CURRICULUM 2005 REVIEW COMMITTEE: *A South African curriculum for the twenty-first century*. Report of the Review Committee on Curriculum 2005. (Under the coordination of Linda Chisholm). Presented to the Minister of Education, May 2000, Pretoria 2000
- GAMBLE, J.: Teaching without words: tacit knowledge in apprenticeship. In: *Journal of Education*, no. 28: 63–82 (2002)
- GAMBLE, J.: A knowledge perspective on the vocational curriculum. In *Human Sciences Research Council Colloquium on the FET Curriculum knowledge*. Pretoria 2004
- HALL, C.; WOODHOUSE, D.: Accreditation and Approval in New Zealand: Major Surgery for the National Qualifications Framework? In: FOURIE, M.; STRYDOM, A. H.; SETAR, J. (eds.): *Reconsidering Quality Assurance in Higher Education: Perspectives on Programme Assessment and Accreditation*. Bloemfontein 1999
- HOWIE, S.: *Third International Mathematics and Science Study Repeat (TIMSS-R)*. Executive Summary. Cape Town 2001
- JANSEN, J.: Can Policy Learn? Reflections on “Why OBE Will Fail”. Seminar presentation 1997a
- JANSEN, J.: *Why OBE Will Fail*. Perspectives on Outcomes-Base Education (OBE). Unpublished mimeo 1997b
- KNIGHT, P.: Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making. In: *Teaching in Higher Education* 6, no. 3: 369–381 (2001)

- MARKOWITSCH, J.; LUOMI-MESSERER, K.: Development and interpretation of descriptors of the European Qualifications Framework. In: *European Journal of Vocational Training* 42/43: 33–58 (2008)
- MOTSHEKGA, A.: Statement by Minister of Basic Education, Angie Motshekga, on curriculum review process, National Assembly. South African Government Information, Speeches and Statements. (2009) URL: <http://www.search.gov.za/info/>(viewed 16.11.2010)
- MULLER, J.: Forms of knowledge and curriculum coherence. In: *Journal of Education and Work* 22, no. 3: 205–226 (2009)
- ROWNTREE, D.: *Assessing students*. Harper and Row London 1987
- SAQA: *The National Qualifications Framework and Curriculum Development*. Pretoria 2000a
- SAQA: *The National Qualifications Framework and Standards Setting*. Pretoria 2000b
- SAQA: *The National Qualifications Framework and Quality Assurance*. The South African Qualifications Authority, May, Pretoria 2000c
- SAQA: *Developing learning programmes for NQF-registered qualifications and unit standards*. Pretoria 2005
- SAQA: *Standards Setting and Development*. Pretoria 2006
- SHALEM, Y.; ALLAIS, S.; STEINBERG, C.: Outcomes-based Quality Assurance: What Do We Have to Lose? In: *Journal of Education*, no. 34: 51–77 (2004)
- TAYLOR, N.; VINJEFOLD, P.: *Getting learning right: Report of the President's Education Initiative*. Johannesburg 1999
- VALLY, S.; SPREEN, C.-A.: *Education Policy and Implementation, February to May 1998*. Extract from May 1998 edition. In: CHISHOLM, L.; MOTALA, S.; VALLY, S. (eds.): *South African Education Policy Review*. Heinemann Sandown 2003
- WHEELAHAN, L.: *Why Knowledge Matters in Curriculum*. Routledge Abingdon, New York 2010
- WOLF, A.: *Competence-based Assessment*. Ed. Harry Torrance. Buckingham 1995
- YOUNG, M.: *The Outcomes Approach to Education and Training: Theoretical Grounding and an International Perspective*. In: COOMBE, T. (ed.): *IMWG Conference on the National Qualifications Framework*. Proceedings, 22–40. Technikon SA Conference Centre: HSRC on behalf of the Inter-Ministerial Working Group on Education and Training. Johannesburg 1996
- YOUNG, M.: *Bringing Knowledge Back*. In: *From social constructivism to social realism in the sociology of knowledge*. Routledge London, New York 2008

Isabelle Le Mouillour

ECVET als Schnittmenge der Validierung von Lernergebnissen und Lebenslangem Lernen

ECVET, das European Credit System for Vocational Education and Training, verfolgt das Ziel, die grenzüberschreitende Mobilität in Europa zu unterstützen und die Transparenz und den Dialog zwischen den Akteuren der Berufsbildung zu fördern. Nach der Verabschiedung der Europäischen ECVET-Empfehlung (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a) wird ECVET im Rahmen unterschiedlicher Initiativen und Projekte in den europäischen Mitgliedstaaten erprobt. Dabei können wir beobachten, wie ECVET den Spagat zwischen der europäischen Empfehlung und nationalen, regionalen und sektoralen Umsetzungen leistet. Im Mittelpunkt des ECVET stehen Qualifikationen und die Lernergebnisorientierung sowie die Frage nach der Verknüpfung von ECVET und der Validierung im Zusammenhang des lebenslangen Lernens. Im folgenden Beitrag werden der Entwicklungsstand des ECVET und der Validierung sowie die Umsetzungspotenziale und Schwierigkeiten und damit verbundene Entwicklungsperspektiven für Politik und Forschung aufgezeigt.

Einleitung

Die Kopenhagener Erklärung von 2002¹ sieht neben der Entwicklung von Bezugsniveaus für die „Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und/oder Qualifikationen“ die Entwicklung eines „Systems für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen im Bereich der beruflichen Bildung“ vor. Dieses System, kurz ECVET, ist eines der gemeinsamen europäischen Referenzinstrumente, die die Transparenz und Flexibilität der Qualifikationssysteme in der Europäischen Union verbessern und dadurch die Mobilität von Lernenden und Arbeitnehmern fördern und das lebenslange Lernen unterstützen sollen. Im Zentrum seiner Entwicklung steht das Qualifikationssystem als „Gesamtheit der Maßnahmen zur Anerkennung von Lernergebnissen sowie andere Mechanismen, die allgemeine und berufliche Bildung mit dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft in Zusammenhang setzen“ (CEDEFOP 2008a, S. 151).

ECVET steht für *European Credit System for Vocational Education and Training*, zu Deutsch *Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung*. Allerdings greift die deutsche Bezeichnung zu kurz, da sich ECVET nicht auf die Verwendung und Berechnung von Leistungspunkten reduziert. ECVET bündelt vielmehr

1 http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf

eine Reihe von Mechanismen und Vereinbarungen, die die Mobilität als Bestandteil des Lernweges zur Qualifikation ermöglichen sollen. Daher wird ECVET im Folgenden als „Credit-System“ für die Berufsbildung bezeichnet.

Zwischen 2002 und 2009 haben verschiedene Studien und Arbeitsgruppen die Entwicklung von ECVET bis zur Europäischen Empfehlung begleitet, die zwar langwierig, aber auch notwendig war, um die Vielfalt der Berufsbildung in Europa berücksichtigen und den Stakeholdern der verschiedenen (Berufs-)Bildungssysteme in den Mitgliedstaaten eine umsetzbare Lösung anbieten zu können. Das CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation professionnelle, das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) war mit der Förderung von Forschungsaufträgen und fachlicher Unterstützung maßgeblich beteiligt.

Im Juni 2009 verabschiedeten das Europäische Parlament und der Europäische Rat die Europäische Empfehlung zum ECVET; somit endete die Entwicklungsphase des ECVET. Wie in den klassischen Produktentwicklungszyklen werden ECVET-Prototypen im nationalen und internationalen Kontext entwickelt und erprobt. Diese Erprobungsphase ist wichtig, da kein System als erfolgreich betrachtet werden kann, solange es nicht getestet und geprüft wurde. Bis 2012 sind die Mitgliedstaaten aufgerufen, für die zukünftige Umsetzung des ECVET in ihren jeweiligen Bildungssystemen unterstützende Maßnahmen zu treffen (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a). Diese Phasen sind in der Fortsetzung des Kopenhagen-Prozesses eingebettet. Ebenfalls in 2009 verabschiedete der Rat der Europäischen Union seine Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung – kurz „ET 2020“ (Education & Training 2020) genannt (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a; 2009b). Dabei werden die Themen Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie Anerkennung/Anrechnung besonders betont. Beide gehören zur Zielsetzung des ECVET.

Im europäischen Bildungsraum entwickelt sich ECVET entlang des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und des europäischen Rahmens für die Qualität in der Berufsbildung (EQAVET). Der EQR ist ein europäischer Metarahmen, der die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und -rahmen mit einer gemeinsamen europäischen Referenz verknüpft. Die Kopplung der nationalen Qualifikationsrahmen an den EQR ist von besonderer Relevanz für ECVET, da sie zu einer besseren Lesbarkeit und einem besseren Verständnis von Qualifikationen bzw. Teilqualifikationen bei Mobilität von Lernenden und Arbeitskräften führen kann. Die Diskussionen um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) verdeutlichen die Bedeutung eines Qualifikationsrahmens als „eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen, die die Orientierung im [...] Bildungssystem wesentlich erleichtert“ (DQR 2010).

Bis 2012 könnten „alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente, die von den dafür zuständigen Stellen ausgestellt werden, über die nationalen Qualifikationssysteme einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008, C 111/3). Wesentlich ist dabei das Verfahren zur Kopplung nationaler Qualifikationssysteme an den EQR (sog. *referencing*). Laut der Europäischen EQR-Empfehlung sollte dieses Verfahren Ende 2010 abgeschlossen werden. Fast alle Mitgliedstaaten entwickeln mittlerweile nationale Qualifikationsrahmen. Dies hat in den meisten Staaten zu umfangreichen Konsultationen und bildungsbereichsübergreifenden fachlichen und bildungspolitischen Debatten geführt, so dass 2012 ein realistischer Termin für den Abschluss des *referencing* sein dürfte.

Die Besonderheit von ECVET ist die Ausarbeitung eines Ansatzes zur Anrechnung, Anerkennung und schließlich zur Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen, der mit der Vielfalt der Berufsbildungssysteme in Europa unter Berücksichtigung der europäischen Prinzipien der „Subsidiarität“ und „Angemessenheit“ kompatibel ist. Dies mag auch seine Schwäche sein, da zur ECVET-Umsetzung auch eine Kontextualisierung im jeweiligen Bildungssystem (Ausbildungsrahmenpläne, Curricula, Prüfungsanforderungen etc.) und Qualifikationssystem (Lernergebnisse, Qualifikationen etc.) notwendig ist.

Dieser Beitrag skizziert, wie ECVET in die Modernisierung der Berufsbildungssysteme einbezogen wurde und sich mit den weiteren europäischen Instrumenten (insbesondere den Validierungsgrundsätzen) für die Berufsbildung ergänzt. Kern dieser Entwicklung bilden die zunehmende Verwendung des Lernergebnisansatzes zur Definition von Abschlüssen und Qualifikationen in Europa, die Entwicklung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren sowie das Engagement der Berufsbildungsakteure in Erprobung und Zusammenarbeit.

ECVET als Mobilitätsrahmen

Credit-Systeme existieren in verschiedenen Ausprägungen seit dem 19. Jahrhundert und wurden erstmals in den USA entwickelt, um die Mobilität der Lernenden zwischen den Bundesstaaten zu erleichtern und ein Mindestmaß an Anrechnung und Anerkennung des erworbenen Wissens zu gewährleisten (LE MOUILLOUR 2006). In Europa wurde zur Förderung der Studierendenmobilität im Hochschulbereich das ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System* – in der ersten Testphase des Erasmus-Programmes (1989–1995) eingeführt. Mittlerweile ist ECTS in der Hochschulgesetzgebung von 22 Mitgliedstaaten verankert (EACEA 2009).

ECVET wird als „technischer Rahmen für die Anrechnung, Anerkennung und gegebenenfalls Akkumulierung der Lernergebnisse, die eine Einzelperson im Hinblick auf den Erwerb einer Qualifikation erreicht hat, [verstanden]. Zu der

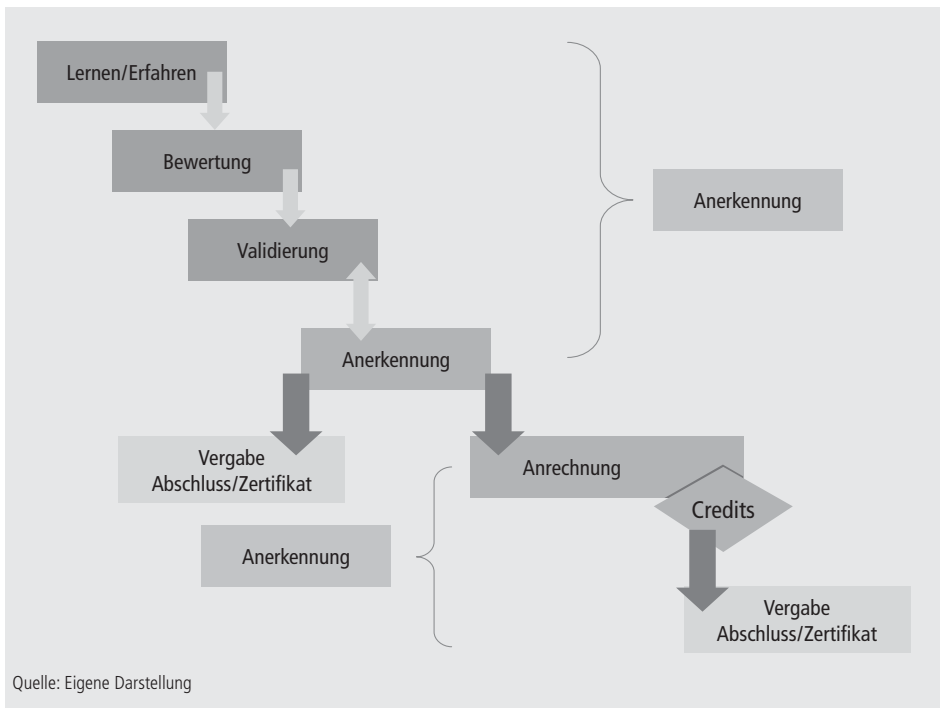
Methodik des ECVET gehören die Beschreibung der Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen mit entsprechenden Punkten, ein Anrechnungs- und Akkumulierungsprozess und ergänzende Unterlagen wie Lernvereinbarungen, Leistungsnachweise und ECVET-Benutzerleitfäden“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a, C 155/15). ECVET soll die Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung von Lernergebnissen im Sinne einer berufs- und bildungsbiografischen Anpassung an den stetigen Wandel erleichtern. Es berücksichtigt unterschiedliche Lern-tätigkeiten und/oder -erfahrungen insofern, als dass der individuelle Lernpfad zum Erwerb von qualifikationsrelevantem Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten führt. Die Berücksichtigung des Lernens unterschiedlicher Lernkontexte bildet einen wichtigen ersten Anknüpfungspunkt zwischen ECVET und Validierung. Validierung umfasst „die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse, die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen“ (CEDEFOP 2008a). Die Verwendung des Lernergebnisansatzes bildet ein weiteres Bindeglied zwischen ECVET und Validierung.

ECVET ist „auf alle Lernergebnisse anwendbar, die grundsätzlich über eine Vielzahl von Ausbildungs- und Bildungswegen auf allen Ebenen des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) erreichbar“ sind (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a, C 155/12). Prinzipiell ist ECVET somit auf alle Qualifikationen anwendbar.

ECVET beruht auf:

- der Anwendung von in Lernergebnissen formulierten Einheiten (sog. Lerneinheit) und der ECVET-Punkte;
- der kohärenten und relevanten Verknüpfung der Bewertung, Validierung und Anerkennung von Einheiten mit der relevanten Qualifikation;
- der kohärenten und relevanten Verbindung zwischen den Lernergebnissen, die nach formalen, nicht-formalen oder informellen Lern-tätigkeiten und -erfahrungen erworben wurden.

Abbildung 1 stellt die verschiedenen Phasen von Lernen bis zur Abschlussvergabe dar.

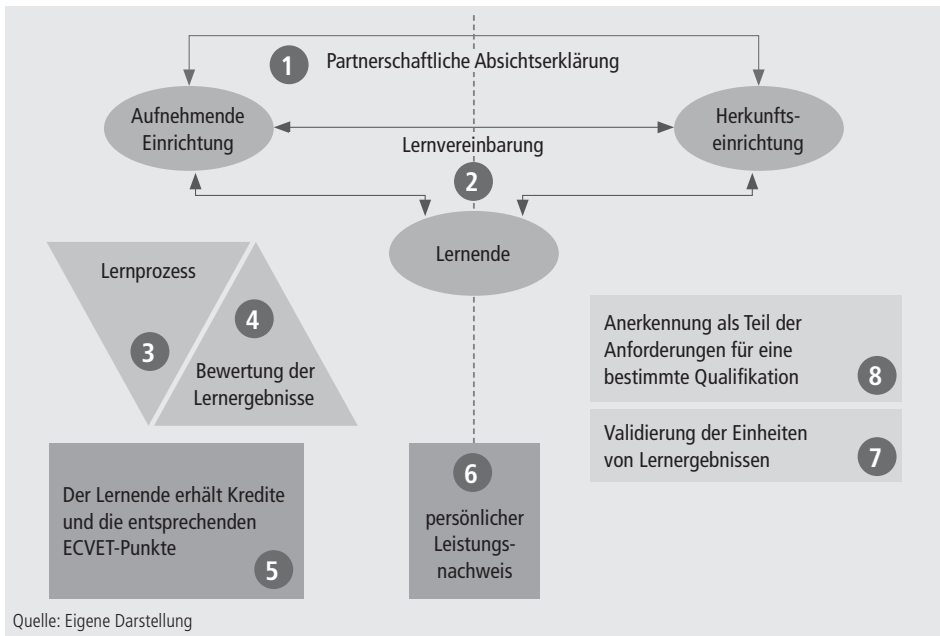
Abbildung 1: **Anerkennung und Anrechnung**

Die Vergabe eines Abschlusses oder Zertifikats wird nach den in den Mitgliedstaaten geltenden Rechtsvorschriften und Regelungen durchgeführt.

ECVET begleitet Mobilitätsvorhaben im Sinne geografischer oder beruflicher Mobilität während oder im Verlauf der beruflichen Karriere (z. B. Wechsel zwischen Fachgebieten). Mobilität führt zum Erwerb von Kompetenzen aus einem „fremden“ Lernkontext. Demzufolge erhält die Validierung der Lernergebnisse eine besondere Bedeutung. Die ECVET-Reflector-Studie identifiziert Validierung als eines der Kriterien der ECVET-*readiness* von Berufsbildungssystemen. Dieses Konzept beruht auf Analogien zwischen ECVET und den Merkmalen von Berufsbildungssystemen. Je mehr Analogien bestehen, umso höher wird die ECVET-*readiness* eingeschätzt. Als Indikator werden Validierung und weitere Elemente wie u. a. die Lernergebnisorientierung, die Möglichkeiten von Teilprüfungen, das Vorhandensein von Teil- und Vollqualifikationen verwendet: „Flexible Formen der Validierung und Zertifizierung von Lernergebnissen erleichtern den Einsatz des ECVET. Umgekehrt kann aber auch der ECVET-Einsatz hilfreich für die flexiblere Gestaltung von Zertifizierungssystemen sein“ (FIETZ et al. 2007, S. 161).

Mittlerweile sind Validierungs- bzw. Anerkennungsverfahren in den europäischen Staaten weit verbreitet, allerdings werden sie unterschiedlich umgesetzt. Vier Ländergruppen lassen sich identifizieren: eine erste Gruppe, in der Validierung Bestandteil des individuellen Lernweges ist und in ihrer Anwendung weit verbreitet (beispielsweise Frankreich, Norwegen, Portugal), eine zweite Ländergruppe, in der Validierung entwickelt ist, allerdings ihrer tatsächlichen Anwendung begrenzt (Dänemark, Deutschland, Spanien), eine dritte Gruppe in der Validierung bestimmter Zielgruppen bzw. Bildungsbereichen betreffen (Tschechische Republik, Litauen), und eine vierte Gruppe, in der die Einführung von Validierung geprüft und getestet wird (Bulgarien, Griechenland, Lettland) (Hawley et al. 2011).

Abbildung 2: Grundmechanismen von ECVET



Eine Gemeinsamkeit von Validierung und ECVET ist die starke Bezugnahme auf Standards, die als Referenz zur Anerkennung, Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebnissen, die im formellen oder informellen bzw. nicht-formalen Kontext erworben sind. In der Europäischen ECVET-Empfehlung wird Qualifikation als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- oder Validierungsprozesses, nachdem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“, verstanden (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION

2009a, C 155/14). Diese Definition deutet bereits auf die Bedeutung der Lernergebnisorientierung hin. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die Lernergebnisorientierung bei ECVET und der Validierung in der Phase der Erprobung und Zusammenarbeit umgesetzt wird.

Lernergebnisorientierung: Von Standards zu Lerneinheit

Im Kontext der Entwicklung der europäischen Referenzinstrumente sind Lernergebnisse „Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und vermag; diese werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ definiert (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008, C 111/4). In vielen nationalen Berufsbildungssystemen ist der Lernergebnisansatz zwar keine Neuheit, da er die Formulierung von Berufsprofilen, Qualifikationen oder Ausbildungsberufen unterstützt (YOUNG 2009); allerdings verbreitet er sich weiter mit der Entwicklung von nationalen und sektorbezogenen Qualifikationsrahmen und der Kopplung von nationalen Qualifikationssystemen an den Europäischen Qualifikationsrahmen (CEDEFOP 2009b). Die Lernergebnisorientierung bei der Formulierung von Standards trägt in dem Maß zu dem Verständnis bei, in dem Lernergebnisse als Grundsatz bei der Entwicklung von Qualifikationen, Qualifikationsrahmen oder ECVET dienen.

Die Verbreitung des Lernergebnisansatzes in den Qualifikationsstandards der Länder wird in Abbildung 3 verdeutlicht. Der Begriff „Standard“ umfasst hier die berufsbezogenen (*occupation-related*) Standards wie beispielsweise die *Berufsprofile* (Österreich), *professional profiles* (Tschechische Republik), *Référentiels d'activités/de compétences* (Frankreich), *figuri professionali* (Italien) oder *standarde ocupationale* (Rumänien). Er bezieht sich auch auf die ausbildungsbezogenen (Education- and assessment) Standards wie beispielsweise die *Lehrpläne* (Österreich), *rámcové vzdelávací programy* (Tschechische Republik), *référentiels de formation* (Frankreich), *profilo formativo* (Italien) oder *standarde de pregătire profesională* (Rumänien) (CEDEFOP 2009c).

Die europäischen ECVET-Pilotprojekte verwenden die Berufsprofile und Ausbildungsordnungen (bzw. Lehrpläne), um sich über die Berufe zu verständigen sowie um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Berufsprofilen und den entsprechenden Ausbildungsordnungen zu identifizieren. Anhand der Lernergebnisse lassen sich Bereiche ermitteln, in denen sich unterschiedliche Qualifikationen innerhalb eines bestimmten Landes oder zwischen verschiedenen Ländern überschneiden und in denen eine Anerkennung bzw. Anrechnung von Lernergebnissen erfolgen könnte (siehe die ECVET-Projekte CAPE-SV² oder SME Master³).

2 <http://www.cfpts.fr/capesv/>

3 <http://sme-master.schnittsteller.de/>

Abbildung 3: Umsetzung von lernergebnisbasierten Standards

Lernergebnisbasierte Standards			
In Anwendung		Laufende Einführung	Keine Anwendung/ keine Information
Belgien	Litauen	Österreich	Zypern
Dänemark	Malta	Bulgarien	Griechenland
Estland	Niederlande	Tschechische Republik	Liechtenstein
Finnland	Norwegen	Italien	Slowakei
Frankreich	Polen	Luxemburg	
Deutschland	Portugal	Rumänien	
Ungarn	Slowenien	Türkei	
Island	Spanien		
Irland	Schweden		
Lettland	Schweiz		
	Vereinigtes Königreich		
Quelle: CEDEFOP (2009c)			

Allerdings besteht eine Herausforderung darin, dass in Europa viele Curricula noch nicht auf Lernergebnissen basieren. Zudem bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, was Lernergebnisse bedeuten, und es existiert keine allgemein verbindliche Methode zu ihrer Ermittlung, Definition und Bewertung. Eine Reihe von Mitgliedstaaten erkundet und entwickelt im Rahmen von Projekten Ansätze zur Konzeption von Einheiten von Lernergebnissen, beispielsweise im Rahmen der DECVET-Initiative. Weiterhin zeigen die europäischen EQR- und ECVET-Projekte die Vielfalt der Interpretationen von Lernergebnissen oder die Unterschiede in der Anwendung der Deskriptoren für Lernergebnisse (wie sie in dem EQR definiert sind). Diese Vielfalt beruht auf einem unterschiedlichen Verständnis von Berufen sowie der Rolle der beruflichen Aus- und Weiterbildung als Teil des Bildungssystems und Arbeitsmarkts.

„Zur Realisierung des lebenslangen Lernens ist die Bewältigung meist kleinerer Lerneinheiten, also Module, unabdinglich, die auch zertifiziert werden und – gleich auf welche Weise – auf die zuvor erreichten Qualifikationen oder aufbauende Stufen auszurichten sind“ (ROTHE 2010, S. 13). ECVET-Einheiten von Lernergebnissen eröffnen dem Lernenden mehr Mobilität und Flexibilität im Hinblick auf den Erwerb von Qualifikationen. Sie unterstützen ebenfalls den Prozess der Anrechnung und Anerkennung. Dies wird beispielsweise bei der Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland bestätigt: Die modellhafte Entwicklung bzw. Erprobung von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsausbildungsvorbereitung, von Ausbildungsbausteinen in der Berufsausbildung lassen positive Effekte auf die „Systemflexibilität (Wahlmodule in Ausbildungsberufen und beruflichen Fortbildungsgängen, Mehrfachver-

wendbarkeit einzelner Module für verschiedene Berufe und Zielgruppen“ (BIBB 2009, S. 19) sowie auf die Übergänge in die Ausbildung und in die Erwerbstätigkeit der Lernenden erkennen.

Die Größe der Einheiten wird nicht in der europäischen ECVET-Empfehlung festgelegt. Eine Einheit von Lernergebnissen wird definiert als „Teil einer Qualifikation, bestehend aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, der bewertet und validiert werden kann“ (AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a, C 155/14). Einheiten von Lernergebnissen sind ein Kernelement der Mobilität in ECVET und werden als Grundlage für die ECVET-Lernvereinbarung herangezogen. Daher ist bei ECVET eine standardisierte Beschreibung der Einheiten von Lernergebnissen vorgesehen (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Beschreibung der Einheiten von Lernergebnissen

1. Allgemeine Bezeichnung der Einheit
2. Allgemeine Bezeichnung der Qualifikation, auf die sich die Einheit bezieht
3. Referenz der Qualifikation (NQR-Niveau, EQR-Niveau, ECVET-Punkte)
4. Die in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse
5. Die Verfahren und Kriterien für die Bewertung der Lernergebnisse
6. Die der Einheit zugewiesenen ECVET-Punkte
7. Die Gültigkeitsdauer der Einheit (falls relevant)

Quelle: AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2009a, C155/15–16

In Spanien oder in dem schottischen *Higher National Framework* werden bereits alle Einheiten nach einer ähnlichen Vorlage beschrieben: Inhalte der Einheiten in Lernergebnissen oder entsprechenden beruflichen Tätigkeiten, Information zum Bewertungsverfahren und -kriterien, Kennzahl der assoziierten Referenzqualifikationen (in Spanien oder Australien). Zusätzlich enthalten die Einheiten Informationen über mögliche Validierungs- und Akkreditierungsverfahren, die nächste vorgesehene Aktualisierung oder über die für die Qualifikation zuständigen Stellen und Sachverständigen (bspw. beim englischen *Qualifications and Credit Framework*) (CEDEFOP 2010).

Die Bildung von Lerneinheiten liegt in der nationalen bzw. sektoralen Verantwortung. Lerneinheiten (als Bündelung von Lernergebnissen) werden kontrovers diskutiert, nicht zuletzt seit der Einführung der *National Vocational Qualifications* (NVQ) in Großbritannien (ERTL 2009). Die Diskussion zu Modularisierungsansätzen in der Berufsbildung wird auch in Deutschland vor dem Hintergrund der Gefährdung des Ausbildungsberufsprinzips intensiv geführt (BIBB 2009). Gleichzeitig nehmen sie im Rahmen von Reformen in den nationalen Berufsbildungssystemen (Österreich, Schweiz) an Gestalt und Bedeutung zu. In Österreich wurden mit der Einfüh-

rung der Modularisierung im Jahr 2006 modulare Lehrberufe (vier im Jahr 2008) eingeführt, die in einer vorgegebenen Abfolge aus einem Grundmodul, einem Hauptmodul und einem Spezialmodul bestehen (TRITSCHER-ARCHAN 2009). In Frankreich, Finnland, Spanien, Slowenien und dem Vereinigten Königreich sind Lern- oder Qualifikationseinheiten Bestandteile der Berufsbildungssysteme, allerdings werden die Einheiten unterschiedlich betrachtet. Credit-Systeme wirken auf den Aufbau von Qualifikationen, indem sie auf Einheiten oder Modulen beruhen, die eine Bewertung dieser Einheiten/Module vorsehen und Regeln zur Anrechnung der Einheiten definieren. Die Entwicklung und Rolle von Einheiten zeigt sich im Zusammenhang mit Credit-Systemen und Qualifikationsrahmen in unterschiedlichen Ländern wie folgt:

- Unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Qualifikation und Einheiten: In Spanien oder Frankreich werden Einheiten bzw. Module als Bestandteil von Qualifikationen bzw. Ausbildungsprogrammen konzipiert. Sie werden nicht mit Punkten belegt, die Einheiten können unter bestimmten Bedingungen angerechnet und anerkannt werden. Die Anrechnung folgt festgelegten Regeln, die wenig Flexibilität bei den anzurechnenden Einheiten anbieten. Im Rahmen des *Qualifications and Credit Framework* in UK-EWNI⁴ werden die Einheiten zur Qualifikation gebündelt, somit beeinflussen sie das Verständnis der Qualifikation sowie ihre Größe.
- Verschiedene Regulierungsgrade: In Slowenien oder Finnland sind Einheiten/Module in den einzelnen Bildungsbereichen gesetzlich geregelt. In dem schottischen Qualifikationsrahmen werden Einheiten von Qualifikationen aufgrund ihrer Praktikabilität entwickelt, ohne auf einer bestimmten gesetzlichen Regelung zu beruhen.
- Die Orientierung an Einheiten oder Qualifikationen: Das spanische Qualifikationsregister besteht aus Einheiten, die teilweise als Teilqualifikationen vergeben und als Kompetenzeinheiten verstanden werden. In Frankreich sind die Einheiten an bestimmte Qualifikationen gebunden und „existieren“ nur als solches, sie werden als Bewertungseinheiten verstanden (CEDEFOP 2010).
- Die Leistungspunkte („Credits“ im *Qualifications and Credit Framework*, QCF) enthalten Informationen über das Volumen der Einheiten von Lernergebnissen (Lernbedarf in Stunden). Die QCF-Credits ermöglichen die Unterscheidung zwischen verschiedenen Qualifikationstiteln (*award, certificate, diploma*) (QCA 2008).

Die laufenden europäischen Pilotprojekte entwickeln Lösungen zur Anwendung von ECVET im Rahmen eines Austausches von Auszubildenden. Bei dem Thema „Ein-

4 England, Wales und Nordirland.

heit von Lernergebnissen“ befassen sie sich mit der Entwicklung von sogenannten „Mobilitätseinheiten“: Eine Mobilitätseinheit entspricht entweder einer Lerneinheit, die bereits als solche in einem der beiden nationalen Ausbildungssysteme definiert ist, oder die Mobilitätseinheit entspricht keiner Lerneinheit aus den nationalen Kontexten. In diesem Fall wird sie zum Zweck der Mobilität als Bündelung von Lernergebnissen gebildet; sie betrifft entweder die interkulturelle Fähigkeit oder einen fachlichen Zusatz zu den bereits vermittelten Lernergebnissen. Manche „ältere“ Projekte zeigen, dass dieser zweite Ansatz zu einer Veränderung der Ausbildungsprofile führen kann (ARIBAUD/LE MOUILLOUR 2009).

Eine der Schwierigkeiten bei der Anrechnung ist die Betrachtung der Lernergebnisse und weniger die Entwicklung und Formulierung der Anrechnungsregelungen, nach denen nur vergleichbare Bildungseinheiten angerechnet werden können. Dies wurde als eine fehlende Voraussetzung für die Anrechnung von Leistungen der Berufsbildung auf ein akademisches Studium im Rahmen der ANKOM-Initiative (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) identifiziert (KOCH/MEERTEN 2010). Eine weitere Voraussetzung ist die Äquivalenz zwischen Teilen von Berufsprofilen/Qualifikationen; sie dient der Definition von berufsbezogenen und allgemeinen Inhalten, die in die Mobilitätsvereinbarung einfließen können. Es genügt jedoch nicht, Lernergebnisse zu definieren und gemeinsame Bereiche unterschiedlicher Qualifikationen herauszuarbeiten. Die erzielten Lernergebnisse müssen einer Bewertung unterzogen werden, um festzustellen, ob sie bestimmten Bildungsstandards genügen. Dies bedeutet, dass die Bewertungsverfahren ebenfalls auf Lernergebnissen fußen und zudem geeignet sein müssen, um die Vergabe von Leistungspunkten auch bei Teilqualifikationen zu bewerten sowie nicht formales und informelles Lernen zu berücksichtigen. Die meisten Bewertungssysteme sind nicht dementsprechend ausgelegt, sondern beruhen auf dem Prinzip der Abschlussprüfung, in der überprüft wird, ob der einzelne Lernende die geforderten Kompetenzen in ihrer Gesamtheit erworben hat. Zur Ermittlung von Überschneidungen zwischen Qualifikationen mag eine allgemein gehaltene Beschreibung der Lernergebnisse zwar ausreichen, zum Zwecke der Bewertung werden aber präzisere Beschreibungen benötigt.⁵

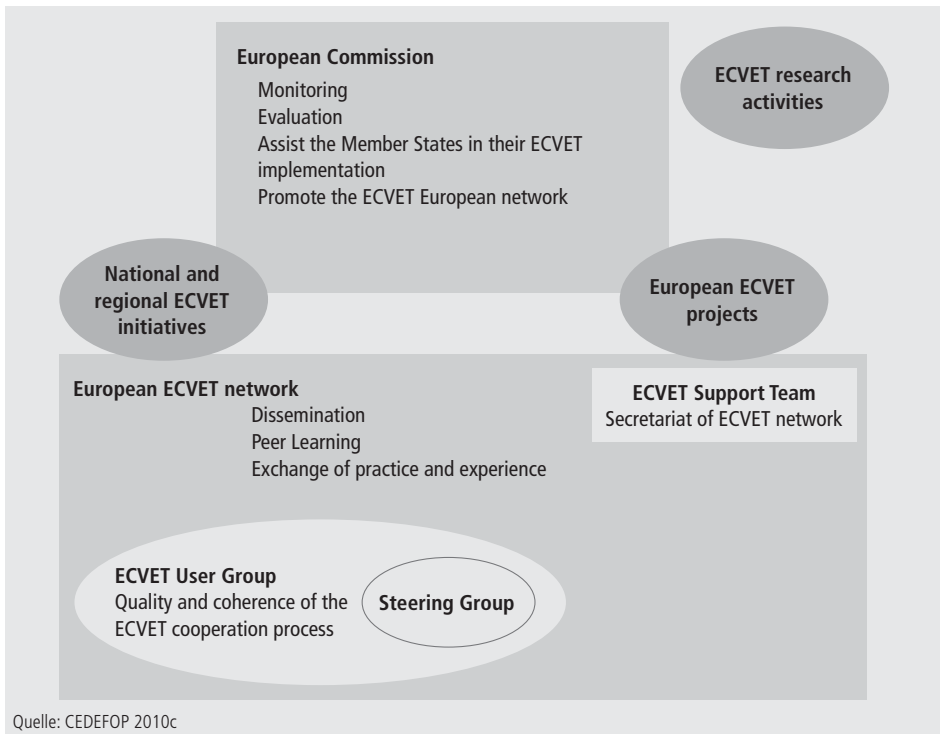
Erprobung und Zusammenarbeit

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates regt die Mitgliedstaaten an, „die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, damit es möglich ist, das ECVET ab 2012 auf die beruflichen Qualifikationen auf allen Ebenen des Europäischen Qualifikationsrahmens schrittweise anzuwenden und für die Zwecke der Anrechnung, An-

5 Die Europäische Kommission entwickelt zurzeit einen Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebnissen.

erkennung und Akkumulierung von Lernergebnissen zu nutzen, die eine Einzelperson in formalen und gegebenenfalls in nicht formalen und informellen Lernumgebungen erzielt hat“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2009: C 155/13). Bis zum 18. Juni 2014 erwarten das Europäische Parlament und der Rat von der Europäischen Kommission, dass sie den Prozess überwacht, begleitet, bewertet und evaluiert. Die auf europäischer Ebene durch Erprobungen und experimentelle Überprüfung zwischen 2009 und 2012 herausgearbeiteten allgemeinen Grundsätze sollen auf nationaler, lokaler und sektoraler Ebene schrittweise praktisch umgesetzt und angewandt werden. Die Erprobung und Entwicklungen werden von einem Verbund bestehend aus der Europäischen Kommission, CEDEFOP, der Europäischen Stiftung für Berufsbildung (ETF), Mitgliedstaaten, Vertretern der Sozialpartner und Ausbildungsanbietern begleitet. Im Frühjahr 2010 wurde die „ECVET Governance“ eingeführt, die diese Vielfalt widerspiegelt. Sie umfasst ein europäisches ECVET-Sekretariat (*ECVET Support Team*), eine ECVET-Anwendergruppe (*ECVET Users Group*) und ein ECVET-Netzwerk (*ECVET Network*), wie in Abbildung 5 verdeutlicht wird.

Abbildung 5: ECVET Governance



Quelle: CEDEFOP 2010c

ECVET beruht auf einfachen Mechanismen und dem Lernergebnisansatz (siehe Abbildung 2). Allerdings ist seine Umsetzung komplex, da sie sehr unterschiedliche Berufsbildungs- und Qualifikationssysteme in der Europäischen Union betrifft. Zusätzlich zur Frage der Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung in der Berufsbildung betrifft ECVET den institutionellen Rahmen nationaler Bildungssysteme. Beispielsweise werden Fragen aufgeworfen wie: Welche Einrichtung wird als nationale Koordinierungsstelle für ECVET ausgewählt? Welche sind die zuständigen Berufsbildungsakteure für die Anrechnung, Anerkennung und Vergabe von Abschlüssen? Wer befasst sich mit Planung von Curricula und der pädagogischen Gestaltung des Lernprozesses?

Bereits bei den europäischen Leitlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens zählen zu den an Validierung beteiligten Akteuren: Ministerien, für Qualifikationen zuständige Behörden, Sozialpartner, nicht-staatliche Organisationen, lokale Behörden, private Einrichtungen, Berufsschulen, Unternehmen, Personalplaner, Gewerkschaftsvertreter, Arbeitnehmer, Lernende (CEDEFOP 2009a). Diese Auflistung deckt sich mit den an ECVET beteiligten Akteuren.

Die Entwicklung von ECVET hängt weitgehend vom gegenseitigen Vertrauen ab. Dies

„bedeutet gegenseitige Akzeptanz und gleiche Bewertung von Lernergebnissen trotz fortbestehender struktureller Unterschiede. Historisch kann man den Prozess der Vertrauensbildung von Einzelvereinbarungen im Rahmen des bilateralen Studierendenaustauschs (beispielsweise im Rahmen von Erasmus bzw. Sokrates) bis hin auf die europäische Ebene beobachten, wo er dafür sorgt, dass Studienleistungen akkumuliert und übertragen werden können. Zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren entwickelt sich Vertrauen, das in starkem Maße von der Glaubwürdigkeit und Validität des jeweiligen Credit-Systems abhängt. Wichtig ist dabei, sich in Erinnerung zu rufen, dass auf der nationalen Ebene der Verwaltungs- und Regelungsrahmen die Regeln vorgibt, während die Nutzung und Entwicklung eines Credit-Systems auf europäischer Ebene auf die freiwillige Mitwirkung nationaler Akteure angewiesen ist“ (LE MOUILLOUR 2006: 24 f.).

Die derzeitige Erprobung von ECVET umfasst ca. hundert europäische Projekte, die im Rahmen des Programms für Lebenslanges Lernen finanziert wurden oder werden, zwölf zentralisierte Pilotprojekte⁶ sowie ECVET-Initiativen auf nationaler oder

6 Zwölf Pilotprojekte wurden in einer ersten europäischen Ausschreibung in 2008 ausgewählt. In 2010 wurde eine weitere europäische Ausschreibung für sieben zentralisierte ECVET-Pilotprojekte lanciert.

regionaler Ebene. Die Erprobung deckt eine Vielzahl von Sektoren von der Landwirtschaft über die Industrie und das Handwerk bis hin zum Dienstleistungsbereich ab; sie betreffen Qualifikationen und Abschlüsse auf den EQR-Qualifikationsniveaus 3 bis 6. Die Projekte etablieren sehr rasch ein gemeinsames Verständnis der Berufe auf der Grundlage einer Analyse von Geschäftsprozessen und Arbeitstätigkeiten im Rahmen ihrer Partnerschaft. Unterschiede zeichnen sich ab in der Formulierung dieser Tätigkeiten in Lernergebnissen sowie in Curricula oder Bildungsprogrammen. Beispielsweise haben einige Projekte die Wahl getroffen, die Lernergebnisse als Bündel zu betrachten und nicht zwischen „Kenntnissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ zu unterscheiden. Andere können am besten Qualifikationen beschreiben, indem sie die Beschreibung von dem Deskriptor „Fertigkeiten“ ableiten (CEDEFOP 2010c). Dies zeigt sich ebenfalls im Rahmen der DECVET-Initiative: Im Fall der Ausbildung zum Kaufmann werden die Deskriptoren „berufliche Kompetenz, Fertigkeiten, Kenntnisse“ entlang der Tätigkeiten „Planen, Durchführen, Bewerten“ beschrieben; im Fall der Ausbildung zum Mechatroniker werden „Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz“ bei der Beschreibung von Lerneinheiten verwendet (SCHILLER 2010).

Eine weitere Herausforderung ist der Transfer des Projektergebnisses in die Gegebenheiten der einzelnen Berufsbildungssysteme und deren Akteure. Beispielsweise werden in den Projekten neue „europäische“ Qualifikationen geschaffen, die in den einzelnen Staaten nicht unbedingt einer bestehenden Qualifikation entsprechen. Die Frage stellt sich dann, inwieweit Anrechnung bzw. Anerkennung des Erlernten möglich ist bzw. inwieweit diese Qualifikation im nationalen Qualifikationssystem Eingang finden könnte. Ein Beitrag zur Lösung wird von den ECVET-Partnerschaften erwartet.

In ihrer aktuellen Ausschreibung zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung von ECVET (2010) legt die Europäische Kommission Wert auf die institutionelle Verankerung und Zusammensetzung der Partner: Als Antragsteller fungieren „zuständige [Stellen], Einrichtungen, Institutionen oder Behörden [...], die direkt oder mittels Übertragung durch eine Aufsichtsbehörde für die Umsetzung der Empfehlung zum [ECVET] auf nationaler, regionaler oder sektoraler Ebene verantwortlich sind. Dies trifft insbesondere auf öffentliche und private Institutionen und Behörden zu, die für die Konzipierung, Verwaltung und Ausreichung von beruflichen Qualifikationen verantwortlich sind [...] In jedem Fall müssen [der Antragsteller und] seine Partner darlegen, dass sie die erforderliche institutionelle Legitimität besitzen, um im Bereich der Berufsbildung und der beruflichen Qualifikation sowie insbesondere der Annahme, Erprobung und Entwicklung des Systems ECVET in Bezug auf die Empfehlung [...] Verpflichtungen einzugehen und technisch, politisch und operativ tätig zu werden“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010a: C 85/14).

Einer der Schwerpunkte der Ausschreibung liegt in dem Transfer von Projektergebnissen in die Bildungssysteme. Die Förderer und Partner von ECVET-Pilotprojekten konzipieren und erproben derzeit unterschiedliche Formen der Gestaltung und Nutzung des ECVET. Entscheidend ist, dass sie dabei nicht isoliert voneinander arbeiten, sondern Erfahrungen sowie Informationen über bewährte Verfahrensweisen austauschen und gemeinsame Ergebnisse anstreben; sie werden dabei von der Europäischen Kommission und vom CEDEFOP unterstützt. So gesehen reicht die Projektarbeit weit über die spezifischen Ziele der einzelnen Projekte hinaus. Für den Fahrplan zur Umsetzung des ECVET und möglicher Revisionen der Europäischen Empfehlung im Jahr 2014 ist diese Projektarbeit von entscheidender Bedeutung.

In den Mitgliedstaaten und Norwegen werden unterschiedliche Wege zur Erprobung und Umsetzung von ECVET entwickelt. Diese lassen sich in acht Kategorien unterteilen (CEDEFOP 2010c):

- Durchführung von Pilotinitiativen (DECVET in Deutschland seit 2008, FINECVET in Finnland seit 2005): Die deutsche Initiative zielt auf die Förderung der Durchlässigkeit und Anrechnung von Lernergebnissen im Berufsbildungssystem; die finnische auf die Förderung der internationalen Mobilität bzw. die Internationalisierung des Berufsbildungssystems. Ähnliche Initiativen werden auch in Bulgarien und der Tschechischen Republik ab 2011 gestartet.
- Durchführung von Machbarkeitsstudien: Die vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur lancierte Studie hat die Praktikabilität von ECVET im Zusammenhang mit den rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der beruflichen Erstausbildung (Schule und Lehre) überprüft. Ein vorläufiges Ergebnis ist die Entscheidung, ECVET im Bereich der internationalen Mobilität zu entwickeln (BMUKK/BMWF 2009).
- Veränderung der Gesetze und Regulierungen zur Berufsbildung: Beispielsweise sind Elemente eines Credit-Systems in den Gesetzgebungen in Luxemburg oder Slowenien mittlerweile vorhanden.
- Änderungen einzelner Elemente der Berufsbildung: Einige Länder wie beispielsweise die Slowakei, Spanien oder Ungarn führen Teilqualifikationen in ihren Qualifikationssystemen ein. In Belgien wurde 2009 eine zuständige Stelle für Berufe und Qualifikationen in der französischen Gemeinschaft Belgiens (*Service francophone des Métiers et des Qualifications*) zur Entwicklung von lernergebnisbasierten Qualifikationsprofilen und basierend auf ECVET-Merkmalen geschaffen (ARRÊTÉ 2009).
- Lernen von anderen: Einige Länder haben zurzeit keine Entscheidung bzw. Erprobung zur ECVET geplant, sie sind allerdings Mitglied der ECVET Users Group (Zypern, Norwegen).

- Integration von Credit-System in den nationalen Qualifikationsrahmen (NQR): In Polen, der Tschechischen Republik oder Griechenland wird ECVET im Rahmen der Entwicklung des NQR eingeführt.
- Lernen durch europäische Projektbeteiligung: Die meisten europäischen Länder sind in den europäischen Projekten zu ECVET beteiligt. Am Beispiel Belgiens lässt sich klar zeigen, dass die Ergebnisse der Projekte die Basis für nationale Entscheidungen bilden; ähnlich wirkt in Österreich das Engagement vieler Akteure der Berufsbildung in europäischen Projekten.
- Informationskampagnen: Mehrere europäische Länder entwickeln zurzeit Informationsmaterialien und veranstalten Informationstage, um ECVET vorzustellen und zu diskutieren. In Finnland, Österreich oder Polen werden ECVET-Anwenderbücher entwickelt.

Credit-Systeme sind keine Neuheit in der europäischen Berufsbildung. Die Frage, inwieweit Credit-Systeme und in welchem Ausmaß der ECVET-Ansatz in der Berufsbildung verbreitet sind, ist schwierig zu beantworten. Existierende Credit-Systeme weisen unterschiedliche Auffassungen von Leistungspunkten bzw. Vereinbarungen zur Anerkennung und Anrechnung von erworbenen Einheiten (*credits*, Äquivalenzregelungen) auf und Unterschiede im Umgang mit Lernergebnissen, die in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt wurden (CEDEFOP 2010). Betrachtet man beispielsweise Finnland, Slowenien, Spanien, das Vereinigte Königreich oder Irland, stellt man Folgendes fest:

- In Finnland werden Qualifikationen in Einheiten gegliedert und die Einheiten werden mit Punkten belegt. Validierung wird im Zusammenhang mit Credit-System und Durchlässigkeit zwischen Hochschuleinrichtungen gefördert (CEDEFOP 2010).
- In Slowenien werden seit der Reform 2006 alle beruflichen Abschlüsse der Sekundarstufe II mit Leistungspunkten beschrieben. Das Credit-System für diese Abschlüsse beruht auf Einheiten, die progressiv angerechnet werden können. Die Berechnungsgrundlage für Leistungspunkte ist in der Berufs- und Hochschulbildung gleich: 1 Punkt = 25 *notional learning time* (in der Berufsbildung) und *workload* (im Hochschulsystem) (CEDEFOP 2010).
- In Spanien existiert keine Leistungspunktevereinbarung in der Berufsbildung. In dem nationalen Register werden berufliche Qualifikationen in Einheiten und Modulen eingetragen. Einheiten und Module können angerechnet sowie unterschiedlichen Qualifikationen zugeordnet werden. Die Ergebnisse aus nicht formellem und informellem Lernen können als Einheiten anerkannt werden (CEDEFOP 2010).
- Im Vereinten Königreich sieht der *Qualifications and Credit Framework* (QCF) die Anrechnung von Einheiten auf Qualifikationen nach festgelegten Kombina-

tionsregeln vor. Validierung von nicht formellem und informellem Lernen ist ebenso wie Anerkennungsvereinbarungen (*credit arrangements*) zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung entwickelt (QCA et al. 2008a).

- Das irische Credit-System, das im Qualifikationsrahmen integriert ist, ist dem ECVET sehr ähnlich. Dies hängt mit der breiten Auffassung von Qualifikationen und Qualifikationsbausteinen und ihrer Zertifizierung zusammen (RAMI/LALOR 2008; REFERNET IRELAND 2010).

Herausforderungen

Die Erwartungen an ECVET sind hoch, i.e. „Die Unterstützung der Modernisierungsagenda und der Mobilität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010b). Weiter betont diese Mitteilung der Europäischen Kommission die Rolle der beruflichen Aus- und Weiterbildung bei der Deckung des Kompetenzbedarfs in Europa, der Überwindung der Wirtschaftskrise und bei der Verringerung ihrer sozialen Auswirkungen. ECVET ist an die Strategie 2020 und die Initiative „Jugend in Bewegung“ gekoppelt, die u. a. transnationale Mobilität zu Lernzwecken im Bereich der Erstausbildung von Auszubildenden fordert und fördert. Allmählich soll aus europäischer Sicht ECVET gemeinsam mit Ausbildungszeiten in anderen Ländern ein regulärer Bestandteil der Berufsausbildung werden.

Auf nationaler Ebene bündeln sich besonders die verschiedenen europäischen Referenzinstrumente und werden dort verdichtet bzw. können andere Formen annehmen. Hier werden die politischen, rechtlichen und ökonomischen Regeln bestimmt, nach denen sich die Berufsbildungsakteure richten. Auf nationaler Ebene wirken auch kulturelle Besonderheiten der (Berufs-)Bildungssysteme mit, die in verschiedenen Typologisierungen wiedergegeben worden sind. In vielen EU-Mitgliedstaaten könnte ECVET als Instrument zur Förderung der Mobilität im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen zur Mobilität in der Berufsbildung verwendet werden, in der gleichen Weise wie ECTS zur Förderung der Mobilität bei Studierenden entwickelt wurde. Die Verwendung von ECVET zur Validierung, je nach Berufsbildungssystem und Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung, stellt ein viel weitreichenderes Unterfangen dar.

ECVET birgt ein hohes Potenzial an Flexibilisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme und beruht teilweise auf bereits entwickelten Lernergebnisansätzen und zur Anrechnung und Anerkennung, wie oben gezeigt wurde. Gleichzeitig treibt ECVET die Weiterentwicklung der Anerkennung von Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lernumgebungen voran: „Durch das Leistungspunktesystem ECVET muss die Anerkennung von arbeitspraktischen Erfahrungen im Ausland sichergestellt werden. Bei Ausbildungspraktika in Unternehmen besteht die besondere Herausforderung darin, die Unternehmen, in der Regel KMU, für dieses Konzept

zu gewinnen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010b: 6). Im Kern stellt ECVET die Frage nach der Anerkennung, jenseits der formalen Bildungs- und Ausbildungsstrukturen, für ein immer breiteres Spektrum von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Es knüpft dabei an die Diskussion um sozioökonomische und bildungsökonomische Vorteile von Validierungsverfahren an (CEDEFOP 2009a; OECD 2010) sowie an den Bedarf einer Analyse bildungsbiografischer Ansätze zu Übergängen zwischen Bildungs- und Arbeitsphasen.

ECVET erfordert die Zusammenarbeit sehr unterschiedlicher Einrichtungen:

„Die Behörden auf allen Ebenen haben dabei unterschiedliche, aber wichtige Aufgaben. Die Sozialpartner sollten dabei unterstützt werden, ihren Beitrag zur Organisation, Bereitstellung und Finanzierung der Ausbildung zu leisten, aber auch bei der Förderung und Erleichterung der Mobilität eine aktive Rolle spielen. Die Einzelnen müssen durch effiziente und nachhaltige Finanzierungsinstrumente und -systeme [...] dazu motiviert werden, sich an der Mobilität zu beteiligen und sich lebenslang weiterzubilden“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010b:6).

Schließlich bedarf ECVET der Weiterentwicklung einer eigenen Identität, einer Marke, die die Zusammenarbeit um die geografische und berufliche Mobilität, um ECVET, bildet und bindet. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass ECVET in die jeweiligen Berufsbildungssysteme eingespeist bzw. kontextualisiert wird. Dieser Prozess der Kontextualisierung sollte genau beobachtet werden, um bestmögliche Lösungen zur Entwicklung des ECVET auf nationaler Ebene zu zeigen, aber auch um die in 2014 vorgesehene Evaluation sinnvoll nutzen zu können. Die Kohärenz zwischen den verschiedenen europäischen Referenzinstrumenten (EQR, Validierungsgrundsätze, EQAVET) wird daher eine besondere Rolle spielen.

Literaturverzeichnis

ARRÊTÉ: Arrêté conjoint fixant l'entrée en vigueur du Service francophone des Métiers et des Qualifications. Lois 3446. Centre de documentation administrative A.Gt 27-05-2009. Secrétariat général mis à jour au 27/08/2009

AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR) (2008/C 111/01). 6.5.2008. C 111/1:7, Brüssel 2008

AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (Text von Bedeutung für den EWR) (2009/C 155/02). C 155/11:18. Brüssel 2009a

- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Amtsblatt der Europäischen Union 28.5.2009; C 119/2:10. Brüssel 2009b
- ARIBAUD, M.; LE MOUILLOUR, I.: Using ECVET: Accumulation and assessment of learning outcomes (formal, non formal and informal contexts). Background paper for the EQA-VET/ECVET launching conference.Brussels <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ecvet/conf/back6.pdf> (2009)
- BIBB (Hrsg.): VET Research Report 2009. ReferNet Research Report. Deutschland. Bonn 2009
- BJØRNÅVOLD, J.; LE MOUILLOUR, I.: Learning outcomes in validation and credit systems. In: European Journal of Vocational Training, No 48 – 3/2009, 27–47
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR; BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG: Österreichischer Fortschrittsbericht 2009 über die Umsetzung des EU-Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Wien 2009
- CEDEFOP: Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg 2008a
- CEDEFOP: Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg 2008b
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Luxembourg 2009a
- CEDEFOP: The development of national qualifications frameworks in Europe. Publications Office of the European Union. Luxembourg 2009b
- CEDEFOP: The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. CEDEFOP panorama series. Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg 2009c
- CEDEFOP: Lernen und Mobilität klar auf dem Vormarsch. Schritt um Schritt setzen die Mitgliedstaaten das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung um. CEDEFOP-Kurzbericht Dezember 2009. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. 2009d
- CEDEFOP: Linking credit systems and qualifications frameworks. An international comparative analysis. Research paper No 5. Publications Office of the European Union. Luxembourg 2010a
- CEDEFOP: The development of national qualifications frameworks in Europe (August 2010). Working paper, No. 8. Publications Office of the European Union. Luxembourg 2010b
- CEDEFOP: The development of ECVET in Europe. Working paper, forthcoming. 2010c
- COPENHAGEN DECLARATION: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration”. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf (2002)

- DQR: Leitfaden Phase II der DQR-Erarbeitung. Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung (Phase II). <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1287670954980> (2010)
- ERTL, H.: Praxis UK: New departure or just more the same? Unitisierung in 14–19 Diplomas in England. In: PILZ, M. (2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. WBV: Bielefeld 2009. 133–152
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen — EACEA/08/10 Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (LL) — Programm Leonardo da Vinci Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Amtsblatt der Europäischen Union 31.3.2010, C 85/14:16. 2010a
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Ein neuer Impuls für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Unterstützung der Strategie Europa 2020. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. KOM (2010) 296 endgültig. Brüssel 2010b
- EACEA (EACEA/EURYDICE): Higher education in Europe 2009: developments in the Bologna process. EACEA. Brussels 2009
- FIETZ, G.; REGLIN, T.; LE MOUILLON, I.: Studie zur Implementierung und Entwicklung eines Leistungspunkte-Systems für die berufliche Erstausbildung. ECVET Reflector. Nürnberg/Bonn. http://www.include.ecvet.de/ecvet/downloads/ECVET_Final_Report_DE.pdf (2007)
- KOCH, J.; MEERTEN, E.: Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren. In: BWP 2/2010, 10–13
- LE MOUILLON, I.: Europäische Ansätze zu Credit-Systemen in der Berufsbildung (Systeme für die Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen). Eine Bewertung der Anwendbarkeit bestehender Credit-Konzepte für die Entwicklung eines europäischen Credit-Systems im Bereich der Berufsbildung (ECVET). CEDEFOP Dossier series; 12. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 2006. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13049.aspx> (2006)
- OECD: Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices. Paris 2010
- QCA: Guidance for developing rules of combination for the Qualifications and Credit Framework. London 2008
- RAMI, J.; LALOR, J.: Recognition and Validation of Prior learning in Vocationally related Education in Ireland. Dublin City University ECER 2008: VETNET. Dublin 2008
- REFERNET IRELAND: VET Policy report 2010 Ireland. A national ReferNet report on progress in VET in priority areas agreed in the Copenhagen Process. Dublin, forthcoming. Dublin 2010

- ROTHE, G.: Neue Wege beruflicher Qualifizierung zur Stärkung der wirtschaftlichen Prosperität. Berufliche Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens, Herausforderungen an Staat und Unternehmen. KIT Verlag, Karlsruhe 2010
- SCHILLER, S.: DECVET – Pilotinitiative zur Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems an Schnittstellen der beruflichen Bildung in Deutschland: Aufgaben, Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt/M., Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft. Frankfurt/M. 2010
- TRITSCHER-ARCHAN, S.: Praxis Österreich: Modularisierung der österreichischen Lehrberufe. In: PILZ, M. (2009). Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. WBV: Bielefeld 2009. 71–82
- YOUNG, M.: National Vocational Qualifications in the United Kingdom: Their origins and legacy. In: ALLAIS, S.; Raffé, D.; Strathdee, R.; Wheelahan, L.; Young, M.; International Labour Office, Employment Sector, Skills and Employability Dept.: Learning from the first qualifications frameworks. Employment Sector. Employment Working Paper No. 45. ILO. 2009

Georg Spöttl

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Chancen und Hemmnisse

Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in denjenigen Ländern eine ausführlich diskutierte Thematik, in denen neben dem allgemeinen Bildungssystem ein berufliches Bildungssystem etabliert ist, das zu zahlreichen Berechtigungen führt. Damit ist jedoch bisher meist keine Durchlässigkeit zu akademischen Karrieren verbunden. Das gilt vor allem dann, wenn berufliche Abschlüsse nicht gleichzeitig auf akademische Karrieren vorbereiten, also keine Zugangsberechtigung für ein Studium an Hochschulen bieten. Spätestens mit der Annahme des europäischen Qualifikationsrahmens im Jahre 2008 durch den Europäischen Rat und das Europäische Parlament hat diese Diskussion allerdings eine neue Ebene erreicht und Mitgliedstaaten motiviert, diese Zusammenhänge neu zu überdenken. Über die generelle Öffnung der Hochschulen für Personen mit beruflichen Abschlüssen wird seither intensiv diskutiert. Im Artikel werden die Hemmnisse verdeutlicht, die sich in der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbergen, und es werden Wege aufgezeigt, wie Durchlässigkeit unter Karriereüberlegungen sowohl horizontal als auch vertikal gestaltet werden kann.

1. Einleitung

Mit dem Bolognaprozess geht ein Wandel hochschuldidaktischer Perspektiven einher. Die neuen Schwerpunktsetzungen beim Bildungsauftrag für Hochschulen sehen die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden vor, welche in jedem Falle mit dem Abschluss des Bachelors erreicht werden soll. Diese Veränderungen werfen Fragen der curricularen und didaktischen Gestaltung von universitärer Lehre auf. Dabei geht es vor allem darum, im Rahmen der universitären Lehre Kompetenzentwicklungsprozesse bei den Studierenden anzustoßen. Solche Überlegungen wurden in bisherigen Lehr-Lernprozessen an Universitäten in Europa allerdings eher selten aufgegriffen (vgl. Gerholz/Sloane 2008, S. 1 f.). Beispielsweise sind die in Bachelor- und Masterabschlüsse gestuften Studiengänge in Deutschland eher hierarchisch aufgebaut, das heißt, sie bereiten Bachelorstudierende weniger zielgerichtet für Aufgaben im Arbeitsmarkt vor, sondern haben eher die Fortsetzung in Masterstudiengängen im Visier. Neben der Frage nach hochschuldidaktischen Implikationen für Studiengänge bei stärkerer Praxisorientierung im Kontext des Bologna-Prozesses gibt es deutlich darüber hinausgehende Perspektiven, die einer weiteren Prüfung bedürfen. Es ist anzunehmen, dass Fragen der vertikalen

Durchlässigkeit aus der beruflichen Bildung in die akademische Bildung spätestens dann völlig anders als bisher zu behandeln sind, wenn die Ausrichtung vor allem der Bachelor-Studiengänge an der Beschäftigungsfähigkeit vollzogen ist. Diese Zusammenhänge von doppelseitiger vertikaler Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung, aber auch das Phänomen der horizontalen Durchlässigkeit, sollen hier diskutiert werden.

2. Strategischer Rahmen für europäische Kooperationen in Bildung und Berufsbildung

Der Rat der Europäischen Union hat sich auf seinem 2941sten Treffen zu Jugend, Bildung und Kultur wiederum dazu bekannt, die dynamischste, wissensbasierteste Ökonomie in der Welt zu werden (vgl. European Council 2009, S. 1). In den entsprechenden Beschlüssen sind vier Entwicklungsschwerpunkte genannt, wobei im ersten dieser Punkte besonders hervorgehoben wird, Bildung und Berufsbildung in den Mitgliedstaaten fördern zu wollen. Neben der Unterstützung von personenbezogenen und sozialen Belangen sowie der Bildung aller Bürger/-innen wird dabei unterstrichen, dass eine nachhaltige und prosperierende Ökonomie, demokratische Werte, soziale Kohäsion, aktive gesellschaftliche Beteiligung und interkultureller Dialog (vgl. European Council 2009, S. 2) zu fördern sind.

Dieses wird in vier strategischen Zielen spezifiziert:

1. Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität;
2. Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung;
3. Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und der Bürgerbeteiligung;
4. Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

Vor allem bei der Erläuterung des ersten strategischen Ziels wird deutlich, dass der Rat beabsichtigt, die weiteren Arbeiten am Qualifikationsrahmen und die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Mobilität besonders zu forcieren.

Im Beschluss des Rates wird zudem auf die Notwendigkeit eines verbesserten Transfers und Austauschs zwischen den verschiedenen Bildungs- und Berufsbildungssektoren verwiesen, was alle Richtungen einschließt und sowohl vertikal als auch horizontal zu verstehen ist. Horizontal bedeutet, dass zwischen inhaltlich unterschiedlichen, aber auf gleichem Niveau angesiedelten Bildungs- und Berufsbil-

zungsgängen ein problemloses Wechseln möglich sein sollte. Das gilt auch für einen möglichen Wechsel von einem Beruf in den anderen. Vertikal bedeutet, dass sich alle, unabhängig davon, ob sie in berufsbildenden oder allgemeinbildenden Einrichtungen angesiedelt sind, in akademisch ausgerichteten Studiengängen weiter qualifizieren können.

Hier zeigen sich allerdings sehr deutlich die europäische Terminologie und das Verständnis, das sich vor allem von den deutschsprachigen Ländern Europas erheblich unterscheidet. Die EU-Beschäftigungspolitik hat ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf „Beschäftigungsfähigkeit“ (employability) ausgerichtet. Folgt man Teichler (2005, S. 317), dann ist damit vor allem die Idee verbunden, Personen mit verschiedenen Mitteln in ein Beschäftigungsverhältnis zu bringen. Mit „Bildungsrelevanz“ oder „berufsstrategischer Gestaltung“, soweit diese von deutschsprachigen Ländern verfolgt werden, stimmt diese Politik nur teilweise überein, auch wenn die gleichen Ziele angestrebt werden, nämlich Personen in den Arbeitsmarkt zu integrieren (ebd.). Die Argumentationslinie des Rates der Europäischen Union ist jedoch insofern ausgesprochen stringent, weil viele Berührungspunkte zwischen Mobilität, Übergang und Beschäftigungsfähigkeit hergestellt werden und als Bezugssystem der europäischen Qualifikationsrahmen dienen soll. Es kann hier eindeutig von einem alternativen System oder gar von einem Ersatzsystem im Vergleich zu den Beruflichkeitsstrukturen der deutschsprachigen Länder gesprochen werden. Beruflichkeitsstrukturen sind wenig darauf ausgerichtet, Mobilität oder Durchlässigkeit per System zu verfolgen, weil die Zielsetzung vorrangig eine Qualifizierung für handwerkliche oder industrielle Aufgabenfelder ist. Die europäische Argumentationslinie hingegen geht von konzeptionellen Überlegungen aus, die die verschiedenen Möglichkeiten von beruflichen Karrieren offen lassen und als Bezugsinstrument für Karriereschritte den Qualifikationsrahmen nutzt.

Eine andere, auf Universitätsebene reale horizontale und vertikale Flexibilität ist die Tatsache, dass ein Bachelor zwei Funktionen erfüllen soll:

1. Vorbereitung auf den Beruf bzw. in der europäischen Terminologie auf eine Beschäftigung (horizontale Funktion) und
2. Vorbereitung auf eine weitere Stufe in der Bildungsinstitution Universität (vertikale Funktion hin zum Master).

Sowohl die Bologna-Erklärung (1999) als auch die Kultusministerkonferenz (KMK) (2003a; 2003b) postulieren, dass der Abschluss des ersten Zyklusses (Bachelor) für den europäischen Arbeitsmarkt eine relevante Qualifikationsebene darstellt, die nur über die mit dem Abschluss verbundene Beschäftigungsfähigkeit gewährleistet ist. Hier zeichnet sich, initiiert von der europäischen Bildungspolitik, bereits ein sehr interessanter und voraussichtlich tief greifender Trend ab, der auf das Leitziel „Be-

schäftigungsfähigkeit“ bei Bachelor-Studiengängen zurückzuführen ist. Dieser Wandel soll als vertikale Durchlässigkeit von oben nach unten benannt und im nächsten Abschnitt etwas genauer erläutert werden.

Beschäftigungsfähigkeit als Leitziel, so wie es die europäische Bildungspolitik mit dem Bolognaprozess forciert, schlägt sich inzwischen zunehmend in den Planungen und Umsetzungen von Bachelor-Studiengängen nieder und wird nicht ohne Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt bleiben. Ausgehend von Berufsbildungskonzepten und von berufs- und wirtschaftspädagogischen Ansprüchen an Bildungsdimensionen, kann dieser Ansatz auch als Verkürzung von akademischer zugunsten beruflicher Bildung aufgefasst werden. Ein bildungstheoretischer Diskurs darüber wäre durchaus angebracht und würde helfen, die europäische Bildungspolitik erheblich zu bereichern. Ein Diskurs dazu würde auch verdeutlichen, dass es aufgrund der genannten Zielsetzung erforderlich ist, dass sich Vertreter von beruflicher Bildung und des Hochschulwesens über die Ausrichtung ihrer Ausbildungs- und Studienprofile verständigen müssen. Der Vorteil für die europäische Bildungspolitik wäre, dass zumindest in der Öffentlichkeit deutlicher gemacht werden könnte, weshalb diese Zielrichtung verfolgt wird. Im Diskurs wäre es dann erheblich einfacher, die alternativen Positionen zu benennen, um längerfristig zu einer breit akzeptierten Balance in der Ausrichtung der Studiengänge und der Berufsbildung zu kommen. Aktuell muss sich die europäische Bildungspolitik den Vorwurf gefallen lassen, dass sie bei akademischen Studiengängen Verwertungsinteressen höhere Priorität einräumt als einer gründlichen wissenschaftlichen Reflexion über die Sachverhalte.

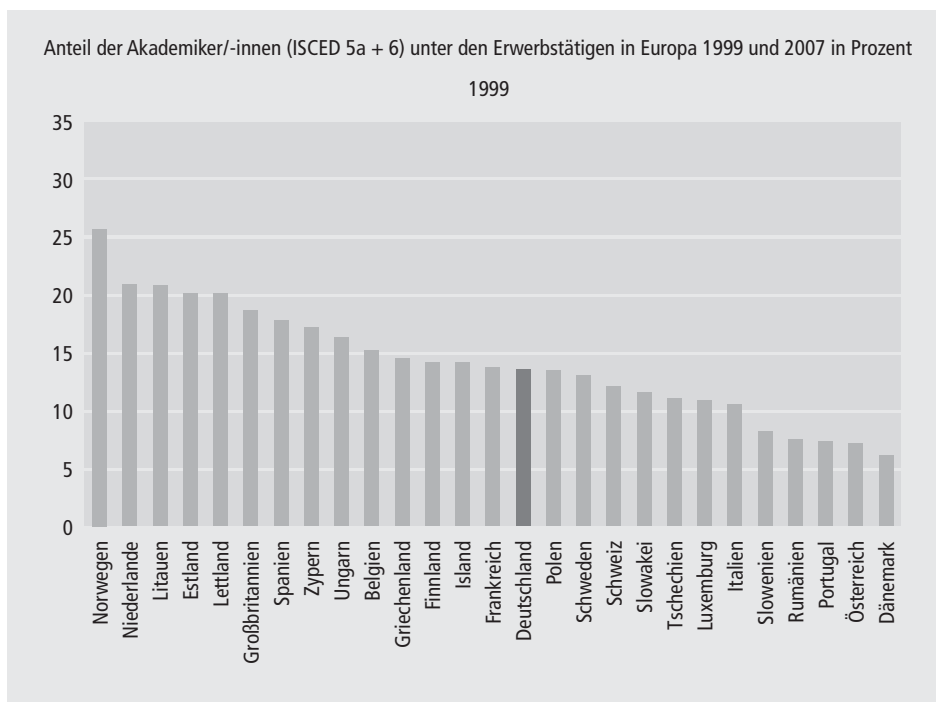
Mit der Einleitung eines Diskurses könnte auch geklärt werden, ob als Konsequenz aus den berufsbefähigenden Bachelor-Abschlüssen resultiert, dass die oberen beruflichen Qualifikationsebenen durch Bachelor-Absolventen verdrängt werden sollen. Auch wenn Studien diese vertikale Diffusion noch nicht belegen (vgl. Werner u. a. 2010; Müskens 2006), ist zukünftig die Wahrscheinlichkeit dafür sehr hoch. Vor allem für Länder mit etablierten Berufsbildungssystemen dürfte dieses zutreffen. Eine Diskussion dieser Thematik könnte erheblich dazu beitragen, über grundsätzliche Neuorientierungen der beruflichen Bildung vor allem in deutschsprachigen Ländern Europas nachzudenken.

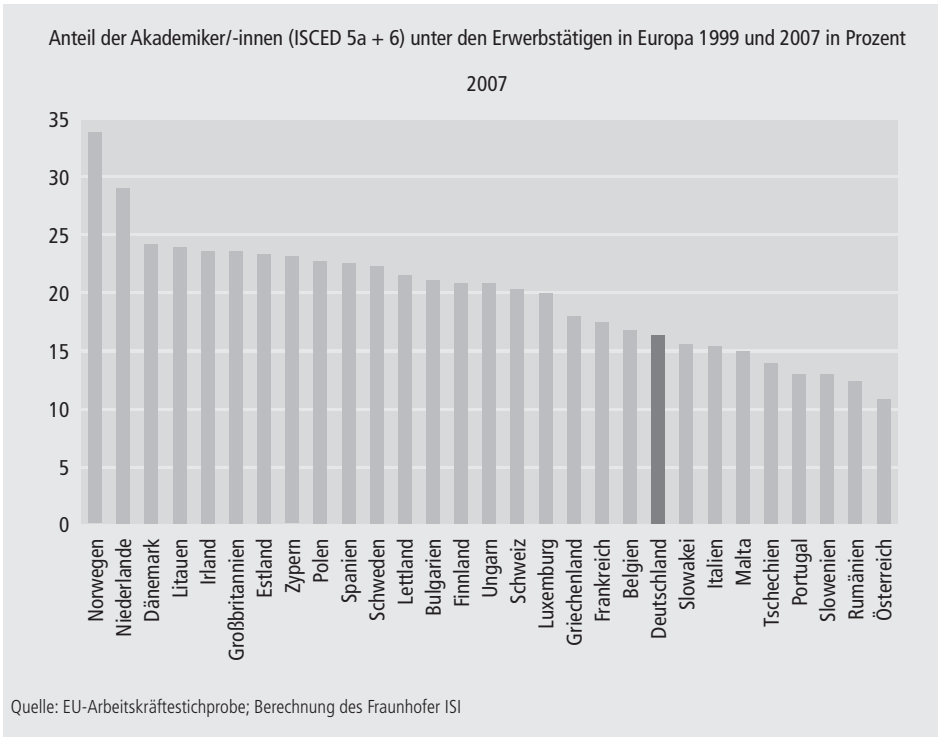
3. Leitziel Durchlässigkeit – Argumentationsmuster, Chancen, Widersprüche

In vielen Mitgliedstaaten der Europäischen Union ist der Anteil der Studienanfänger/-innen in den letzten Jahren stärker gewachsen als der Anteil an akademisch ausgerichteten Arbeitsplätzen für Hochschulabsolventen (vgl. Abbildung 1, vgl. Leszczensky et al. 2009). Der Anteil an ausgebildeten Akademikern und Akademi-

kerinnen stieg im europäischen Durchschnitt von rund 14 % im Jahr 1999 auf rund 19 % im Jahr 2007 an. Einzelne Länder wie beispielsweise Dänemark steigerten den Wert ausgebildeter Akademiker/-innen im betrachteten Zeitraum von rund 6 % gar auf 24 % und gehörten 2007 zu den Spitzenreitern bei den Akademikerquoten. Die schnelle Zunahme an Bachelor-Absolvierenden hat zur Folge, dass diese auf der Suche nach Beschäftigungsfeldern sind. Auch wenn es besonders in Deutschland bisher noch offen ist, was geeignete und auch lukrative Beschäftigungsfelder sein werden, so ist nicht auszuschließen, dass neben den traditionellen Fachgebieten für Ingenieure die bisher von Berufsgruppen wie Meistern und Technikern besetzten Felder durchaus für Bachelor-Absolventen interessant und auch belegt werden. Folge solch einer Entwicklung wäre, dass damit eine vertikale Durchlässigkeit von „oben nach unten“ Fuß fassen würde. Diese durchaus nahe liegende Entwicklung wurde bisher nicht diskutiert. Hochschulen werden sich auf diese Situation einstellen müssen, und zwar deutlich schneller, als Fragen der Durchlässigkeit von der Berufsbildung in die akademische Bildung abschließend geklärt sind.

Abbildung 1: Studienanfänger/-innen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union und deren Veränderung von 1999 bis 2007 (vgl. Leszczensky et al. 2009)





Im Grunde ist die Forderung nach durchlässigen Strukturen zwischen Bildungs-, Berufsbildungs- und akademischen Systemen sowie dem Beschäftigungssystem nicht neu. Historisch betrachtet werden Forderungen umgesetzt, die in den 1970er-Jahren unter Begriffen wie Gleichwertigkeit von Bildungsgängen und Chancengerechtigkeit intensiv diskutiert wurden. Allerdings endete damals die Diskussion in einem Differenzierungsprozess von Bildungs- und Berufsbildungssystemen (vgl. Frommberger 2009, S. 2; KMK 2003a, Ausgabe 2009) ohne auf größere Erfolge verweisen zu können. Änderungen der Hochschulgesetze hin zu einer Öffnung der Hochschulen für Personen mit beruflichen Abschlüssen, wie sie im Jahre 2010 in fast allen Bundesländern in Deutschland erfolgten, konnten in den 1970er-Jahren nicht durchgesetzt werden.

Einhergegangen ist diese Entwicklung mit der wachsenden Bedeutung von Berechtigungs- und Selektionsmechanismen. Zertifizierte Qualifikationen und Kompetenzen führten sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungssystem dazu, dass darüber Zugangsberechtigungen im Bildungssystem und berufliche Karrierewege verstärkt gesteuert wurden. Die heutige Öffnung der Hochschulen ist von solchen Entwicklungen und den daraus gewonnenen Erfahrungen beeinflusst.

Nach wie vor steht die Annahme im Raum, dass durchlässige Bildungsstrukturen die Wirkung chancengleicher Selektionsmechanismen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verbessern. Vollkommen ungelöst ist bisher allerdings die Frage, welchen Beitrag das Berufsbildungssystem und damit letztlich beruflich ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse zur Verbesserung der Durchlässigkeit leisten können. Dies bezieht sich vor allem auf die vertikale Durchlässigkeit von der Berufsbildung hinein in die akademische Bildung, wobei zu klären wäre, ob es eine wissenschaftspropädeutische Leistung der Berufsbildung gibt, die einen Beitrag zur Chancengleichheit und Gleichwertigkeit leistet. Durchlässigkeit zwischen dem Bildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulsystem und dem Arbeitsmarkt, so, wie es von der europäischen Bildungspolitik gefordert und forciert wird, setzt voraus, dass entsprechende Strukturen und Rahmenbedingungen existieren oder geschaffen werden. Inwieweit dies zutrifft, wird nachstehend geprüft.

4. Unterschiede in den Strukturen beruflicher und universitärer Bildung

Berufliche Bildung ist, soweit sie innerhalb von eigenen Systemstrukturen in den europäischen Mitgliedstaaten stattfindet, in vielen Fällen zwar durchlässig, aber gestuft. Schwierigkeiten ergeben sich jedoch beim Übergang von der beruflichen in die akademische Bildung, beim horizontalen Wechsel zwischen allgemeinen Bildungssystemen und beruflicher Bildung und beim Wechsel in die Arbeitswelt. Dabei ist die Stufung der beruflichen Bildung an sich dort durchlässig, wo es nicht nur um Anpassungsqualifizierung für den Arbeitsmarkt geht, sondern jungen Menschen auch Karrierechancen durch Bildung eingeräumt werden.

Eine berufliche Erstqualifizierung in Deutschland findet in der Regel im dualen System statt und beinhaltet einen hohen betrieblichen Anteil. Eine betriebliche Praxis schließt sich an. Diese dient vor allem der Gewinnung von Berufserfahrung. Parallel zu dieser zweiten Stufe findet die berufliche Weiterbildung statt. In einzelnen Staaten Europas können darüber hinaus sehr unterschiedliche formale Abschlüsse erreicht werden. In Deutschland ist der Abschluss des Technikers oder Meisters besonders bekannt. Um Durchlässigkeit auf der Basis von beruflicher Qualifizierung zu untermauern, kommt es zukünftig darauf an, die Lernergebnisse den in Frage kommenden Niveaustufen nationaler Qualifikationsrahmen zuzuordnen. Ob dabei berufliche Lernergebnisse auch der Niveaustufe 6 (im EQF entspricht dieses neben anderen dem akademischen Bachelor) und höher zugeordnet werden, hängt von der Definition der Deskriptoren und damit der jeweiligen Qualität der Niveaustufen ab. Die Zuordnungsergebnisse dürften länderübergreifend hoch interessant werden. Erst wenn dieser Prozess Ergebnisse zeigt, lässt sich zuverlässig feststellen, welchen Stellenwert die Berufsbildung in Europa hat.

Im Rahmen der in Deutschland initiierten Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ gibt das per Zuordnung festgelegte Qualifizierungsniveau keine Auskunft, ob deren Träger befähigt sind, ein Studium erfolgreich abzuschließen. Dieser Sachverhalt wird nicht über die Zuordnung entschieden. Es steht dazu die genauere Klärung der Frage aus, inwieweit berufliche Kompetenzen geeignet sind, akademische Qualifizierung vorzubereiten und erfolgreich zu unterstützen. Unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit ist es jedoch erforderlich, hierzu inhaltliche Klarheit herbeizuführen.

In zahlreichen, wenn nicht allen europäischen Staaten dominieren für den Zugang zur akademischen Bildung die allgemeinbildenden Abschlüsse. In der Regel ist der Abschluss von zwölf Schuljahren Voraussetzung zur Aufnahme eines Studiums.

In Deutschland hat die KMK am 06. März 2009 beschlossen, dass der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber zukünftig ohne Einschränkung möglich sein soll (vgl. KMK 2009). Erste Bundesländer (z. B. Niedersachsen und Bremen) haben zur Operationalisierung dieses Anliegens bereits Hochschulgesetze verabschiedet (vgl. Senat 2010).

Diese beispielhafte bildungspolitische Entscheidung zugunsten der Anerkennung beruflicher Bildung kann als Indikator dafür gesehen werden, dass die „idea of linking VET and higher education“ (vgl. Calleja 2007/2008, S. 156) sich zumindest noch nicht durchgesetzt hat. Ein wichtiger Schritt, die Verbindung von Hochschulbildung und Berufsbildung zu fördern, kann getan werden, wenn nationale Bildungs- und Berufsbildungssysteme, nationale Qualifikationsrahmen und der EQF im Zusammenhang diskutiert werden (vgl. Tuck 2007).

Ein anderer wichtiger Hinweis mit Blick auf die oben genannte Entscheidung zugunsten der Durchlässigkeit ist, dass diese gesetzlich abgesichert wird, um den Übergang von beruflicher Qualifizierung zu akademischer Bildung zu realisieren. In diesem Zusammenhang stellt sich nicht nur die bedeutende Frage nach der Rolle der politischen Initiativen, sowohl zu den nationalen Qualifikationsrahmen (NQR – Nationaler Qualifikationsrahmen) als auch zum EQF, sondern auch danach, ob die „inhaltliche“ Ausstattung der Qualifikationsrahmen politische Entscheidungen im Sinne einer vertikalen Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in die akademische Bildung fördert.

Das soll nachstehend in zwei Schritten diskutiert werden. Erstens wird herausgearbeitet, wie und wo sich berufliche und akademische Bildung unterscheiden, und zweitens wird geprüft, ob Qualifikationsrahmen wie der EQF per Definition Durchlässigkeit eher fördern oder verhindern.

4.1 Betrachtung der Unterschiede von beruflicher und akademischer Bildung

Die Problematik der Durchlässigkeit ist vielschichtig. Sie tritt zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung, zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner

Bildung, zwischen allgemeiner Bildung und hochschulischer Bildung und zwischen beruflicher Bildung und hochschulischer Bildung auf. Besonders massiv ist die Herausforderung im letzten der genannten Fälle, weil nicht nur sehr unterschiedliche Systemstrukturen vorherrschen, sondern sich sowohl

- die Zielrichtung der Qualifizierung als auch
- das Anspruchsniveau

deutlich voneinander unterscheiden. Ausgedrückt werden diese Unterschiede pauschal in der Nutzung der Termini in akademischer und beruflicher Ausbildung. Die Kernfrage ist, wie die hier bereits angedeuteten Unterschiede überwunden werden können. Viele Regierungen hoffen, dass “by expressing qualifications as outcomes, they will encourage more employees and those seeking employment to obtain qualifications, especially because it is claimed that using learning outcomes opens up possibilities for credit accumulation and transfer and the accreditation of experiential learning. Notwithstanding the many claims made to the contrary, there is little evidence that these hopes will be realized – particularly in relation to transfer of learning credits between qualifications” (Young/Allais 2009, S. 11).

Es ist naheliegend, dass mithilfe von Qualifikationsrahmen und der „Vergabe von Punkten“ die Chancen des Transfers von Leistungspunkten und damit die Mobilität zunehmen können. Offen ist jedoch, ob damit sehr unterschiedliche Systemstrukturen übersprungen werden können, wie diese bei beruflicher und universitärer Bildung vorliegen. Zu Recht stellt Schneeberger fest, dass „die Frage der Entsprechungen von formaler Bildung und Berufspositionen [...] weitgehend ein ‚weißer Fleck‘ der komparativen Bildungsforschung“ (Schneeberger 2006, S. 6) ist. Dies erfordert mehr als die Durchführung formaler Bildungsniveauvergleiche (ebd.). „Ohne Bezug auf berufliche Funktionen und Verantwortung, die für bestimmte Bildungsgänge typisch sind, sind keine realistischen Konzepte zu erwarten, eher die Fallstricke des Nominalismus in der vergleichenden bildungsstatistischen Forschung“ (Schneeberger 2006, S. 7). In diesem Sinne wird mithilfe von Tabelle 1 (vgl. Gerholz/Sloane 2008, S. 16) ein pragmatischer Vergleich zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung angestellt. Dieser kann aufgrund des begrenzten Raumes aber nicht besonders detailliert ausfallen, das heißt, es wird nicht zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen differenziert, was bei ausführlicherer Betrachtung nötig wäre. Festgestellt werden kann jedoch, dass im Gegensatz zu Masterstudiengängen Bachelor-Studiengänge tendenziell weniger den Anspruch einer wissenschaftlichen Ausrichtung erheben.

Outcomeorientierung gilt inzwischen für alle Bildungsabschlüsse, wobei die Outputorientierung die formale Grundlage dafür bietet. Das heißt, durch die Lernergebnisse (Output) und deren Qualität wird das Leistungsvermögen und die Fähigkeit der Beherrschung von Anforderungen (Outcome) erreicht. An dieser Stelle ist ein sehr

grundlegender Unterschied im Leitziel zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung festzumachen: Dominiert in der beruflichen Bildung die beruflich-praktische Beschäftigungsfähigkeit, dann ist dies bei der akademischen Bildung vor allem die wissenschaftliche. Erstere zielt also darauf, Personen für produktive Aufgaben in Produktion, Dienstleistung, Handwerk usw. und die dort anfallenden (ausführenden, gestaltenden, führenden) Aufgaben zu qualifizieren, während Letztere eher auf Planung, die Übernahme von Verantwortung, das Anleiten u. a. zielt. In Ländern mit einer systematisierten Berufsausbildung (vor allem in zentraleuropäischen Ländern) spielen die Fach-, Human-, Lern- und kommunikativen Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Tabelle 1: Qualitative Unterschiede zwischen beruflicher und universitärer Bildung

Kategorie	Berufliche Bildung	Hochschulbildung (Bachelor-Stufe)
Perspektive	Outcomeorientierung	Output/Outcomeorientierung
Leitziel	Beruflich-praktische Beschäftigungsfähigkeit	Wissenschaftlich-berufliche Beschäftigungsfähigkeit
Kompetenzorientierung	Fach-, Human- und Sozialkompetenz, Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz	Wissen, Verstehen, Analysefähigkeit, Können (systematische, kommunikative, instrumentelle Kompetenz)
Arbeitsprozessorientierung	Konkrete Prozesszugänge mit betrieblichen Arbeitsmitteln	Systeme und abstrakte Prozesse
Curriculare Strukturen	Strukturiert nach traditionellen Fächern oder Arbeitsaufgaben	Modulare Struktur nach Wissenschaftssystematik
Curriculares Prinzip	Strukturiert nach Arbeitsanforderungen, Arbeitsprozessen, Aufgaben	Fachsystematik nach Wissenschaftsdisziplinen
Wissenssystematik	– keine –	Gesetzmäßigkeiten von Disziplinen
Fach	Arbeitsbezogener und informeller Zugang (Erfahrung)	Fachwissenschaftlicher Zugang
Gegenstände	Reaktion auf „Marotten“ und Unwägbarkeiten von Anlagen	Systematische Zugänge zu mechanischen, energetischen und informationellen Zusammenhängen
Quelle: vgl. Gerholz/Sloane 2008, S. 16 und eigene Betrachtungen		

Bei der Hochschulausbildung stehen das Wissen und Verstehen, das „theoretische“ Können, die methodischen Fähigkeiten und die Analysefähigkeiten, die entwickelt werden sollen, im Vordergrund.¹ Dieser Unterschied ist in den jeweiligen Curricula deutlich festgeschrieben. Die kommunikative Kompetenz kann für beide Bereiche

1 Bei diesen Überlegungen wird nicht davon ausgegangen, dass die (berufliche) Hochschulausbildung mit einer beruflichen Qualifizierung in einem Berufsbildungssystem gleichzusetzen ist, weil sich die Basis der inhaltlichen Systematik erheblich voneinander unterscheidet und die Zielsetzung der Qualifizierung in den beiden Lernorten sehr unterschiedlich ist. Das ist auch dann der Fall, wenn in Hochschulen für sehr praxisbezogene Aufgaben qualifiziert wird.

als Ankerpunkt identifiziert werden, während das bei den anderen „Komponenten“ nicht der Fall ist. Bei großzügiger Auslegung könnten Wissen und Verstehen als Fachkompetenz für Hochschulen interpretiert werden, allerdings ist die Fachkompetenz der beruflichen Bildung nicht mit der Fachkompetenz der akademischen Bildung vergleichbar. Inhaltlich-strukturell betrachtet geht es um sehr unterschiedliche Dimensionen, die auf der Hochschulebene stärker kognitiv ausgerichtet und bei der beruflichen Bildung mehr auf Handlungssituationen bezogen sind.

Deutliche Unterschiede sind bei genannten Bildungseinrichtungen in der Ausrichtung auf Arbeitsprozesse und in den curricularen Zugängen auszumachen. Bei den beruflich Qualifizierten geht es darum, die Arbeitsprozesse auf der praktisch-produktiven Ebene abzusichern, Störungen zu beseitigen, Unwägbarkeiten zu bewältigen, die funktionelle Operation der Maschinen und Anlagen sicherzustellen und Ähnliches. Bei der Hochschulausbildung steht die Reflexion über Systeme und das theoretische Durchschauen von abstrakten Prozessen im Vordergrund, solange Hochschuleinrichtungen nicht als Ersatz für berufliche Qualifizierung im Sinne der Berufsbildung benutzt werden. Solche Konstruktionen sind in Entwicklungsländern häufiger anzutreffen. Diese Unterschiede schlagen sich in den curricularen Strukturen und Prinzipien nieder. Hochschulcurricula werden nach der jeweiligen Wissenschaftssystematik einer Disziplin gestaltet, während in der beruflichen Bildung entweder traditionelle berufliche Fächer dominieren oder Lernfelder auf der Basis von Arbeitsprozessen bzw. Arbeitsanforderungen strukturiert werden. Das heißt, die Hochschulausbildung, beginnend beim Bachelor, ist nach den Gesetzmäßigkeiten von wissenschaftlichen Disziplinen strukturiert. Diese Komponente spielt in der Berufsausbildung keine Rolle. Konsequenzen hat dieses für den Zugang zum jeweiligen „Fach“ und den Umgang mit den Gegenständen. Sind es zum einen die fachwissenschaftlichen Zugänge (häufiger um den Anwendungsbezug angereichert), so sind es im anderen Falle die arbeits- und erfahrungsgeprägten sowie die informellen Zugänge, die durchweg alle weniger systematisch erfolgen. Trotzdem wird dadurch in der beruflichen Bildung und für die Ausübung beruflicher Aufgaben erreicht, dass die Fachkräfte Anlagen beherrschen und deren Betrieb sicherstellen; auf Hochschulebene steht die systematische Arbeit mit Blick auf die mechanischen, energetischen und informationstechnischen Zusammenhänge im Vordergrund.

Aufgrund dieser Unterschiede ist es erst einmal nicht naheliegend, dass bspw. mittels Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen Durchlässigkeit über eine inhaltliche Logik befördert werden kann, sondern eher über den zu erbringenden Aufwand im Studium, wie das bei deutschen Hochschulen der Fall ist. Eine genauere Überprüfung des Hochschulrahmens bestätigt diese Feststellung aus einer anderen Perspektive (vgl. Spöttl 2010).

4.2 Qualifikationsrahmen für akademische Bildung – ein Instrument für Durchlässigkeit?

Der erste Zyklus des Qualifikationsrahmens für die akademische Bildung (siehe Tabelle 2) demonstriert sehr deutlich die Ausrichtung dieses Rahmens an den universitären Bildungsstrukturen:

Hochschulbildung unterscheidet sich wesentlich durch die vorhandene Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit und wissenschaftlicher Befähigung in einer Disziplin von anderen Formen der (Aus-)Bildung: Es geht schwerpunktmäßig um die Erschließung der fachlichen und methodischen Strukturen einer Disziplin und weniger um die Befähigung für bestimmte berufliche Aufgaben. Qualifikationsprozesse werden an der verbundenen Doppelachse von Forschung und Lehre entlang entwickelt. Es ist daher nicht gleichgültig, wo, also in welchen Lernkontexten, die Qualifikation erworben wurde, ob in Hochschulen oder Einrichtungen der beruflichen Bildung. Vielmehr verweisen z. B. die Dublin-Deskriptoren (DD², Deskriptoren, die dem Hochschulrahmen zugrunde liegen; vgl. Maguire et al. 2007/2008) auf einen hochschulischen Bildungsprozess und damit auf wissenschaftliche Befähigungen, die zu einem spezifischen Qualifikationsprofil führen. Die Auseinandersetzung mit den fachlichen Zusammenhängen in einer Disziplin kann z. B. bei einem Maschinenbaustudium stark mathematisiert erfolgen, in dem bspw. der Kreisprozess eines Verbrennungsmotors mit thermodynamischen Formeln bereits im 2. Semester eines Bachelor-Studiengangs berechnet wird. Dieses soll zum einen dazu dienen, Grundlagen für die Auslegungen von Verbrennungsmotoren zu legen, zum anderen aber auch zum Verständnis der Funktion beitragen. Für einen Facharbeiter und Meister kommt es ebenso stark auf das Verständnis an, obwohl in seiner Ausbildung die Thermodynamik keine Rolle spielt. Vielmehr wird die Funktionsweise des Motors auf der Basis der vier Takte detailliert betrachtet und dann überlegt, welche Schäden auftreten können. Sowohl der Maschinenbaustudent als auch der Facharbeiter/Meister eignen sich aus ihrer Disziplin heraus ein Durchdringungsniveau der Sachverhalte an, das vergleichbar ist, jedoch auf vollkommen unterschiedlichen Disziplinstrukturen basiert und deshalb auf verschiedenen Fächersystematiken aufbaut. Im betrieblichen Einsatz werden sie allerdings sehr verschiedene Aufgaben wahrnehmen, weil sie für unterschiedliche Aufgaben qualifiziert wurden, wobei das Niveau der Tätigkeiten in Einzelfällen durchaus vergleichbar sein kann. Allerdings muss dann die „Beschäftigungsbefähigung“ für beruflich und wissenschaftlich qua-

2 Dublin Descriptors sind eine fächerübergreifende Beschreibung des Bachelor- und Masterniveaus, die das Leistungsprofil von Studierenden mit einem Bachelor- oder einen Masterabschluss festlegen. Diese Festlegung wurde auf europäischer Ebene von der Arbeitsgruppe Joint Quality Initiative (<http://www.jointquality.org>) entwickelt.

Tabelle 2: **Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum (HER), 1. Zyklus**

Kategorie	Hochschulbildung (Bachelor-Stufe)
1. Zyklus: Bachelor-Level	Absolventen/Absolventinnen haben Wissen und Verstehen auf einem Lerngebiet nachgewiesen, aufbauend auf der Hochschulzugangsberechtigung (Sekundar- ausbildung). Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.
	Absolventen/Absolventinnen können relevante Fakten sammeln und interpre- tieren (innerhalb ihres Studienfaches) und Urteile formulieren, die relevante soziale, wissenschaftliche und ethische Aspekte berücksichtigen.
	Absolventen/Absolventinnen können Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen sowohl mit Fachvertretern als auch mit Laien austauschen. Sie haben Wissen und Fertigkeiten erworben, die für ein weiterführendes Studium notwendig sind.

lifizierte Personen als grundsätzlich unterschiedlich und unterscheidbar charakterisiert werden. Die Dublin-Deskriptoren greifen diese Unterschiede auf und gehen in ihrer Sichtweise ein Stück weiter, wenn sie zum „short cycle“ vermerken: „Such awards may prepare the student for employment, while also providing preparation for, and access to studies to completion of the first cycle“ (Bartosch 2008, S. 21). Mit dem „short cycle“ sind in der Regel Studiengänge unterhalb des Bachelor-Niveaus oder in besten Fällen anwendungsorientierte Studiengänge gemeint. Die Aussage der Dublin-Deskriptoren geht in die Richtung, eine „Doppelqualifizierung“ in diesen Studiengängen zu betreiben, also sowohl für eine Beschäftigungsfähigkeit als auch für eine akademische Laufbahn zu qualifizieren.

Diese knappen Ausführungen mit Blick auf Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in die universitäre Bildung zeigen auf, dass es aus der beruflichen Bildung heraus keine durchgängige inhaltliche Logik gibt, die die Voraussetzungen schafft, nahtlos akademische Studien aufzunehmen. Die in den Qualifizierungsprozessen übernommenen inhaltlichen Strukturen und die dazu gehörigen Befähigungen unterscheiden sich merklich von wissenschaftlichen Profilen.

Wenn überhaupt, dann dürften kleinere identische inhaltliche Schnittmengen zwischen beruflicher Bildung und dem auf Beschäftigungsfähigkeit ausgerichteten Bachelor-Level feststellbar sein. Um diese herauszuarbeiten, wäre es erforderlich, Äquivalenzvergleiche durchzuführen, wie das von Tutschner/Wittig/Rami (2009) vorgeschlagen wird. Genannte Autoren haben ein dafür geeignetes Äquivalenzinstrument erarbeitet.

Damit aus diesem Blickwinkel die berufliche Bildung ausreichend gewürdigt werden kann, müssen die Betrachtungen von den Beschäftigungsfeldern aus erfolgen. Aus dieser Perspektive ist aller Voraussicht nach belegbar, dass Personen mit beruflichen Profilen durchaus Aufgaben wahrnehmen und wahrnehmen können, die denjenigen von Hochschulabsolventen entsprechen. Eine empirisch begründete Betrachtung dieser Überlegungen steht allerdings noch aus.

5. Validierung verschiedener Lernansätze für Durchlässigkeit

Die bisherigen Ausführungen konzentrieren sich auf das formale Lernen in beruflichen und akademischen Bildungsprozessen, informelles Lernen wird nicht weiter betrachtet. Formales Lernen findet in der Regel

- an Einrichtungen der allgemeinen, akademischen oder beruflichen Bildung statt, und
- es weist geordnete Strukturen in Lernzielen, Lernzeiten und Lernförderungen über die für die jeweiligen Bildungseinrichtungen definierten Curricula auf.

Formales Lernen konzentriert sich also auf die Vermittlung festgelegter und strukturierter Inhalte und Lernziele in einem geordneten Rahmen und intendiert das Erreichen der definierten Lernergebnisse. Für diese Art von Lernern sind vielfältige didaktische und methodische Ansätze entwickelt worden, die mit unterschiedlichem Erfolg eingesetzt werden. Für den Vermittlungsprozess und die Umsetzung der Inhalte im Sinne von Kompetenzförderung kommen professionell vorgebildete Personen zum Einsatz, die auf der Basis von ausgewählten Lernsituationen eine pädagogisch gestaltete Interaktion initiieren.

Nicht nur die Ergebnisse dieser so gestalteten Lernprozesse, sondern auch die Inhalte und die Vermittlungsprozesse sind eng auf die Zielpersonen der jeweiligen Lernorte und angestrebten Lernniveaus ausgerichtet. Ausgehend von der Zuordnung der Lernorte im Bildungswesen und den damit verbundenen Ansprüchen unterscheidet sich das Niveau der Lernergebnisse. Weil hierbei informelles Lernen oder andere Lernmodalitäten keine Rolle spielen, können die Ergebnisse der Absolventen der einzelnen Lernorte je nach dem formal zugeordneten Niveau in Verbindung mit den Abschlusszertifikaten mit spezifischen Berechtigungen ausgestattet werden. Solange Ergebnisse anderer Lernprozesse nicht erfasst werden und in Bewertungen oder bei der Ausstattung mit Zertifikaten eine Rolle spielen, wird den auf Lernorte bezogenen Zertifikaten auch ein sehr hoher Stellenwert bei Entscheidungen über künftige Bildungskarrieren zukommen.

Ein wichtiger Schritt zur Ausweitung dieser allein auf formales Lernen bezogenen Sichtweise wäre, andere erbrachte Lernleistungen zu berücksichtigen. Das

wären beispielsweise informelles Lernen und andere Lernmodi wie Erfahrungslernen, situatives Lernen, praktisches Problemlösen u. a., die zur Kompetenzentwicklung beitragen. Eine Validierung aller Lern- und Bildungsleistungen über ein strukturiertes Verfahren für Einzelpersonen wäre ein wichtiger Schritt, um Fragen der Durchlässigkeit unter weitergehenden Perspektiven von Anrechnungsmöglichkeiten zu diskutieren. Darüber hinaus müssten dann alle, auch die unterschiedlichsten Lernerfahrungen erfasst und die jeweils entwickelte spezifische Handlungskompetenz³ bescheinigt werden. Das heißt, für jeden Beruf, für die verschiedensten Arbeits- und Erfahrungsfelder, für die private Aufgabenwahrnehmung, für schulische, für akademische Bildungswege und anderes mehr sind Validierungsverfahren zu entwickeln, die zu Anerkennungen führen, die für Berechtigungen und Durchlässigkeit genutzt werden können. Umfassende erste Ansätze zur Validierung wurden bisher in der Schweiz entwickelt (vgl. Thomas 2007). Allerdings sind diese Validierungsprozesse noch nicht vorrangig auf die Beantwortung von Fragen hinsichtlich von Anerkennung der Lernergebnisse für Durchlässigkeit angelegt.

6. Zusammenfassung

Die fachliche Logik und die Struktur beruflicher Bildung und akademischer Bildung unterscheiden sich deutlich voneinander. Dieses schlägt sich in der Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens für Hochschulen nieder, der an der verbundenen Doppelachse von Lehre und Forschung entwickelt wurde. Mit Blick auf die vertikale Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ergeben sich daraus mehrere Herausforderungen:

- In der beruflichen Bildung wird aufgrund der fachlichen, inhaltlichen und curricularen Logik nicht auf wissenschaftliches Arbeiten, wie es in Hochschulstudiengängen praktiziert wird, vorbereitet, sodass auch bei bildungspolitischen Entscheidungen zugunsten einer vertikalen Durchlässigkeit aus der beruflichen Bildung in die akademische Bildung ein Erfolg nur sichergestellt werden kann, wenn vorbereitende und begleitende Maßnahmen gleichzeitig vorgesehen werden. Diese müssen darauf zielen, die Chancen für die Bewältigung der akademischen Fächer abzusichern.
- Es ist zu prüfen, wie zukünftig mit den unterschiedlichen Bildungs- und Bildungssystemen umzugehen ist. Sollen alle auf vertikale Durchlässigkeit ausgerichtet werden mit dem vorrangigen Ziel, möglichst viele Absolventen beruf-

3 Die jeweils entwickelten Handlungskompetenzen – ob beruflich, allgemeinbildend, akademisch oder auf einen anderen Zusammenhang bezogen – unterscheiden sich voneinander, weil sie an sehr unterschiedlichen Gegenständen entwickelt werden.

licher Bildungsgänge im akademischen System weiter zu qualifizieren? Oder ist es denkbar und operationalisierbar, die Doppelachse Forschung und Lehre aufzugeben und neben der vertiefenden forschungsorientierten Qualifizierung eine vertikale Struktur bis wenigstens zum Bachelorabschluss zu etablieren, die strukturell auf die Logik der beruflichen Bildung ausgerichtet ist und von dort aus Durchlässigkeit fördert?

- Weil bei einer Verschränkung der bisherigen Systeme im Sinne von Durchlässigkeit von erheblichen Hemmnissen ausgegangen werden kann und weil die systemübergreifende Akkumulation und Anerkennung von Leistungspunkten womöglich keine breitere Zustimmung findet, soll ein Gedanke von Young und Allias (2009, S. 14) aufgegriffen werden: „Our two models highlight the emphasis in qualification frameworks that is placed on written outcomes and that qualifications should not be dependent on any specific institutions or learning pathways that may lead to them.“ Ob allerdings derartige alternative Ansätze, die ein Loslösen der Überlegungen von Bildungsinstitutionen favorisieren, helfen, vor allem vertikale Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu fördern und auch noch die erwartete Qualität sicherstellen, ist bisher völlig ungeklärt. Die institutionell bedingten Hemmnisse könnten beim Verfolgen dieser Idee überwunden werden, nicht jedoch das Durchdringen und Erlernen sehr verschiedener fachlicher Strukturen.

7. Schlussbemerkungen

Zieht man den naheliegenden Schluss, dass keines der in den Mitgliedsländern vorhandenen Bildungssysteme und deren Institutionen mit dem Ziel der Förderung von Durchlässigkeit aus den Angeln gehoben werden soll, dann bleiben nur Schritte einer Weiterentwicklung, die eher fragmentarisch ausgerichtet sind. Es ist sicher nicht verfehlt festzustellen, dass in Europa eine zunehmend koordinierte Marktökonomie dominiert, die eine größere Allianz von allgemeiner und beruflicher Bildung favorisiert, um den Austausch zwischen den Bildungsinstitutionen zu intensivieren (vgl. Bosch/Charest 2008). Das untermauert die stärkere Ausrichtung der europäischen Bildungspolitik auf vertikale Durchlässigkeit. Nachdem im vorhergehenden Kapitel bereits auf den radikalen Vorschlag von Young und Allais (2009) verwiesen wurde, nämlich alle weiteren Überlegungen losgelöst von institutionellen Bindungen anzustellen, werden hier wenige ausgewählte Entwicklungsvorschläge präsentiert, wie vertikale Durchlässigkeit bei Einschluss der Berufsbildungssysteme gefördert werden kann:

1. Ein erster sehr wichtiger Schritt wäre, ein Netzwerk über die etablierten Institutionen hinweg zu forcieren, um die Ansprüche, die im EQF und der europäischen

Bildungspolitik stecken, auf allen Ebenen zu kommunizieren, damit die gegenseitigen institutionellen Abgrenzungen überwunden werden. Daran müssen die jeweils Betroffenen, die politisch Zuständigen und die relevanten Stakeholder beteiligt werden (vgl. CEDEFOP 2009).

2. Die verschiedenen Klassifikationsschemata, vor allem ISCED und EQF, müssen einander angepasst, besser integriert werden, um Widersprüche in Zuordnungen erst gar nicht aufkommen zu lassen.
3. Im aktuell laufenden Prozess der Etablierung von Sektorrahmen, nationalen Rahmen und dem EQF muss sichergestellt werden, dass die Deskriptoren der verschiedenen Rahmen miteinander korrespondieren. Der aktuell praktizierte Top-down-Prozess und der Bottom-up-Prozess sind zu verschmelzen, um zu strukturell identischen Lösungen zu kommen.
4. Vor allem Länder mit einem dualen System und/oder mit einem vorrangig auf den Arbeitsmarkt und die Arbeitswelt ausgerichteten Berufsbildungsansatz sind herausgefordert, engere Verbindungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zu etablieren (vgl. Bosch/Charest 2008, S. 443). Hierbei geht es neben der vertikalen Durchlässigkeit auch darum, horizontale Durchlässigkeit als einen der ersten wichtigen Schritte zu ermöglichen.
5. Besonders bei etablierten Berufsbildungssystemen bietet es sich zur Verstärkung der vertikalen, aber auch horizontalen Durchlässigkeit an, die Proportionen von schulisch-theoretischen Anteilen zu Lasten praktischer Anteile zu steigern. Für diejenigen, die berufliche Abschlüsse erworben haben, trifft dies für Programme zu, die die Chancen für erfolgreiche universitäre Studien eindeutig erhöhen. Doppelqualifizierende Bildungs- und Ausbildungsgänge sind dafür ein geeigneter Ansatz.
6. Qualifizierungswege aus der Berufsbildung heraus, hin zum mittleren Management in Verbindung mit horizontaler Durchlässigkeit zur Fortsetzung der Qualifizierung in akademische Studien, sollen gezielt verfolgt werden. Dafür sind Anerkennungsverfahren zu entwickeln, wie dies derzeit beispielhaft in Deutschland in der BMBF-Förderinitiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) und in KMK-Beschlüssen geschieht oder wofür Ansätze über Projekte des Programms des Lebenslangen Lernens (z. B. VQTS I und II⁴, Credivoc⁵ etc.) erarbeitet wurden und werden.
7. Zu ergreifen ist die Initiative für verschiedene nationale Aktivitäten, die sehr unterschiedlich strukturiert sein werden. Pragmatisch betrachtet geht es in vie-

4 VQTS = Vocational Qualification Transfer System I & II, Leonardo da Vinci-Projekt.

5 CREDIVOC ist ein Akronym aus Credit und Vocational. Dieses Projekt behandelt das Thema „Gleichwertigkeit beruflicher Bildung“ im europäischen Kontext.

len Fällen um ein „upgrading“ oder um Ausweitung bestehender beruflicher Bildungsabschlüsse, um die Möglichkeiten für vertikale und horizontale Durchlässigkeit zu erleichtern.

8. Um ein organisiertes Dach für die verschiedenen Aktivitäten zu schaffen, wird vorgeschlagen, eine europäisch ausgerichtete Bildungssystemarchitektur zu schaffen, die hilft, die Forderungen der europäischen Bildungspolitik koordiniert umzusetzen.

Literatur

- BARTOSCH, U.: Die „Dublin Descriptors“ (DD) und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QRDH) – Eine vergleichende Einschätzung der Deskriptoren beider Instrumente. 2008
- BOLOGNA ERKLÄRUNG: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna 1999. Online: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (20-02-2008)
- BOSCH, G.; CHAREST, J.: Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, Vol. 39, pp. 428–447 (2008)
- CALLEJA, J.: Linking VET and higher education. Is the EQF contributing to this issue? *European Journal of Vocational Training*, No. 42/43, 2007/3–2008/1, pp. 156–166 (2007/2008)
- CEDEFOP: The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. (= CEDEFOP Reference series 72). Office of the Official Publications of the European Communities, Luxembourg (2009)
- EUROPEAN COUNCIL: Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020“). Council of the European Union, 2941st Education, Youth and Culture Council meeting, (2009/C 119/02) Brussels 2009
- FROMMBERGER, D.: „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung, S. Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: *bwp@ Profil 2*, S. Online, http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (2009)
- GERHOLZ, K.-H.; SLOANE, P. F. E.: Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. <http://www.bwpat.de>, *bwp@* Nr. 14. (2008)
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2003a; 2009): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Online, <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> (03-03-2008 und 07-08-2009)
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2003b): Thesen zu Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Online, <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf> (03-03-2008 und 07-08-2009)

- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Gemeinsame Presseerklärung von BMBF und KMK – Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Online <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/qualifizierungsinitiative-fuer-deutschland.html>. (2008)
- LESZCZENSKY, M.; FRIETSCH, R.; GEHRKE, B.; HELMRICH, R.: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit“. Heft 6, HIS, Forum Hochschule, Hannover (2009)
- MAGUIRE, B.; MERNAGH, E.; MURRAY, J.: Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 42/43, S. 70–82 (2007/2008)
- MÜSKENS, W.: „Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell“, Hochschule & Weiterbildung 1, S. 23–30 (2006)
- SCHNEEBERGER, A.: EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung. <http://www.pwpat.de/bwp/> Nr. 11, 2006
- SENAT (2010): Zweites Hochschulreformgesetz, Gesetzesblatt der freien Hansestadt Bremen, Nr. 33, 30. Juni 2010, S. 375–404 (2010)
- SPÖTTL, G.: Qualifikationsrahmen und Facharbeit – eine ungewöhnliche Herausforderung! BuE, Jg., 63, Heft 2, S. 1–16 (2010)
- TEICHLER, U.: Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. In: WELBERS, U.; GAUS, O. (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. W. Bertelsmann, S. 314–320. Bielefeld 2005
- TUCK, R.: An Introductory Guide to National Qualification Frameworks, Conceptual and Practical Issues for Policy Makers. International Labour Organization, Geneva 2007
- THOMAS, R.: Validierung von Lernleistungen. Dossier. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, Berufsbildung. Biel 2007
- TUTSCHNER, R.; WITTIG, W.; RAMI, J. (eds.): Accreditation of Learning Outcomes. European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education. Nationale Agentur für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2009
- WERNER, Dirk; HOLLMANN, Christian; NEUMANN, Michael; SCHMIDT, Jörg: Perspektiven der dualen Berufsausbildung – Höhere Qualität und Effizienz durch mehr Flexibilisierung und Durchlässigkeit, S. IW-Positionen 43, Beiträge zur Ordnungspolitik aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2010
- YOUNG, M.; ALLAIS, St.: NQF Research, Discussion Document. Conceptualizing the role of qualifications in educational reform. International Labour Organization, Geneva 2009

Michael Young, Stephanie Allais

Qualifications in context: thinking about the “shift to learning outcomes” in educational reform¹

This paper contributes to thinking about the role of qualifications in educational reform. It proposes a way of conceptualizing the change from qualification systems as they have emerged historically to qualifications frameworks based on learning outcomes. It suggests that this change is best seen in terms of the shift from “institution-based” to “outcomes-based” models of qualifications and that this change is likely to be of distinctly different significance in developed and developing countries. Outcomes-based frameworks initially became prominent in a few developed English-speaking countries with relatively well-developed schools and colleges. Governments in these countries were dissatisfied with traditional “institution-based” approaches to qualifications. They argued that qualifications were too closely tied to the interests of provider institutions and not responsive enough to changing economic demands as expressed by employers or to the needs of the wider constituency of learners. Developing countries are adopting outcomes-based or competency-based frameworks less in dissatisfaction with existing systems, which in some cases are not well established, and more in the hope that such frameworks can shape state-funded provision, open opportunities to the private sector, and enable the certification of the existing skills of the workforce. This means that in developing countries, governments are relying on a reform instrument that the experience of developed countries suggests it cannot carry. The paper suggests that greater attention needs to be paid to an analysis of the particular circumstances of a country, and what their existing qualifications offer, before decisions are made about developing a qualifications framework based on levels and outcomes. The paper concludes by arguing that strengthening institutions, improving the professional development of teachers and trainers, and building of employer/education partnerships are likely to be more important than establishing a framework based on written outcomes for promoting the acquisition of skills and knowledge.

Introduction

This paper tries to take a step back from the discussions and debates about qualifications frameworks *per se*, and to think more broadly about the role of “qualifications” in educational reform. It was written to contribute to the development

1 Written under ESRC fellowship PTA-026-27-2166.

of a conceptual framework for analyzing the reform of qualifications internationally. This is important if researchers want to go beyond much that has been written about qualifications frameworks up to now, which consists largely of descriptions and rhetorical claims about what qualifications frameworks can achieve.

A growing number of countries are introducing qualifications frameworks² with:

- a common definition of qualifications in terms of outcomes that are treated as independent of the ways of achieving them,
- a set of common level descriptors (usually 8–12 for frameworks which include all levels of qualification) which apply across occupational and knowledge fields and
- an inclusive set of (usually 12–15) occupational and/or knowledge fields.

A number of educational and wider social and political goals are associated with the introduction of qualifications frameworks. However, the possible consequences of moving from the qualification systems that have emerged historically and often in largely *ad hoc* ways, to qualifications frameworks and the outcomes-based (or competency-based) approaches that usually are part of qualifications frameworks, have been assumed rather than proven or made explicit. Furthermore, in all the growing literature on qualifications frameworks and their implementation, little attention has been given to the “underlying nature” of the change for the different groups involved – the state, employers, educational providers, and learners. Since the 1970s and the influential studies by Dore (1976) and Collins (1979) there has been little systematic research into the role of qualifications in education systems, and how it may be changing. Furthermore, little is known about the possible consequences of basing the design of qualifications on “written outcome statements” that are independent of the learning pathways leading to them.

The aims of this paper therefore are to:

- locate the reform of *qualifications* in its broader social and institutional context,
- propose a way of conceptualizing the change from qualification systems as they have emerged historically to qualifications frameworks and outcomes-based qualifications,
- explore the tensions involved in the different goals that the introduction of an (N) QF will achieve.

2 The term “qualifications framework” here includes “partial” qualifications frameworks designed to include only vocational or higher education qualifications, as well as international and “meta” frameworks such as the EQF.

Qualifications reform in context

The global spread of qualifications frameworks is not an isolated phenomenon. It is closely linked to changes associated with globalization in which national economies are becoming more interdependent than ever before and the migration of labour is increasing, at the same time as national governments are increasingly attempting to control and regulate migration of labour. “Globalization” is a term used to describe economic and political trends over the past thirty years, the period during which qualifications frameworks have emerged. The term refers to the tendency for national economies to be increasingly interconnected, and for national governments to have less control over them. It has been associated with another concept much used by social scientists: “neo-liberalism”. Neo-liberalism is the idea that the market is the best possible way of distributing goods and services internationally, and that the market should therefore be intensified and expanded for the distribution of all goods and services (Fine 2002).

Over the past 30 years, governments have increasingly promoted policies that increase the role of the market (Harvey 2000; Bond 2005; Duménil, Lévy 2005). The role of the state has been seen as best confined to regulation and improving information flows, as well as to contracting the private sector to provide essential services where markets fail to do so (Palley 2005). An emphasis in public sector reform has been the disaggregation of government agencies into smaller units that are constituted as cost centres and expected to compete with one another or with private institutions contracted by the state in similar arrangements (Phillips 1998). Performance statements are posited as a mechanism that will stimulate the growth of new service providers, as well as enabling the state to evaluate the quality of provision (Phillips 1998; Pollit 1998).

These global trends have given rise to a whole new approach to educational policy. Specific policy initiatives range from Quality Assurance systems and the use of targets and League Tables (as in England), to the growing popularity of competency-based training among policy makers reforming vocational education and training systems, to what CEDEFOP³ has referred to in a recent report as “the shift to learning outcomes” (CEDEFOP 2008) that is expressed in, among other ways, the emergence of NQFs. These developments had different origins and purposes in different countries. Sometimes, as in England under Margaret Thatcher’s government, they were explicit attempts to open up public sector institutions “to the market” as well as making them more accountable to the government. In other cases, they were more concerned with coordination and coherence or in trying to force institutions to widen participation. Despite a diversity of original motivations,

3 European Centre for the Development of Vocational Training.

it is important to bear in mind what these reforms have in common. A common thread through all of them, which will be explored later, is that they all seek to limit the autonomy of providing institutions such as colleges and universities and make them more efficient and effective by having to compete with each other. Learning outcomes or competency statements have come to prominence as a policy tool in this context. They have been seen by policy formulators as a way of driving the required change by playing the role of performance statements in contractual arrangements for educational provision. It is claimed by advocates that once qualification outcomes are “freed” from the institutions through which the outcomes are achieved, education systems will become more flexible, qualifications will become more portable and transparent, and recognition and accreditation can be given to informal- and work-based learning. As a consequence, institution-based learning comes to be seen as merely one of many ways of becoming qualified.

Thus, governments have increasingly attempted to use qualifications as instruments for the reform of education and training, believing that a qualifications framework will raise the number and quality of qualifying learners, through, among other things, encouraging and facilitating “lifelong learning”, recognizing learning gained through experience, and improving linkages between education institutions and labour markets. The introduction of qualifications frameworks can be seen as a response to a “crisis of legitimacy” of existing qualification systems. It is a reform strategy concerned to increase the flexibility and portability of qualifications and, indirectly, to promote economic competitiveness, social inclusion, and educational opportunities.

We argue that what is at stake is the role of educational institutions in the education and training of the next generation, the balance between education institution-based and informal (in some cases work-based) learning, and the ways in which trust in qualifications is established and maintained. In developing countries with limited resources and few and often weak education institutions, the idea of an outcomes-based framework for accrediting all learning appears especially attractive and the choices are particularly acute. Under pressure from donors and international organizations, these countries are easily persuaded to develop outcomes-based frameworks, and by implication to focus less on developing educational institutions and providing professional development for educators. However, in so far as there is any evidence to support the claims made for such frameworks, they rest on the experience of countries with well-developed institution-based pathways. This is an unavoidable dilemma for policy makers. This paper cannot solve this dilemma, and has a more limited focus. It seeks not to describe the emerging pattern of NQFs across the world but to get behind the debate about different types of NQF and ask questions about: (i) what role qualifications play in educational reform; and (ii) how

far qualification outcomes, at least if they are to promote learning, are inescapably tied to the educational institution-based processes through which people acquire skills and knowledge and become qualified. In questioning the “shift to outcomes” described by CEDEFOP and the benefits it is claimed to offer to developing countries, it seeks to re-instate the crucial and legitimate role of educational institutions – schools (and the government departments which run them), colleges, and universities. Equally important are the professional associations, trade unions and Chambers of Commerce, and industry – in the process of qualification or “formation” as the French express it.

Conceptualizing the shift from traditional qualification systems to outcomes-based frameworks

We can identify two models (or *ideal types*⁴) of how qualifications operate at the user/provider interface. One is the traditional or “institutional” (Young 2007) model in which the professions and educational providers have considerable autonomy and control over qualifications. This was not the result of any explicit government intervention, but rather, it was a consequence of changing economies and the need for employees with new skills and knowledge emerging over time.⁵ As qualifications expanded in Western Europe in the 19th century, they tended to be rooted in the institutions which provided them, and trust in them was very much linked to the confidence that was placed in those educational institutions. (At the level of secondary education, educational “institutions” refers here not only to individual institutions but also national departments of education which organize or set curricula and examinations.)

Dissatisfaction with the “institutional” model in the new economic circumstances of the 1980s led to what we identify as the new “outcomes” model. From the perspective of governments at the time, institution-based qualifications appeared to limit:

- the opportunity for employers to make qualifications relate more closely to their needs;
- the opportunities for governments to intervene and bring qualifications more in line with their priorities;
- the range of occupational fields for which qualifications were available; and
- the range of choices open to learners in relation to the pathways they had to follow to become qualified, and what qualifications were available to them.

4 We use the term “model” or “ideal type” in the sense introduced by the German sociologist Max Weber to capture the distinctiveness of recent changes in the approach to qualifications. Ideal types identify tendencies; they are not descriptions of specific systems or prescriptions stating how qualifications should be.

5 In some cases, as in Germany, the State took on an increasingly powerful role from the beginning in coordinating qualifications.

These criticisms of institution-based qualifications can be summarized in the term “provider capture” which became popular in the 1980s (Raggatt, Williams 1999). The idea was that because educational providers rather than users controlled qualifications and the routes to achieving them, providers had “captured” the market, thereby, it was argued, creating inefficiencies, and preventing the entrance of new players.

The “outcomes” (and “competency”) model refers to a specific set of policy interventions designed to take these criticisms into account which first appeared in the 1980s in New Zealand and the United Kingdom. By defining qualifications in terms of written outcomes alone, an attempt was made to shift the balance of power away from provider-defined qualifications and curricula (which in many instances incorporated professional associations in various ways) towards a broader group of users – government, employers, and learners. It is this shift that is embodied in the introduction of outcome-based qualifications frameworks. Although qualifications frameworks differ considerably in the ways in which outcomes or competency statements are used (discussed further below), most commentators suggest that it is almost impossible to have a qualifications framework that is not based on outcomes (although there are counter examples, such as the Australian Framework as it was initially introduced). The impact of this change can be particularly acute for the educational providers, as was the intention of the reformers.⁶ Instead of being the dominant definers of qualifications, educational providers are required to see themselves as “sellers” of programmes leading to qualifications. They are expected to respond to, on the one hand, new government policies, and on the other hand, the expressed needs of employers and learners. The logic of this trend is the emergence of a “qualifications market” in which qualifications increasingly take the form of commodities, divorced from any direct relationship with either the learning programmes which lead to them or the skills and knowledge for which they act as “proxies”. It should be noted that a reform approach which is designed to challenge educational institutions and providers is likely to have a dramatically different effect in countries where these institutions are weak or non-existent.

The shift from an “institutional” to an “outcomes” model of qualifications represents a change in the way in which qualifications make claims for a society’s trust. In the “institutional” model, qualifications are knowledge domain-based and embedded in institutions. Trust is located in those with specialist knowledge, the

6 The rationales behind this shift vary widely. For example, in the United Kingdom, it arose from the neo-liberal policies of the Thatcher (and later New Labour) Governments who hoped to promote economic competitiveness by shifting power over qualifications towards employers (Wolf 2002). In contrast, in South Africa, the primary concern was to shift power to users (learners, trade unions, and so forth) from institutions seen as locked in apartheid-based exclusion (Allais 2007).

professional associations, in the links between teachers and the producers of specialist knowledge in different domains, and in the institutions in which the programmes of study leading to qualifications are located. The model emerged in the 19th century in what are now the developed countries when occupations and knowledge fields were either relatively static or changing in only incremental ways. Qualifications in an “institutional” model set limits on the range of decisions open to learners once they decide which qualifications they want to obtain. Furthermore, they assume that it is the existing organization of knowledge as expressed in the curricula of institutions and in the examinations set by professional associations that define the distribution of access, the requirements for entering a programme, and the criteria for being recognized as qualified. In a relatively static society, these constraints were taken as given and hardly noticed. Trust in qualifications was able to rely on tradition and experience – both made easier by virtue of the fact that qualifications were only obtained by a minority and hence were a distinctly elitist phenomenon. Challenges to this model arose in different countries in different ways and for different reasons. For example, in South Africa change was associated with the end of apartheid; in the United Kingdom, with responding to the rise of youth unemployment; and in New Zealand, with the loss of markets for their farm produce and the crisis in the economic competitiveness of their industries. More recently these challenges have spread to developing countries with relatively limited provision of education and training, but facing the common demands of global economic competition. A global consensus among policy-makers, which Grubb and Lazerson (2006) refer to as the “Vocational Gospel”, has not only stressed perceived failures of schools and universities, and emphasized the need for reforming them with economic goals in mind, but has emphasized the economic importance of non-formal, informal, and experiential learning, and accreditation of these with outcomes-based qualifications as the key policy instrument.

This has led to a challenge to the traditional right of the professions based in educational institutions and other specialists to define what it is to be “qualified”. It also arose in response to the inherent conservatism⁷ of educational institutions and their tendency to limit access to new learners and to resist the development of qualifications across domain boundaries. The alternative which has emerged is the “outcomes-based” model in which qualifications are specified in terms of “outcomes” or “competencies” that impose no constraints on how or where learners become qualified and lay down no rules for appropriate content, and only the

7 It is important to be clear that conservatism can have two very different meanings with reference to educational institutions. It can refer to an almost inherent feature of all educational institutions that “transmit knowledge” from one generation to another. It can also refer to the tendency for institutions like schools and colleges to preserve the advantages and privileges of particular social groups. (Young 2009)

criteria specified through the outcomes must be met. The outcomes-model approach is designed to shift power away from educational institutions and domain specialists by relying on generic outcome statements or criteria to define what a qualification is (usually in terms of various types of competence or capability) and the levels at which a qualification may be achieved. The latter criteria, known in qualifications framework documentation as “level descriptors”, rank cognitive and social abilities across knowledge disciplines and occupational fields. Thus, the outcomes-based (or competency-based) approach subordinates specialized knowledge content and the differences between domains to generic criteria. It “dis-embeds” qualifications from institutions, which are then expected to “market” their learning programmes to learners as competing routes to achieving qualifications. It also claims to provide opportunities for learners to obtain qualifications by submitting their experience for assessment (APEL) without having participated in any formal course of study.

However, as mentioned above, although many countries are shifting towards outcomes-based qualifications frameworks (CEDEFOP 2008), the concept of a “learning outcome” is extremely general⁸ and can be interpreted in many different ways. These differences in the use of the idea of outcomes are well illustrated by the contrast between Germany and the United Kingdom. In the former, outcomes are defined in relation to “occupational competence” and qualifications necessarily involve “inputs”. In contrast, in the United Kingdom (in the case of NVQs) and in the countries influenced by the United Kingdom, outcomes or competencies are understood much more narrowly in terms of work tasks. This difference not only raises problems of international comparability but has very different implications for the organization of educational programmes and the role of off-the-job learning. The broader notion of occupational competence that is found in countries following the German tradition retains the importance of trust in specialist occupational communities, and because progression is integral to the idea of an occupation, gives an explicit role to educational institutions in the design of off-the-job learning (Brockmann, Clarke, Winch 2008a).

It is not surprising, therefore, that not all NQFs use the concept of “outcomes” in the same way. In some countries, a “pure” outcomes model may be adopted and qualifications are defined quite independently of their links to any specific inputs or institutions. The South African NQF was originally designed in this way (Allais 2007). Others, such as the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) may use the idea of outcomes but adopt an approach to qualifications that has more in common with the “institutional” model, albeit with more flexibility of choice available to learners. In other words, the fact that a country states that it is

8 CEDEFOP (2008, p. 6) define learning outcomes as “statements of what a learner knows, understands, and is able to do after completion of learning”.

using learning outcomes does not necessarily mean it is completely dis-embedding qualifications from institutions, or completely subordinating differences between knowledge domains to generic outcome statements. A qualifications framework may use outcomes as one feature of its design, but not as the driving mechanism.

So, on the one hand, there seems to be a global shift towards learning outcomes as an approach for changing the ways in which qualifications operate, and on the other, there are important differences in the ways in which outcomes and competencies are understood and used in different countries. What seems to be common (beyond the use of the same term) is attempts to shift power away from educational institutions. What differs is the extent and nature of this shift, the strength and nature of institutions in different countries, and how far outcomes are treated as literally not dependent on any specific learning programme, or as merely a way of expressing the goals of such programmes.

Implications of the shift to outcomes-based qualifications frameworks

The introduction of qualifications frameworks can be conceptualized in terms of the shift from a model relying on domain-specific knowledge and programmes offered by specific institutions to a criterion- or outcome-based model. This raises a number of issues that countries introducing qualifications frameworks are likely to face. Here we will discuss the following:

- establishing the necessary trust in qualifications by different users;
- resolving the tensions between governments seeking to use qualifications as “drivers of reform”; employers wanting to use them as “proxies” in recruitment; learners using them to progress in employment and education; and providers using them as guides to developing their course programmes;
- the implications of the shift from basing qualifications on domain-specific to generic criteria;
- the extent to which outcomes-based qualifications can be used to promote both skill development and equity and access; and
- the possibility that, for countries with weak educational institutions, a policy designed in wealthier countries to shift power away from their institutions which are perceived as too dominant may in fact further weaken education systems.

All these issues will be expressed differently in different national contexts, and in different models of qualifications frameworks.

Qualifications and trust

Qualifications emerged in most countries with at least a tacit consensus concerning what they were for. Defining qualifications through learning outcomes and creating

qualifications frameworks are explicit attempts to challenge this consensus and in particular to challenge the powerful role of established institutions – especially the educational providers and professional associations. However, the process of shifting trust to qualifications and away from institutions may remove the *basis* for the trust placed by users in qualifications.

A qualification is always, in some sense, a proxy for what a learner knows and can do. By virtue of being a “currency” which the holders can take beyond the educational institution where they acquired it and where teachers and trainers have a good sense of what it is that learners know and can do, a qualification is a token which mediates between educational institutions, and between educational institutions and the labour market. One of the reasons why governments want to introduce outcome-based qualifications frameworks is to overcome the lack of trust that they (and they assume, employers and some learners) have in the institutions providing the programmes leading to qualifications. This lack of trust is likely to be a particular problem in the case of those moving between countries, when the institution in which the qualification is obtained may not be known outside the country. Another possibility is that trust in institutions providing qualifications has broken down within the country, as was the case in apartheid South Africa.

In general, the more mobile people become both within and between nation states and the more complex the society, the less people can rely on face-to-face contacts and on their familiarity with particular institutions as a basis for trust. It follows that establishing an alternative basis for trust becomes a crucial factor in the credibility of new qualifications; there is no substitute. Qualifications that are not trusted by key users will not be used or will be bypassed, as we see from examples such as the United Kingdom’s NVQs. Qualifications frameworks present precisely-expressed statements of outcomes as an alternative basis for trust – the claim is that because the qualification is outcomes-based, it will provide a good description of what it is that the bearer is qualified to do. This raises two questions. The first is the extent to which outcome statements that do not relate to learning programmes can be trusted (or actually mean anything on their own). The second question is what will be the new basis of trust, if the traditional sources of trust are seen by governments as too powerful and distorting qualifications away from the real needs of modern economies. The literature refers, somewhat unspecifically, to “communities of trust” (Coles 2007) and “communities of practice” (CEDEFOP 2008). However, with the weakening of content requirements relating to specific knowledge fields and occupations that is a consequence of the emphasis given to written outcomes, it is difficult to see on what the new “communities of trust” will be based. Furthermore, outcomes, in order to be specific, often become narrow

and therefore can trivialize the learning that is assessed. The experience of higher education systems that have adopted outcome-based frameworks, such as Scotland (Gallagher 2006) suggests that older forms of institution-based trust associated with leading universities persist. It may be, therefore, that introducing a qualifications framework, while opening access to some who were previously excluded, could lead to a more divided system. Where qualifications have an established basis of trust – usually in the universities and selective schools – this is sustained and little attention is given to outcomes. On the other hand, outcomes-based qualifications that have no established basis of trust will not be valued and this could lead to new inequalities. And, because outcome specifications are always open to interpretation and do not provide the transparency that is hoped for, new institutions, usually government institutions, become the new definers of what learners know, can do, and so on, after obtaining a qualification, and new bureaucracies of quality assurance emerge.

Qualifications as drivers of reform and as mediators

Qualifications emerged in society as mediators; that is why they exist, as proxies or short hands for what someone knows and can do. However, in introducing outcome-based qualifications frameworks, governments invariably set out to use them to achieve a wider set of social and political goals, such as improve the quality (and relevance) as well as quantity of education supplied in their country, to offer possibilities for certification based on non-formal learning, and so on. Separating “outcomes” (captured in qualifications) from “inputs”, such as content, teaching, and various other aspects of education institutions, is supposed to be a mechanism for this. But, once qualifications have been separated from educational institutions, the question must arise: are they then still able to mediate between educational institutions and the labour market? How can they do so, if they are neither embedded in institutions nor originate from them? If qualifications are to mediate between educational institutions and the labour market, they must have a relationship with educational institutions. Most policy documents about outcomes-based qualifications frameworks claim that they will improve the ways in which qualifications are understood in the labour market, especially by employers. It is also claimed that if employers are directly involved in defining outcomes and therefore, what is learnt in the process of obtaining a qualification, the qualifications will be more useful to them and more people will become qualified. It is for these reasons that introducing an outcomes-based framework, especially for vocational qualifications, is seen by many governments as an opportunity to increase the role of employers and reduce the role of providers of education and training. But, once the role of providers of education and training has been reduced, it is questionable whether qualifications will then in fact mediate between them and the labour market effectively. In other words, trying

to use outcomes-based qualifications as drivers of other educational and economic goals may reduce the effectiveness of qualifications in playing their necessary role of mediating between education and the labour market – even though improving the communication between education and employment is one of the stated goals of qualifications frameworks.

Because outcomes-based qualifications do not refer to the activities of educational institutions, it is more difficult for qualifications to be mediators between institutions and the world of work. In an outcomes-based framework, the trust in qualifications is assumed to reside in the specificity of the outcomes which claim to define what learners know and can do. But if outcomes are not linked to the activities the holders have engaged in during a course of study, they need to be extremely precise in defining what holders of qualifications know and can do. However, the pressure for greater specificity inevitably leads to a narrowing of outcomes and a trivialization of assessment – this is sometimes referred to as “ticking boxes”. Furthermore, however explicitly learning outcomes or competencies are specified, a qualification can only ever be a proxy; it can never summarize all that the holder knows, all that is required to undertake a task or to be accepted as a “qualified” member of an occupation; the issue of trust discussed earlier in the paper as its basis remains. If a qualification refers to the learning that has taken place *in an institution*, the qualification is more likely to act as a proxy for that learning and hence to mediate between the learning that has taken place in that institution and the knowledge and skills needed in the world of work. If the qualification is not embedded in the institution, then the only evidence available to employers or other users is the written learning outcomes in the qualification document, which leads again to the problem of over-specification, and hence narrowing.

If outcomes or competencies are assumed to be linked to the activities the holder has engaged in during a course of study, what is the added gain by providing descriptions of outcomes independent of the learning programmes? Although much documentation about qualifications frameworks claims that learning outcomes can provide a language of “translation”, across national borders, or between the workplace and educational institutions, what this means in practice is not clear. Universities in many countries are now expected to state the outcomes that those awarded their degrees have achieved. It is likely, however, that it is not the outcome statements that guarantee the quality of the degree, but the trust placed by the user in the university that is linked to its wider status and reputation.

When qualifications are associated with institutions, students and trainees on vocational and professional programmes are assessed by the institution and make their own links between what they are learning and what they have to do at work. This may be supplemented or strengthened by trade test systems in which professionals are more involved, or compulsory work experience followed by an examination set

by professional bodies. Employers judge the holders of qualifications on the basis of their past experience of students, and teachers draw on their professional expertise and their knowledge of employer needs in designing, teaching, and assessing programmes, as well as the strength of their relationships with professional bodies. It is these sets of processes to which we refer, with the idea that qualifications have a mediating role. In the case of outcome-based qualifications, it is far from clear how the outcomes do in practice mediate the activities of employers, teachers and students and what actual role the outcomes themselves play.

In institution-based approaches, qualifications mediate access to knowledge in specialist domains via specialist teachers. Countries and levels of education systems vary according to which body (the providing institutions or separate awarding bodies) has responsibility for setting and marking the examinations which lead to the qualifications. In an outcomes-based framework where there are no explicit links between qualifications and educational institutions, outcomes are supposed to be assessed by an assessor in terms of “performance tasks”. However, such an approach assumes that knowledge in specialist domains can be inferred from the evidence of performance. Much of the criticism of outcomes or competence-based models both by academics and employers has focused on just this assumption. One possible consequence of such approaches is that the “powerful knowledge”⁹ that takes learners beyond their experience and beyond specific workplaces and which therefore provides them with a basis for progression, will become less and less important in obtaining a qualification. Unless the issue of “powerful knowledge” and access to it is addressed, it is likely that qualifications frameworks will follow the path of the United Kingdom NVQs and will not escape the critique that they do little more than provide low-level qualifications for those in jobs with minimum demands and at the same time provide minimum opportunities for progression.

As discussed above, in using qualifications as instruments of educational reform, governments aim to improve their role as mediators by making more explicit what the holder of a qualification knows and can do, and at the same time to give more emphasis to users rather than providers in defining what is included in a qualification. In the particular case of vocational qualifications, governments hope that by specifying qualifications in terms of outcomes that express work tasks, employers will find it easier to influence these qualifications, develop a sense of ownership of them as contributing to profitability, and therefore raise the qualification levels of their employees.

9 “Powerful knowledge” (Young 2009) refers to knowledge that is the basis for reliable explanations and exploring alternatives. It is expressed in conceptual rather than practical form and is frequently, but not necessarily, associated with science and technology.

The idea of using learning outcomes or competencies is that instead of employers choosing from people who have qualifications from a range of different educational institutions and programmes, employers are expected to specify to educational institutions what outcomes their programmes should achieve. However, it is one thing to make sure that learning programmes take into account employers needs. It is quite another to imagine that these demands can be adequately expressed by learning outcomes. Firstly, employers in any industrial or service sector vary widely, in terms of size, of how their services or production are organized, and in their demands for knowledge and skills. There is no one “employer view” of qualifications, even in a specific sector. Secondly, while employers may be clear about their immediate needs, it is unlikely that they will have the knowledge to predict their future needs, as the ILO (2008) has pointed out. Designing and developing qualifications and curricula cannot be based solely on the evidence of current employer needs; the latter will inevitably be based on today’s workplaces. Qualification design will involve specialists making judgements that take account of a range of factors including the likely development of industries and services and the current needs of employers as well as how the qualification provides the basis for learner progression. Thirdly, when employers are asked to express needs, they will necessarily have long wish-lists, which in many instances are beyond the capacity of educational institutions to deliver, and which take no consideration of (and have no knowledge of) what it actually takes to get people to master the skills and knowledge required in a particular occupation. This does not imply that there should be no engagement between industry and workplaces on the one hand, and educational institutions on the other. It does imply, though, that the former should not be seen as the sole drivers of vocational education systems.

In addition, the strategy of getting employers to lead the reform of education systems through their involvement in setting learning outcomes raises other problems. Not all employers want to be more involved. They either expect the education system to provide them with qualified people or in some cases they are content to employ people without qualifications. To increase employer involvement to the level that is found, for example, in the German dual system, is likely to require a far wider set of changes than merely shifting to qualifications expressed as “written outcomes”.

Governments also hope that by expressing qualifications as outcomes or competencies, they will encourage more employees and those seeking employment to obtain qualifications, especially because it is claimed that using learning outcomes opens up possibilities for credit accumulation and transfer and the accreditation of experiential learning. But there is little evidence that these hopes will be realized – particularly in relation to the accreditation of prior learning, but also to transfer of learning credits between qualifications. There are situations when accrediting informal learning for qualifications may be important. It seems extremely unlikely,

however, especially in poor countries, that there will be the resources available to create the assessment infrastructure that is necessary if this is to become a reality. It is also questionable whether such resources would not be better spent in assisting people to access quality education. What is more realistic is that institutions are encouraged and assisted to develop “access” courses which enable those without prior accredited attainments to gain entry to higher-level programmes.

Of no less significance is that the more learners identify with the possibility of obtaining qualifications by credit accumulation and transfer, the less they are likely to be convinced of the value of sustained learning in a particular domain. So if credit transfer schemes did in fact work, it is possible that they would lead to unforeseen and undesirable consequences. For example, one possible consequence of placing less emphasis on what are sometimes referred to as “linear” learning pathways is that alternative routes to qualification via “credit transfer” may *seem* easier and fewer learners will opt for the pathways which provide the most likely basis for them to progress to higher levels. This could mean that in the longer term, employers find themselves worse off than before with regard to finding appropriately-qualified job applicants.

From knowledge domain-based to criteria-based qualifications

Qualifications frameworks reflect a shift in the balance from differences, between domains, between vocational and academic qualifications, and between types of learning (at home, in the workplace, or in the school or college) to similarities. This trend towards generic criteria for all qualifications is often presented as fairer and supporting widening participation and lifelong learning. Important though these goals are, it is important to raise questions about how far the quality of learning can be guaranteed without the stipulating content that is specific to different occupational sectors and without recognizing that the learning opportunities in college are different from and cannot be equated with those offered by workplaces and vice versa. A crucial factor may be how, in a particular education and training system, qualifications and curricula are related. The experience of some “early starter” qualifications frameworks such as the NVQs in the United Kingdom (West 2004) suggests that outcomes-based qualifications derived from a functional analysis of workplace performance cannot be the basis for “deriving” or “designing down” curricula. If this is recognized, then qualification outcomes can take on a more appropriate role as broad guides to curricula which draw on specialist bodies of knowledge and how they are best paced, selected and sequenced for students with different prior levels of attainment. If on the other hand qualification outcomes are used as the primary basis for designing curricula, the likelihood is that the qualifications will deny students access to the “powerful knowledge” (Young 2009) that they need to progress in education or employment.

Even if outcome or competence statements are written independently of any learning programme that might lead to them, employers and other users will still treat them as “proxies” for the activities that they assume the holders will have undertaken in an educational institution; that is the only objective basis they have for their confidence in the qualifications. The logic of this argument is that it is better to make the role of institutions in qualifications explicit rather than leaving it implicit as is done if qualifications are defined independently of institutional inputs. Furthermore, in giving institutions a bigger role, users are accepting that the specialization of teachers is real and that it gives them a basis for making judgements that others are not in a position to make, in the design of curricula and qualifications. Educational institutions are not just sellers of their goods – in their case, qualifications – in a market place.

Tensions in the goals of qualification reform

Most government statements about qualifications frameworks identify two very different types of goals as important – their role in supporting skill development and economic competitiveness on the one hand and their role in promoting equity, social justice, and social inclusion on the other. A largely unexamined assumption is that these two goals are straightforwardly compatible. There seem to be two possible reasons why this assumption has been taken for granted and so little examined. One is that as because both sets of goals are widely supported, they must be attainable by similar means – in this case, introducing a qualifications framework. The other is that, while there may be a tension between the two sets of goals, they represent a widely-accepted political compromise between “Left” and “Right” under the banner of an overall modernizing approach to educational reform. To put it another way, while the “Left” are being “realistic” about accepting the importance of economic competitiveness, the “Right” are being “compassionate” about the importance of social justice. Nevertheless, despite this apparent compromise, if the discussion on qualifications frameworks is to help countries to make better decisions about their education and training reforms, it is worth probing the possible tension between these two sets of goals more deeply. Furthermore, even if they represent aspects of a common political agenda that is widely accepted, they represent very different interpretations of this agenda with very different implications for the reform of education and training. Without making these differences explicit, developing countries, in particular, will not have the best basis for avoiding the mistakes made by the “early starters” such as England, Northern Ireland, and Wales, as well as New Zealand, when they introduced qualifications frameworks.

The issue, as the sociologist Johan Muller (2000) points out, is that qualifications frameworks represent a kind of hybrid mix of two very different ideas about how

human beings learn and how the idea of competence is interpreted. One idea that emerged in the child-centred educational policies of the 1960s but can be traced back to Rousseau, is that all human beings are born with a common, universal species competence that is realized in highly diverse performances which depend on the family and society into which we are born. This idea is expressed in the learner-centred assumptions on which qualifications frameworks are based and the equalizing of opportunities and widening of participation that some argue they will lead to. By being open to all regardless of previous educational achievements and by including all levels of learning from the lowest to the highest, qualifications frameworks assume that, at least in principle, anyone can reach any level unless constrained otherwise by circumstances. This accounts for the popularity of qualifications frameworks among adult educators and their endorsement of their role in the accreditation of experiential learning (APEL), and the recognition of prior learning (RPL).

However, qualifications frameworks became popular at a specific time in history and for specific reasons and therefore, not surprisingly their origins and the opportunities they claim to offer are less than universal. The goals of portability and flexibility of qualifications, linked to the need for employees and those unemployed to be always open to retraining (the economic aspect of lifelong learning) are best seen not as universal entitlements, but as associated with post-Fordist ideas about the economic changes that have been taking place in industrial societies.

These two sets of goals for qualifications frameworks tend to be based on different pedagogic and curricular assumptions. The “psychological” idea of competence implies that all learners can reach their potential if they are freed from the constraints that inhibit their “natural” capacity to learn.¹⁰ In this scenario, teachers are expected to play a subtle but emancipatory role as “facilitators” and assessors of the progress of learners up and across the levels of the framework. A qualifications framework therefore provides support for this ideal of lifelong learners freed from the restrictive constraints of institutions. In contrast, the notion of competence associated with “post-Fordist” economic developments calls for a flexible learner always willing to take up new training opportunities. Whereas the “learner-centred” goals emphasize participation and the breakdown of barriers between teachers and learners, the post-Fordist interpretation of outcomes-based frameworks point to the need for elaborate and sophisticated “training packages” to support learners in acquiring skills and progressing “from sweeper to engineer” – a

10 There is, of course, a long tradition of research going back to the pioneering work of the Russian cultural psychologist, Lev Vygotsky, which challenges this “psychological” approach to learning which is beyond the scope of this paper to discuss.

popular slogan in South Africa in the early 1990s. Both sets of assumptions make heavy, but quite different, pedagogic demands on teachers and assume very different models of teacher education. In poor countries where resources are limited, these different demands can only give rise to confusion. Furthermore, in their respective priorities of freeing learners to realize their innate capabilities and in encouraging them to acquire skills via “training packages”, both visions of competence play down the extent to which progress to higher levels on the framework presupposes access to knowledge which is not made explicit in the framework itself.

One of the problems with frameworks based on outcomes that cuts across the claims that they can promote social justice and higher-skilled workforces is that they present themselves as “ladders of opportunity” for learners to “climb”. However the very idea of an “outcome” is retrospective. It points to the evidence of past achievements, not to whether these achievements provide the basis for learners to progress to a higher level. The conditions for “climbing the ladder” take us beyond outcomes to the knowledge that a learner can acquire in a program of study. Because outcomes-based qualifications frameworks are presented as “ladders of opportunity”, there is a danger that they will lead to neglect of the wider reforms needed to promote opportunities that the levels of a qualifications framework can do no more than point to. Examples are the likelihood that governments will provide funding for learners to access education (a barrier to vocational education in many countries), that employers will grant time-off for employed learners, and that resources will be focused on building or strengthening institutions, to increase the likelihood that they can enable learners to progress.

Conclusions

This paper sets out to offer a way of thinking about the reform of qualifications and in particular to provide a basis for analyzing the introduction of outcomes-based qualifications frameworks. We have suggested that this change is best seen in terms of the shift from “institution-based” to “outcomes-based” models of qualifications and that this change is likely to be of distinctly different significance in developed and developing countries. In this paper we have not explored this difference in any detail. It is, however, likely that the problem of outcomes-based qualifications establishing the kind of trust that is needed if they are to act as mediators between education and work will be more acute in developing countries without an extensive tradition of institution-based programmes. The first examples of the “outcomes” model arose, initially in Anglophone countries, as an expression of neo-liberal educational policies and a dissatisfaction with traditional “institution-based” approaches to qualifications. The governments concerned felt that qualifications were too closely tied to the interests of provider institutions and not responsive enough to changing economic demands as

expressed by employers or to the needs of the wider constituency of learners, many of whom were excluded. Developing countries, however, are adopting outcomes-based or competency-based frameworks less in dissatisfaction with existing systems, which in some cases are not well established, and more in the hope that qualifications can drive the expansion of their government-funded education and training systems and open opportunities to the private sector. This means that in *developing* countries, governments are relying on a reform instrument that the experience of *developed* countries suggests it cannot carry.

Our two models highlight the emphasis in qualifications frameworks that is placed on “written outcomes” and that qualifications should not be dependent on any specific institutions or learning pathways that may lead to them. At the same time, we have argued that our two models should be seen as ideal types – that is, as tendencies in the recent development of qualifications – not, as so often in the literature, as “one size fits all” prescriptions for how qualifications should be developed based on the largely unquestioned assumption that they will lead to particular goals. Nor should they be seen as descriptions of existing qualifications systems or frameworks; policies or practices in different countries are likely to emphasize aspects of each model to different degrees.

There are two themes of this paper which it is important to make explicit. The first is the emphasis that we have given to the role of employers (and by implication, although we have not dealt with them here, trade unions which may well have very different interests to employers and governments). This reflects the fact that many NQFs have begun as frameworks for **vocational** qualifications and also that economic rather than social goals have been paramount for most countries introducing NQFs, and furthermore many of the rationales for expressing qualifications in terms of “written outcomes” stem from the assumption that this will facilitate greater employer involvement. It seems unlikely that this claim is justified (Allais 2010). The second feature of the paper is that we have been more explicitly critical of the “outcomes” model, not because we do not recognize the weaknesses of the “institution-based” model that it seeks to replace. We are critical of it for a number of other reasons. Almost all the literature treats the outcomes model as the almost inevitable next step for all countries and as a policy that will guarantee the goals which so many countries endorse. We think this is unhelpful, to put it mildly, especially to poor countries which have to make difficult decisions about what educational reforms to invest in. It is primarily unhelpful because the evidence from the countries that have already introduced frameworks hardly warrants the considerable claims made for them, let alone that they are any sort of panacea for improving education and training systems. No less important is that the literature almost systematically neglects the very real difficulties that have been faced by the

“early starter” countries in introducing their NQFs. The very fact that it is the loosest frameworks (such as that introduced in Scotland [RAFFE 2009]), in which the least has been expected of written outcomes, that have faced the least opposition and in some sense can be called “successes” is indicative of the lessons that new starter countries need to learn. Furthermore, the experience of the “late starters” in Europe such as France and Germany is also important; they make outcomes explicit in their new frameworks, but they do not follow through the logic of a “pure” outcomes model and assume that outcomes can be wholly separate from institutional “inputs”.

This paper has therefore raised questions about the claims that are so often made for the outcomes model. Unless it is possible to identify a space between the claims for qualifications frameworks and what they might or might not realistically achieve, starter countries will have no reliable basis for making decisions about implementing an NQF and for realizing not only that there is no “one” NQF model that can be applied in all cases, but that just having written outcomes in a framework offers no panacea. The starting point must always be an analysis of the particular circumstances of a country, and the existing qualifications and what they offer and how new opportunities might be opened by a more explicit reference to outcomes and common levels. Only then will it be possible to see what role the writing of outcomes in a framework might play, together with the no less important complementary policies of strengthening of institutions and the professional development of teachers and trainers, and the building of employer/education partnerships.

Our two-model analysis explores the balance between an emphasis on **institutions** and **outcomes**. The emphasis on **institutions** can, we argue, provide the basis for high quality learning and progression, but builds in a tendency to inflexibility and forms of exclusion. The emphasis on **outcomes** claims to offer the possibility of portability, transparency, and flexibility in how qualifications are achieved, but is essentially about the goals of learning programmes, not the processes involved, and therefore may undermine the ability of qualifications to mediate between education and the world of work, the possibilities for learners to acquire powerful knowledge, and the likelihood of governments expanding access to educational opportunities.

These can only be provisional conclusions, which are intended to contribute to the development of a conceptual framework for the analysis of qualifications frameworks.

Final comments

This paper started by recognizing that introducing a qualifications framework is a far more ambitious and radical project than most policy-makers and designers have realized. It is also by no means clear that a fully fledged outcomes-based qualifications

framework of the kind envisaged by Jessup (1991) is either realizable or even desirable. In some ways, qualifications frameworks are best seen as utopias, and like all utopias, they are more attractive in theory than in reality. This is not to say that qualifications frameworks are not addressing real issues; they are, as we have tried to bring out in the paper. Furthermore, and unlike most utopias, qualifications frameworks are taking real forms in an ever growing number of countries, and it is those real forms, not the utopian visions, that make qualifications frameworks an important policy development that is shaping people’s lives in significant, but still largely unknown, ways and that implies significant financial commitments on the part of governments.

The development of qualifications frameworks is not a fixed object to study, but a phenomenon that is changing all the time in unpredictable ways. The assumption here is that we do not start from scratch. There are some patterns that have emerged and are likely to emerge again, and we have some concepts, based on the experience of the “early starter” qualifications frameworks, which allow us to ask questions that do not have just descriptive answers. At the same time, descriptions of new cases will be our main resource in developing a better understanding of the scope and limitations of introducing qualifications frameworks.

Qualifications frameworks and their international counterparts like the European Qualifications Framework (EQF) are not going away; they undoubtedly represent real changes in the world. The world is getting smaller, not bigger, in terms of our dependence on each other, and more, not less, mobility of labour is likely as businesses search for new locations for making profits, and as migration patterns constantly change in response to increasingly unstable economies. National and regional frameworks, despite all their problems, are attempts to take account of these changes. We need to know more about how superficially similar frameworks work out differently in practice. In particular, we are interested in one key difference between countries. It is between those countries that are using a qualifications framework primarily to coordinate and rationalize relatively well-developed education and training systems, and those countries who are introducing a qualifications framework as a way of stimulating the development of their education and training system and of compensating for the significant sections of the population who do not have access to institutionally-based provision.¹¹

11 There are many other issues which this paper does not address. Two hardly referred to here are: (a) the role of private providers, something likely to have considerable significance in developing countries; and (b) the role of funding and how, when governments use qualifications frameworks as a basis for funding, this influences the role of the qualifications frameworks.

References

- ALLAIS, St.: *The Implementation and Impact of Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva 2010
- ALLAIS, St.: *The rise and fall of the NQF: A critical analysis of the South African national qualifications framework*, PhD thesis, Graduate School of Public Management and Development, Faculty of Commerce, Law and Management. Johannesburg 2007
- ALLAIS, St.: *The national qualifications framework in South Africa: A democratic project trapped in a neo-liberal paradigm?* In: *Journal of Education and Work* Vol. 16 No. 3, pp. 305–324 (2003)
- ALLAIS, St.; YOUNG, M.; RAFFE, D.: *Researching Qualifications Frameworks: Some conceptual issues*. Vol. 44. Geneva 2009
- BROADFOOT, P.: *Comparative education for the 21st Century: Retrospect and prospect*. In: *Comparative Education* Vol. 36 No. 3, pp. 357–371 (2000)
- BOUDER, A.; KIRSCH, J-L.: *The French vocational education and training system: Like an unrecognised prototype?* In: *European Journal of Education* Vol. 42 No. 4, pp. 503–521 (2007)
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): *The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg 2008
- GALLIE, D.: *Welfare regimes, employment systems and job preference orientations*. In: *European Sociological Review*, Vol. 23 pp. 279–293 (2007)
- JESSUP, G.: *Outcomes. NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London 1991
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): *Qualifications systems: Bridges to lifelong learning*. Paris 2007
- PHILIPS, D.: *Lessons from New Zealand's national qualifications framework*. In: *Journal of Education and Work* Vol. 16 No. 3, pp. 289–304 (2003)
- PHILIPS, D.: *The switchmen of history: The development of a unitary qualifications framework*. PhD Thesis. Victoria 1998
- RAGGATT, P.; WILLIAMS, S.: *Government, markets and vocational qualifications: An anatomy of policy*. London, Falmer 1999
- WOLF, A.: *Competence-based assessment*. Buckingham 1995
- YOUNG, M.: *Qualifications frameworks: Some conceptual issues*. In: *European Journal of Education* Vol. 42 No. 4, pp. 445–457 (2007)
- YOUNG, M.: *National qualifications frameworks: Their feasibility and effective implementation in developing countries*, Skills and Employability Department Working Paper No. 22. Geneva 2005
- YOUNG, M.: *Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning*. In: EVANS, K.; HODKINSON, P.; UNWIN, L. (eds.): *Working to learn: Transforming learning in the workplace*. London 2002, pp. 44–62

**Validierung und Konzepte –
Begrifflichkeiten/**

**On the notion of recognition
and validation**

Bernhard Schmidt-Hertha

Formales, non-formales und informelles Lernen

Lernergebnisse sind nicht unabhängig von den Lernwegen, über die sie erzielt wurden. Diese These ist Ausgangspunkt für den folgenden Beitrag und stützt sich u. a. auf Studien und theoretische Modelle, die ein Primat der Vermittlung expliziten Wissens auf Seiten formaler und non-formaler Lernarrangements sehen und informellen Lernformen primär den Aufbau impliziter Wissensstrukturen zuschreiben (vgl. ARGYRIS/SCHÖN 1999). Diese Differenzierung ist so aber wohl nur auf Basis eines auf das implizite Erfahrungslernen begrenzten Verständnisses von informellem Lernen haltbar, das – so die zweite hier vertretene These – zu kurz greift. Zu Beginn des Beitrags steht daher die begriffliche Klärung von formalem, non-formalem und informellem Lernen, bevor auf die Relevanz dieser Lernformen für die individuelle Kompetenzentwicklung eingegangen wird. Schließlich wird mit aktuellen Daten zur Bildungsbeteiligung versucht, die Teilhabe an verschiedenen Lernformen zu quantifizieren. Abschließend wird das Thema Validierung der verschiedenen Lernformen aufgegriffen.

1. Differenzierung der Lernformen

In der europäischen Debatte um das Lebenslange Lernen hat sich die Unterscheidung von drei Zugängen zu neuem Wissen etabliert. Die Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen ist dabei bei Weitem nicht so trivial, wie es der selbstverständliche Gebrauch dieser Unterteilung in vielen Dokumenten nahelegt (im Überblick bei BRETSCHEIDER 2004). Unter formalem Lernen wird in der Regel die Partizipation an staatlich anerkannten allgemein- oder berufsbildenden Bildungsgängen verstanden, die zu allgemein anerkannten Abschlüssen führen und deren Curricula mit Bildungsadministration und Sozialpartnern abgestimmt sind. Lernangebote, die zwar institutionell verankert sind, aber nicht zu anerkannten Abschlüssen führen, sowie alle beruflichen Fort- und Weiterbildungen fallen dann unter die Kategorie des non-formalen Lernens, wobei sich in der internationalen Diskussion schon hier Abgrenzungsprobleme ergeben. So ist z. B. umstritten, ob die deutsche Meister-Ausbildung noch in den Bereich des formalen Lernens gehört oder als non-formales Lernen zu bewerten ist. Noch unklarer scheint die Abgrenzung von Formen des informellen Lernens.

Der ursprünglich von Dewey geprägte Begriff (vgl. OVERWIEN 2005) findet heute vor allem dann Verwendung, wenn es um die Ergänzung organisierter Lernformen oder alternative Formen der Wissensaneignung geht. Dabei wird schnell übersehen,

dass informelles Lernen als Lernen außerhalb institutioneller Kontexte die älteste Form des Lernens ist und – orientiert man sich an einer Literaturanalyse Dohmens (2001) – für etwa 70% unseres Lernens verantwortlich zeichnet. Die international schon seit den 1970er-Jahren geführte und seit Mitte der 1990er-Jahre auch in Deutschland aufkeimende Diskussion um das informelle Lernen kann also als eine Wiederentdeckung der ursprünglichsten Form menschlichen Lernens verstanden werden und ist als solche weit weniger innovativ, als es vielfach den Anschein hat. Wesentlich ist allerdings das Bewusstsein darüber, dass sich Lernen und Bildung nicht auf organisierte Maßnahmen und institutionell eingebettete Programme beschränken, sondern sich auch auf Eigeninitiative des Individuums und in verschiedensten Lebenskontexten vollziehen (vgl. PIETRASS/SCHMIDT/TIPPELT 2005). Gleichzeitig zeigt der internationale wissenschaftliche Diskurs um das informelle und non-formale Lernen auch die Unschärfe dieser Einteilung von Lernformen (vgl. auch OVERWIEN 2002a; 2002b) und die Problematik, den Terminus „informelles Lernen“ in eine empirisch greifbare Form zu bringen.

Zur Abgrenzung formalen, non-formalen und informellen Lernens lassen sich verschiedene Kriterien heranziehen (vgl. auch SCHMIDT 2009a), wobei hier nur einige zentrale Merkmale angesprochen werden können. Lernen kann in unterschiedlichem Maß organisiert, strukturiert und organisational eingebettet sein. So lässt sich in Abhängigkeit vom Einfluss des Lernenden auf Inhalte, Ziele, Methoden und zeitliche Strukturierung des Lernens der Grad der Selbst- bzw. Fremdsteuerung in Lernarrangements bestimmen. Lernprozesse lassen sich auf diesem Kontinuum jedoch nur dann verorten, wenn sie überhaupt intendiert, zielgerichtet und in einer Weise organisiert verlaufen. Lernvorgänge können bewusst oder unbewusst erfolgen, Lernergebnisse als explizites Wissen unmittelbar zugänglich oder als implizites Wissen für den Lernenden selbst nicht kommunizierbar sein (vgl. ERAUT 2000; BARON/WILSON/RIDDELL 2000). So lässt sich weiter organisiertes vs. spontanes, gezieltes vs. beiläufiges und bewusstes vs. unbewusstes Lernen unterscheiden, wobei es sich auch hier jeweils nicht um Kategorien, sondern um Kontinuen mit ihren jeweiligen Extremen handelt.

Die meisten Ansätze zur Differenzierung formalen, non-formalen und informellen Lernens stützen sich auf die genannten Kriterien (z. B. BMBF 2004, S. 28 f.; DEHNBOSTEL 2002; DOHMEN 2001), geraten dadurch aber unter den Zwang, eine Trennlinie zwischen den verschiedenen Ausprägungen des jeweiligen Kriteriums ziehen zu müssen. Dies führt entweder zu einer gewissen Willkürlichkeit der Abgrenzung oder zu empirischer Unschärfe. Rohs (2009) plädiert angesichts dieses Dilemmas dafür, formal und informell grundsätzlich als die beiden Pole eines Kontinuums zu begreifen und von einer strikten empirischen Trennung der verschiedenen Lernformen abzurücken. Um empirische Aussagen über formales, non-formales und informelles Lernen treffen zu können, ergibt sich dennoch die Notwendigkeit einer

Grenzziehung zwischen den Lernformen, auch wenn diese über eine idealtypische Heuristik kaum hinausreichen kann. Gerade in der deutschsprachigen Diskussion wird informelles Lernen häufig mit nicht-intentionalem, beiläufigem Erfahrungslernen gleichgesetzt (vgl. z. B. DEHNBOSTEL 2002), was in der internationalen Literatur auch als *incidental learning* (MOCKER/SPEAR 1982; MARSICK/WATKINS 1990) von informellem Lernen abgegrenzt oder lediglich als Teilbereich des informellen Lernens verstanden wird. Es hat sich – nicht zuletzt durch die Operationalisierungen im *Adult Education Survey* (vgl. ROSENBLADT/BILGER 2008) und die einschlägigen Publikationen von EU und OECD – eingebürgert, auch Formen des selbstgesteuerten (also intentionalen) Lernens unter informellem Lernen zu subsumieren (vgl. auch GONON 2002; BMBF 2004). Die Grenzziehung zwischen non-formalem und informellem Lernen verläuft dann entlang der institutionellen Einbettung, also dem (Fremd-)Organisationsgrad der Lernprozesse. Eine klare Abgrenzung des informellen Lernens zu Sozialisations- und Enkulturationsprozessen erfolgt dabei allerdings nicht. Informelles Lernen bleibt durch diese Negativdefinition als nicht in strukturierte Angebote eingebettetes Lernen eine – wenn auch quantitativ sehr bedeutsame – Restkategorie, deren spezifische Qualität dadurch kaum erkennbar wird (vgl. BILLETT 2004, S. 118). Vor diesem Hintergrund scheint eine Begrenzung des Begriffs des informellen Lernens auf zumindest retrospektiv als solche wahrgenommene Lernprozesse sinnvoll (vgl. auch GARRICK 2005; Gnahs 2003), wodurch das beiläufige Lernen als Schnittmenge der informellen Lernformen erhalten bleibt.

„Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein als solche erkannt zu werden“ (LIVINGSTONE 1999, S. 69).

Diese Merkmalsbeschreibung kann zwar für alle Formen des Lernens proklamiert werden, dient hier aber der Abgrenzung zu Sozialisation und Enkulturation.

Ebenso werden in der deutschsprachigen Literatur die Begriffe informelles Lernen und informelle Bildung in ähnlicher Weise verwendet, dürfen aber nicht als synonym missverstanden werden. Der Rückgriff auf den Bildungsbegriff findet sich z. B. in den Ausführungen von Rauschenbach u. a., die ihre Konzeption des Bildungsbegriffs im Rahmen einer Expertise in ausführlicher Form darlegen (vgl. BMBF 2004, S. 21 ff.). Eine Diskussion des Bildungsbegriffs und der damit assoziierten normativen Vorgaben soll an dieser Stelle nicht erneut erfolgen, verwiesen sei aber auf die Beiträge von Meder (2002) und Begemann (2005) hierzu. Da in diesem Beitrag die Differenzierung verschiedener Formen und Wege der Wissensaneignung sowie deren Validierung im Mittelpunkt steht, werden im Folgenden primär Lernprozesse in den Mittelpunkt gestellt, die z. T. auch in Bildungsprozesse münden können.

2. Möglichkeiten und Grenzen informellen und organisierten Lernens

Insbesondere im Kontext beruflichen informellen Lernens werden teilweise überzogene Erwartungen an informelle Lernprozesse deutlich, insbesondere wenn sie als kostengünstige Alternative zu betrieblichen Weiterbildungskursen angesehen werden. Diese können u. a. wegen der durch die individuelle Erfahrungswelt begrenzten Lernmöglichkeiten, des stark von persönlicher Lernkompetenz und Reflexionsfähigkeit abhängigen Lernerfolgs und der durch die persönliche Einbindung in Handlungsbezüge oft schwer herzustellenden kritischen Distanz gegenüber dem Lerngegenstand kein Ersatz für non-formale oder formale Lernarrangements sein, sondern diese im Idealfall vorbereiten, ergänzen und fortführen (vgl. SCHMIDT 2009a, S. 95 ff.). Eine schwer zu beantwortende Frage gilt dabei der Qualität informellen Lernens. Bisher ist es kaum gelungen, eindeutig auf eine informelle Lernsituation rückführbare Lernergebnisse zu identifizieren bzw. Kriterien für die Wirksamkeit informeller Lernprozesse zu formulieren. Auch der quantitative Anteil informellen Lernens an den Lernprozessen insgesamt ist umstritten. Vermutungen hierzu schwanken zwischen 70 % (DOHMEN 2001, S. 7) und 89 % (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004), wobei generell vor einer vorschnellen Überschätzung der Bedeutung informellen Lernens ebenso zu warnen ist (DOSTAL 2003, S. 104 f.) wie vor dessen Nicht-Wahrnehmung.

Die Begrenzung von Erfahrungswelten und damit Lernmöglichkeiten, die durch die Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz und in anderen Lebensbereichen vorgegeben sind, verweisen auf die Grenzen informellen Lernens. Insbesondere die kritische Reflexion subjektiver Erfahrungen und ungeprüfter Informationen erfolgt in formalisierten Lernszenarien und ist erforderlich, um informell erworbenes Wissen in einen größeren Rahmen einzubetten und kritisch zu hinterfragen (vgl. z. B. GARRICK 2005). Die gezielte Initiierung, Unterstützung und Reflexion informeller Lernprozesse macht diese zwar scheinbar steuerbarer und effizienter, bleibt in ihren Möglichkeiten aber eng begrenzt, solange sie nicht durch organisierte Lerngelegenheiten flankiert wird.

Formale Bildungsprogramme sind bislang häufig die einzigen Wege zum Erwerb allgemein anerkannter Zertifikate und verteilen damit auch Zugangschancen zu bestimmten beruflichen Tätigkeitsfeldern bzw. legitimieren die Begrenzung dieser Zugänge. Das formale Bildungssystem erfüllt damit die klassischen Funktionen der Allokation, Selektion und Legimitation, wie sie Dreeben (1998) beschreibt. Diese Funktionen können nur eingeschränkt von non-formalen und kaum von informellen Lernformen übernommen werden, zumindest solange etablierte Verfahren der Messung informell erworbener Kompetenzen keine vergleichbare Transparenz von Leistungs- und Bewertungskriterien herstellen können (vgl. MOSER 2003; siehe auch Abschnitt 4).

Informelle Lernformen tragen dafür zu einer Erweiterung des Spektrums von Rahmenbedingungen und situativen Voraussetzungen des Lernens bei, ermöglichen v. a. den Aufbau anwendungsorientierten Wissens (vgl. DOHMEN 2001, S. 33) und leisten damit einen zentralen Beitrag zum Aufbau von Handlungskompetenz in verschiedenen Lebensbereichen. Die Nähe von Lern- und Anwendungssituation ist dabei der Schlüssel zum Erwerb anwendbaren Wissens, da der Transfer des informell Gelernten auf situativ ähnlich gelagerte Problemstellungen einfacher gelingt als die Anwendung rein theoretisch im Klassenzimmer erworbenen Wissens (vgl. MANDL/GRUBER/RENKL 1997). Zwar fließen auch in viele organisierte Bildungsveranstaltungen Elemente situierten Lernens ein, das unmittelbare Erfahrungslernen kann aber auch in didaktisch hervorragenden Lernarrangements nicht vollständig ersetzt werden, zumal sich formale Lernszenarien und insbesondere der Schulunterricht vielfach von den Wissensbedürfnissen der Lernenden „entfremdet“ haben (vgl. DOHMEN 2001, S. 8). Das informell erworbene Erfahrungswissen ist darüber hinaus in besonderem Maße zielorientiert und transferierbar, da es einer unmittelbaren und kontinuierlichen Überprüfung an der Realität standhalten muss (vgl. BILLET 1999). In beruflichen Kontexten werden Lernziele bzw. Lernerfolge so über die Anforderungen des Arbeitsplatzes definiert, aber durch die von der Unternehmensleitung vorgegebenen Ziele und Kriterien für erfolgreiche Arbeit mitbestimmt. Berufliche Handlungskompetenzen werden dann an ihrem Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele bemessen. Die Wertigkeit informell erworbenen Wissens kann so unter das Primat von Produktivität und personaler Effizienz geraten (vgl. GARRICK 2005), was einer kritischen Reflexion bedarf, letztlich aber nicht den Beitrag des informellen Lernens zur beruflichen Kompetenzentwicklung schmälert. Informelles Lernen am Arbeitsplatz bleibt dennoch ökonomischen und arbeitsorganisatorischen Zwängen unterworfen, jedoch kann von einer Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft weder bei informellen noch bei formalen oder non-formalen Lernformen ohne Weiteres ausgegangen werden (vgl. DEHNBOSTEL 2005, S. 144 f.).

Informelles Lernen ist also auf Reflexionsphasen verwiesen, da sich implizit aufgebautes Erfahrungswissen nur so reflexiv verarbeiten und zu einer umfassenden Handlungskompetenz erweitern lässt. Der Identifizierung allgemeiner Entscheidungs- und Handlungsstrategien, die erfolgreichen Problemlösungen zugrunde liegen, und dem kritischen Hinterfragen dieser Strategien kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. COLLINS/BROWN/NEWMAN 1989). Diese reflexive Aufarbeitung impliziten Wissens kann in formalen und insbesondere non-formalen Settings erfolgen, wie es in Deutschland z. B. im dualen System der Berufsausbildung strukturell verankert ist (vgl. WITTEW 2003, S. 18) und auch international für berufliches Lernen eingefordert wird (vgl. BAILEY/HUGHES/MOORE 2004). Eine Konzentration beruflichen Lernens und beruflicher Bildung auf informelle Lernprozesse käme allerdings einer

völligen Delegation der Verantwortung für berufliche Kompetenzentwicklung an den einzelnen Arbeitnehmer gleich, wovor nicht nur Kirchhöfer (2003) warnt: „*Vor allem unternehmerische Interessen könnten im informellen Lernen einen Weg sehen, die Arbeitskraft in allen Lebensbereichen einer Produktivitätssteigerung zu unterwerfen, die Kosten für Bildung zu reduzieren und auch die letzten Reste von Privatheit zu kolonialisieren*“ (ebd., S. 219).

Ergänzend ist zu berücksichtigen, dass informelles Lernen auf die Lernkompetenz der Akteure angewiesen ist. Insbesondere Formen des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens stellen hohe Anforderungen an die Lernenden, auf die diese v. a. in formalen und non-formalen Lernszenarien vorbereitet werden können (vgl. ARNOLD/PÄTZOLD 2003). In diesem Sinne sind informelle, non-formale und formale Lernprozesse aufeinander angewiesen und bedürfen der gegenseitigen Ergänzung. Daher kann es auch kaum verwundern, dass die formal bereits höher Qualifizierten auch intensiver an Formen des non-formalen und informellen Lernens partizipieren.

Auch wenn die Erfassung informellen Lernens und dessen Beitrag zum individuellen Kompetenzerwerb letztlich bislang auf sehr ungenaue Schätzwerte (z. B. aus subjektiven Einschätzungen von Befragten) angewiesen ist (z. B. BMBF 2005; BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004; DOSTAL 2003), so bestätigen Studien doch immer wieder die dominante Bedeutung informellen Lernens insbesondere beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenz (z. B. ERAUT et al. 1999; KUWAN/GRAF-CUIPER/TIPPELT 2004; BMBF 2005). Dabei werden informelle und non-formale Lernmöglichkeiten oft von den Lernenden selbst sinnvoll aufeinander bezogen, z. B. wenn es um die berufliche Weiterentwicklung geht (vgl. ERAUT 2000). Für die Lernenden selbst bieten informelle Lernformen ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstbestimmtheit des Lernens, gleichzeitig aber auch die Angewiesenheit auf den Zugang zu relevanten Lernfeldern. Insbesondere das informelle berufliche Lernen ist stark vom jeweiligen Arbeitsplatz beeinflusst (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2004), von den dort verfügbaren Lernzeiten und Lernmedien, aber vor allem auch von den Möglichkeiten, neue Aufgaben- und Arbeitsbereiche kennenzulernen. Die diesbezüglichen Unterschiede zwischen verschiedenen Sektoren und Tätigkeitsfeldern sowie zwischen den jeweiligen Unternehmenskulturen sind erheblich.

Mit Blick auf die in zahlreichen Entwicklungsländern vorherrschende Unterversorgung mit formalen und non-formalen Lernangeboten wird dem informellen Lernen dort eine besondere Bedeutung zugesprochen (vgl. SCHMIDT 2009b), auch wegen der damit verbundenen Unabhängigkeit von staatlich organisierten Bildungs- und Erziehungsprogrammen. Informelle Lernformen unterliegen weniger staatlicher Steuerung und machen die Lernenden ein Stück weit unabhängiger von fehlenden oder unpassenden organisierten Bildungsprogrammen (vgl. SINGH 2005, S. 99). Ähnliches ließe sich auch für benachteiligte Gruppen in modernen Industriegesellschaft-

ten vermuten. Die Hoffnung auf eine kompensatorische Wirkung informellen Lernens scheint sich jedoch nicht zu erfüllen, vielmehr vergrößert informelles Lernen die Wissenskluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Milieus offensichtlich noch weiter. Zurückzuführen ist dies nicht zuletzt auf die für informelles Lernen erforderliche Lernkompetenz, die primär in formalen Bildungsgängen erworben wird (vgl. ARNOLD/PÄTZOLD 2003).

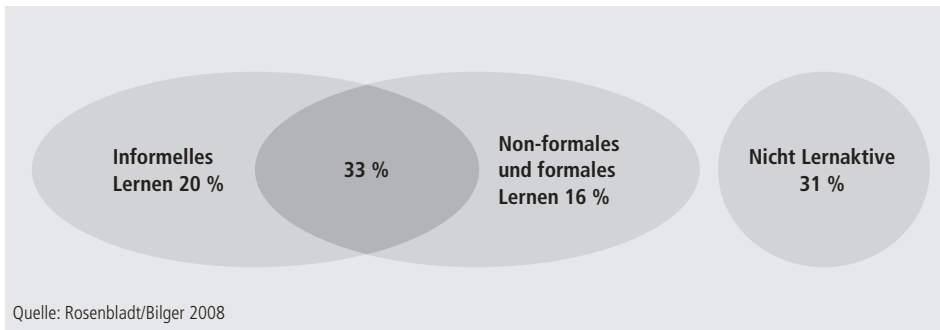
3. Formales, non-formales und informelles Lernen Erwachsener

3.1 Lernaktivitäten Erwachsener – ein Blick auf den Adult Education Survey

Die Beteiligung an formalem, non-formalem und informellem Lernen wurde im Rahmen des Adult Education Survey (AES) in Deutschland für die 19- bis 64-Jährigen (n = 7346) und in einer Ergänzungsstudie auch für die 65- bis 80-Jährigen (n = 1658) erfasst. Der an die Tradition des Berichtssystems Weiterbildung und die ALL-Studien anknüpfende AES stellt eine repräsentative Bevölkerungsbefragung dar, deren Schwerpunkt auf der Erfassung von Lernaktivitäten liegt und die 2007 erstmalig in Form von persönlichen computergestützten Interviews (CAPI) von TNS Infratest durchgeführt wurde. In den durchschnittlich 60–90 Minuten dauernden Interviews wurden auch die private und berufliche Situation der Befragten, deren Bildungs- und Erwerbsbiografie sowie Einstellungen und Barrieren hinsichtlich Bildungsaktivitäten erfasst (vgl. ROSENBLADT/BILGER 2008). Generell zeigt sich in den Ergebnissen eine geringe Bedeutung formaler Bildungsgänge für die über 25-Jährigen, deren Beteiligungsquote für diese Lernform bei nur 4 % lag. Dagegen beteiligt sich über die Hälfte der 19- bis 64-Jährigen an non-formalen Bildungsangeboten (siehe Abb. 1), während u. a. aufgrund des Wegfalls beruflicher Weiterbildung der Anteil der 65- bis 80-jährigen Teilnehmenden an non-formalem Lernen bei nur 12 % liegt (vgl. TIPPELT/SCHMIDT/KUWAN 2009). Der Anteil derjenigen Erwachsenen, die innerhalb von zwölf Monaten an den im AES erfassten Formen informellen Lernens partizipierten, lag für die unter 65-Jährigen bei 53 % und bei den über 65-Jährigen immerhin noch bei 38 %, obwohl mit dem Berufsausstieg der Zugang zu einem großen Feld informeller Lernmöglichkeiten entfällt.

Für beide Gruppen – über und unter 65 Jahren – ergibt sich eine große Schnittmenge von Personen, die sowohl non-formal als auch informell lernen. Für alle Lernformen lässt sich konstatieren, dass im Wesentlichen die gleichen Indikatoren (Erwerbsstatus, Schulbildung, Arbeitsplatzmerkmale) sich als wesentliche Prädiktoren für Lernaktivitäten erweisen, d. h., dass die Personengruppen, die in formalen und non-formalen Lernprozessen überrepräsentiert sind, sich auch mit höherer Wahrscheinlichkeit an informellen Lernformen beteiligen.

Abbildung 1: **Beteiligung der 19- bis 64-Jährigen an formalem, non-formalem und informellem Lernen**



3.2 Lernergebnisse

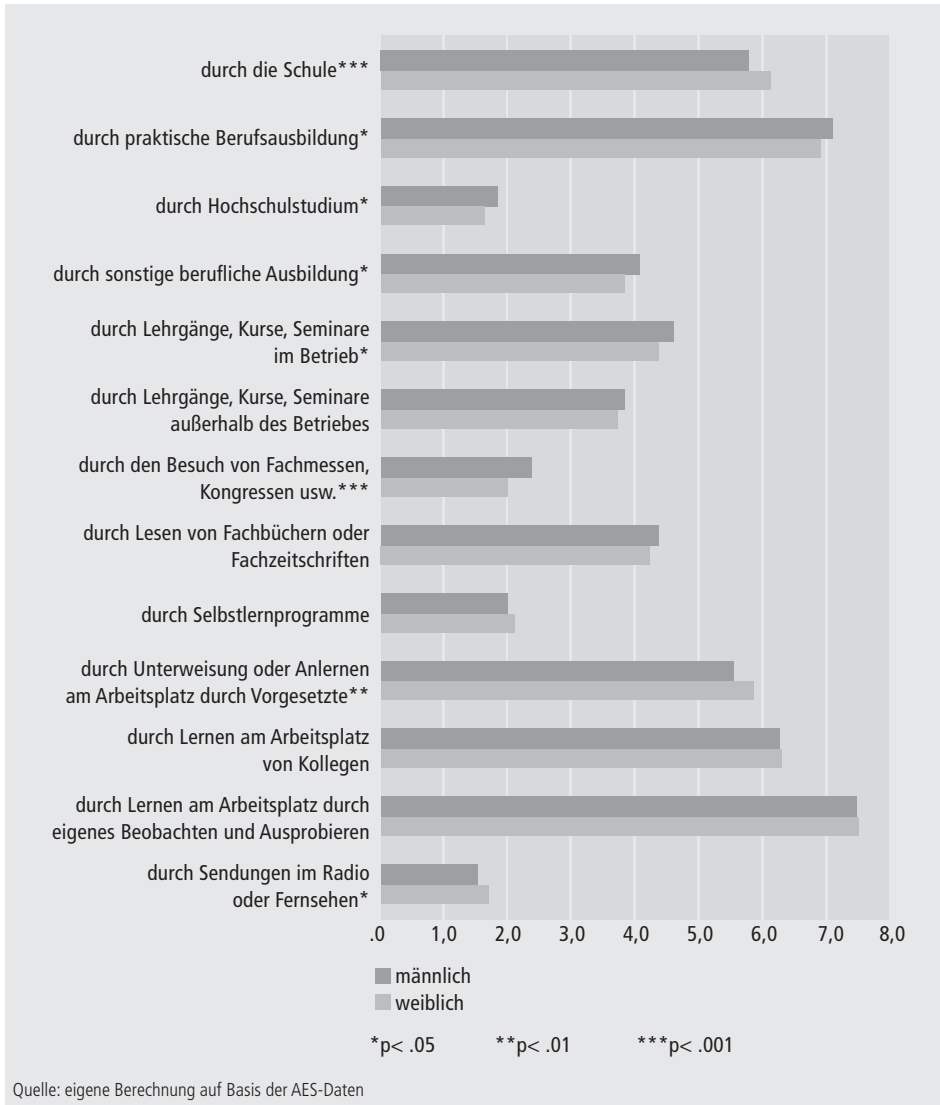
Auf Basis der Daten aus der nationalen AES-Erhebung lassen sich Rückschlüsse auf die Bedeutung verschiedener Lernformen für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen aus Sicht der Befragten ziehen. Informelle Lernformen und insbesondere nicht intendierte beiläufige Lernprozesse – als eine Sonderform des informellen Lernens – können oft erst retrospektiv und durch bewusste Reflexion als lernrelevante Aktivitäten identifiziert werden. Im AES wurde daher nach dem Beitrag verschiedener Lernformen im bisherigen Prozess beruflicher Kompetenzentwicklung gefragt, wobei informelle, non-formale und formale Lerngelegenheiten in die Antwortkategorien aufgenommen wurden. Die 7346 Befragten wurden gebeten, auf einer Skala von 0 bis 10 einzuschätzen, welche Bedeutung die jeweilige Lernform für den Aufbau ihres berufsbezogenen Wissens und Könnens hatte.

Zu den wichtigsten Quellen beruflicher Handlungsfähigkeit gehören – dieser subjektiven Einschätzung der Befragten zufolge – die schulische und berufliche Erstausbildung sowie das Lernen direkt am Arbeitsplatz (siehe Abb. 2), während mediengestützte Lernformen, wie z. B. das Nachschlagen von Informationen im Internet, der Rückgriff auf E-Learning-Angebote oder die Nutzung von für die eigene Tätigkeit relevanten Videos, Fernseh- oder Rundfunksendungen, eine nachgeordnete Rolle spielen. Interessanter als das allgemeine Ranking von Lernformen, die auf ganz unterschiedlichen Spezifikationsebenen angesiedelt sind, sind Differenzen zwischen Teilgruppen. Auch wenn sich kaum Unterschiede in der Rangfolge der Lernformen ergeben, so sind die geschlechtsspezifischen Differenzen doch in vielen Bereichen statistisch bedeutsam und hinsichtlich der nach wie vor unterschiedlichen Bildungs- und Erwerbsverläufe von Männern und Frauen (vgl. WEIGANDT 2004) auch zu erwarten. Es zeigt sich eine Präferenz der männlichen Befragten für formale und non-formale berufsbezogene Lernformen, während Frauen einerseits der allgemein-

bildenden Schulausbildung und andererseits dem Lernen am Arbeitsplatz eine höhere Bedeutung für den persönlichen Kompetenzerwerb zuschreiben. Diese differierenden Einschätzungen spiegeln auch Gelegenheitsstrukturen wider, die bei Frauen und Männern ungleich verteilt sind. So sind Frauen in der schulischen Erstausbildung inzwischen erfolgreicher (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008), in der beruflichen Weiterbildung dagegen weiterhin unterrepräsentiert (vgl. BÜCHEL/PANNENBERG 2004).

Eine zentrale Frage des an den AES angekoppelten EdAge-Projekts war, inwiefern ältere Arbeitnehmer, deren Beteiligung an non-formalen Lernformen geringer ausfällt (vgl. TIPPELT u. a. 2009), dies durch informelles Lernen am Arbeitsplatz kompensieren. Hinsichtlich des Alters der Befragten wäre zu erwarten, dass die Bedeutung formeller Lernprozesse mit der zeitlichen Distanz zur schulischen und beruflichen Erstausbildung zurückgeht und stattdessen non-formalen und informellen Lernformen ein größerer Anteil an der beruflichen Kompetenzentwicklung zugeschrieben wird. Dies bestätigt sich im Hinblick auf die formalen Lernsettings nur tendenziell, allerdings wird die Relevanz des Lernens am Arbeitsplatz von Älteren deutlich geringer eingeschätzt (vgl. Tabelle 1). Auch hier dürfte die zeitliche Distanz zu Einarbeitungs- und Anlernprozessen eine Rolle spielen, die vor allem zu Beginn des Erwerbslebens und bei Aufnahme einer neuen Tätigkeit lernwirksam werden. Interessant ist auch eine positive Korrelation des Alters mit der Bewertung eines Hochschulstudiums als Quelle beruflicher Kompetenz. Dieser Zusammenhang ist insofern erwartungswidrig, als es sich hier um einen Teil der formalen Bildung handelt, der bei den Älteren im Durchschnitt schon weiter zurückliegen dürfte. Allerdings muss dieses Item insgesamt mit Vorsicht interpretiert werden, da es nur von Personen mit Studienerfahrung – und somit von einer sehr spezifischen Gruppe – beantwortet wurde. Der Besuch von Messen und Kongressen sowie die Nutzung von Fernsehen und Radio als informelle Lernmöglichkeiten jenseits des Arbeitsplatzes werden von älteren Befragten bedeutsamer eingeschätzt als von jüngeren (siehe Tabelle 1).

Abbildung 2: **Bedeutung von Lernformen und -orten für berufliche Kompetenzentwicklung nach Geschlecht¹²**



12 Schule, Berufsausbildung und Studium wurden dem formellen Lernen zugerechnet, Lehrgänge, Kurse und Seminare dem non-formalen Lernen und die verbleibenden Kategorien dem Bereich des informellen Lernens zugeschrieben.

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen Alter und Zufriedenheit mit beruflichem Know-how und Lernformen

Berufliches Wissen/Können erworben durch ...	Alter
... die Schule	-,024 (n.s.)
... praktische Berufsausbildung	-,021 (n.s.)
... Hochschulstudium	,073***
... sonstige berufliche Ausbildung	,069***
... Lehrgänge, Kurse, Seminare im Betrieb	,033**
... Lehrgänge, Kurse, Seminare außerhalb des Betriebes	,074***
... Besuch von Fachmessen, Kongressen usw.	,081***
... Lesen von Fachbüchern oder Fachzeitschriften	,040**
... Selbstlernprogramme	,004 (n.s.)
... Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte	-,162***
... Lernen am Arbeitsplatz von Kollegen	-,177***
... Lernen am Arbeitsplatz durch eigenes Beobachten und Ausprobieren	-,055***
... Sendungen im Radio oder Fernsehen	,042**
*p< .05 **p< .01 ***p< .001	
Quelle: Korrelation nach Pearson; eigene Berechnung auf Basis der AES-Daten	

4. Validierung formalen, non-formalen und informellen Lernens

Die Ergebnisse von Lernprozessen sind abhängig von Formen, Kontexten und Wegen des Wissenserwerbs. Das in der Regel unbewusst und beiläufig erfolgende Erfahrungslernen führt primär zum Aufbau impliziten Wissens, das für die Lernenden zwar gut anwendbar, aber schwer zu explizieren und damit auch nicht zu kommunizieren ist. Dagegen ist das – in formellen Settings meist im Mittelpunkt stehende – explizite theoretische Wissen für die Wissensträger gut kommunizierbar, erfordert aber gleichzeitig eine erhebliche Transferleistung, um auf reale Problemstellungen in verschiedenen Kontexten angewandt werden zu können. Der Ansatz des situiereten Lernens (vgl. MANDL/GRUBER/RENKL 1997) versucht beide Formen von Lernergebnissen sinnvoll miteinander zu verbinden, indem er Lernenden formalisierte Formen des Erfahrungslernens ermöglicht. Natürlich lässt sich auch das alternative Modell, die Anreicherung von Erfahrungsräumen mit Möglichkeiten der Aneignung expliziten Wissens, realisieren, z. B. durch die gemeinsame Reflexion und Explikation impliziten Erfahrungswissens und dessen Einbindung in kontextunabhängige allgemeinere Zusammenhänge (vgl. KELLNER 2001). Der Zusammenhang zwischen Lernsituation und Lernergebnis ist jedoch keineswegs deterministisch zu verstehen.

In organisierten Bildungsveranstaltungen werden ebenso implizite Wissensbestände aufgebaut, wie in informellen Settings auch explizites Wissen generiert wird. Die eindeutige Rückführung von Wissen und Kompetenzen auf isolierte Lernszenarien ist schon deshalb kaum möglich, und die Quelle des eigenen Wissens entzieht sich mit sinkendem Intentionsgrad von Lernprozessen auch zunehmend dem Bewusstsein der Wissensträger (vgl. ARGYRIS/SCHÖN 1999). Insofern ist eine retrospektive Identifizierung relevanter Lernsituationen immer mit erheblichen methodischen Einschränkungen verbunden.

Es lassen sich prinzipielle Strategien der Validierung informellen, non-formalen und formalen Lernens herausarbeiten, die im Bereich der Erfassung und Dokumentation von Lernergebnissen verortet werden können. Generell lassen sich Lernergebnisse unabhängig von den Wegen ihres Erwerbs erfassen, dennoch werden unterschiedliche Erfassungsmethoden in der Praxis mit verschiedenen Lernformen assoziiert. So werden aus der Testierung von schulisch relevanten Kompetenzbereichen bei Kindern und Jugendlichen primär Rückschlüsse auf formale Bildungsprozesse – also das Schulsystem – gezogen. Non-formale und informelle Lernprozesse, die auch im Kindes- und Jugendalter eine nicht unerhebliche Rolle spielen (vgl. RAUSCHENBACH/DÜX/SASS 2006; BMBF 2004), geraten dabei nur selten ins Blickfeld. Mit dem Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) führt die OECD erstmals eine Large-Scale-Studie¹³ zur Erfassung von Kompetenzen Erwachsener in Analogie zu den angesprochenen PISA¹⁴- und PIRLS¹⁵-Studien durch. Zunächst geht es dabei um eine Ist-Analyse und somit auch eine Lernbedarfserhebung, die zwar Lernergebnisse attestiert, methodisch aber nicht darauf ausgerichtet ist, die Wege der Kompetenzentwicklung eindeutig nachzuzeichnen. Formale Lernprozesse dürften hier eher als Hintergrundvariablen eine Rolle spielen und Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an non-formaler und informeller Bildung und den Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen (in PIAAC sind dies Lesekompetenz, Rechenkompetenz und Umgang mit digitalen Medien) vordergründig sein.

Ein wesentlicher Verdienst von PIAAC und ähnlichen Programmen könnte auch die Entwicklung eines Testinstrumentariums sein, das für die Individualdiagnose von Kompetenzen genutzt werden kann. Gerade mit Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens und daran anknüpfenden nationalen Qualifikationsrahmen wird auf europäischer Ebene eine Orientierung an Lernergebnissen unabhängig von Lernformen und -wegen manifestiert (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2008), die einen er-

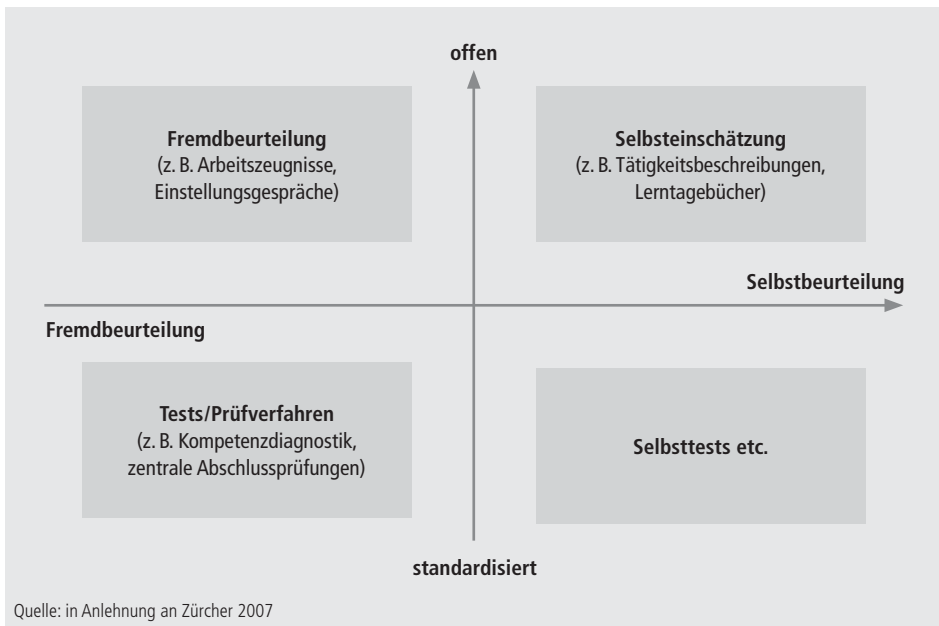
13 Auf Repräsentativität für eine große Gesamtpopulation hin ausgelegte Leistungs- und Fragebogenstudien.

14 Programme for International Student Assessment.

15 Progress in International Reading Literacy Study.

heblichen Bedarf an Kompetenzfeststellungsverfahren schafft. Im Mittelpunkt steht hier die gleichberechtigte Zertifizierung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen, die sich einzig am erzielten Ergebnis orientiert. Alternativ oder ergänzend zu den mit diesen Zertifizierungen verbundenen traditionellen Prüfungsverfahren spielen auch primär auf Beobachtungen und Beschreibungen beruhende Fremdbeurteilungen und Selbsteinschätzungen eine wesentliche Rolle, um Lernergebnisse in ihrer Komplexität und Vielfältigkeit abzubilden (vgl. ZÜRCHER 2007). Die drei genannten Zugänge (Zertifizierung, Fremdbeurteilung, Selbsteinschätzung) lassen sich auf den Dimensionen Selbst- vs. Fremdbild und standardisiert vs. offen verorten (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Formen der Validierung informell erworbener Kompetenzen



Die verschiedenen Methoden zur Erfassung von Lernergebnissen können in verschiedenen Kontexten eingesetzt und mit unterschiedlichen Zielen verbunden sein (vgl. CEDEFOP 2009, S. 50 ff.). Sie können der Beurteilung von Bildungssystemen (Makroebene) oder Bildungsprogrammen (Mesoebene) dienen, ebenso aber zur Beurteilung von Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person (Mikroebene) herangezogen werden. Auf allen drei Ebenen kann die systematische Erfassung von Lernergebnissen aber nicht nur zur summativen, sondern ebenso zur formativen

Evaluation von Lernprozessen herangezogen werden, indem aus dem Vergleich von Lernergebnissen Rückschlüsse auf die Optimierungspotenziale von Bildungssystemen, -programmen und individuellen Lernprozessen gezogen werden. In gleicher Weise sind auch Informationen über Bildungs- und Lernbedarfe aus entsprechenden Lernergebniserhebungen zu entnehmen und damit Hinweise zur Planung weiterer Lern- und Bildungsprozesse ableitbar. Wichtig sind in diesem Zusammenhang die Transparenz von Zielen und Zwecken der Erfassung und Dokumentation von Lernergebnissen und die daran zu bemessende Angemessenheit der Methodenwahl. Der Gefahr einer einseitigen Instrumentalisierung von Kompetenztests oder anderen Verfahren der Fremdbeurteilung von Interessensgruppen zur Wahrung ihrer Interessen kann durch eine hohe Transparenz von Verfahren, Zielen und Verwendung dieser Erhebungen begegnet werden sowie durch die kritische Überprüfung der Verfahren und Kriterien hinsichtlich Reliabilität, Angemessenheit und Fairness.

Fazit

Lernergebnisse können prinzipiell unabhängig von den Lernwegen, die zu diesen Ergebnissen geführt haben, erfasst werden. Es ist allerdings zu bedenken, dass die Erfassung, Dokumentation und Zertifizierung von Lernergebnissen nicht ohne Folgen für die Lernprozesse selbst bleibt. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen bedeutet auch insofern deren Funktionalisierung und Formalisierung, als informelle Lerngelegenheiten eine strategische Bedeutung für berufsbezogene Allokations- oder Selektionsprozesse erhalten. Einerseits verlieren informelle Lernprozesse damit u.U. die für sie charakteristische Spontaneität und Offenheit, wenn Lernresultate anvisiert werden, die auf einem abgesteckten Spektrum zertifizierbarer Kompetenzen zu verorten sind (vgl. auch HUNGERLAND/OVERWIEN 2004). Andererseits führen ungleiche Lerngelegenheitsstrukturen (z. B. an Arbeitsplätzen) bei einer Gleichstellung informell, non-formal und formal erworbener Kompetenzen zu erheblichen sozialen Chancenungleichheiten, die aber unter dem Deckmantel der unterschiedlichen Arbeitsplatz- und Lebensbedingungen als solche nur schwer zu identifizieren und zu problematisieren sind.

Ein von vielen Wissenschaftlern (z. B. ERAUT et al. 1999; GARRICK 2005; ZÜRCHER 2007) mehr oder weniger direkt artikulierter Verweis auf Risiken einer zunehmenden Erfassung auch informell erworbener Kompetenzen ist also durchaus ernst zu nehmen. Demgegenüber stehen Chancen, die mit der zunehmenden Outcome-Orientierung von Bildungs- und Berechtigungswesen einhergehen. Diese kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn nicht die Bewertung oder Beurteilung von Personen und Programmen im Vordergrund steht, sondern die Erweiterung, Ergän-

zung und Optimierung von Lerngelegenheiten sowie die individuelle Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass gerade informelles Lernen sich nicht zuletzt durch seine Spontaneität und vor allem seine Zieloffenheit auszeichnet und sich daher nur sehr bedingt formalisieren lässt.

Literatur

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A.: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999
- ARNOLD, Rolf; PÄTZOLD, Henning: Lernen ohne Lehren. In: WITTEW, Wolfgang; KIRCHHOF, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München 2003, S. 107–126
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker (Hrsg.): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster 2004, S. 11–200
- BAILEY, Thomas R.; HUGHES, Katherine L.; MOORE, David T.: Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform. New York 2004
- BARON, Stephen; WILSON, Alastair; RIDDELL, Sheila: Implicit knowledge, phenomenology and learning difficulties. In: COFFIELD, Frank (Ed.): The necessity of informal learning. Bristol 2000, pp. 43–53
- BEGEMANN, Ernst: Bildung. Feststellungen – Positionen – Anmerkungen – Anstöße. In: bildungsforschung 2/1 (2005). – URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/bildung/> (Stand: 27.09.2010)
- BILLET, Stephen: Guided learning at work. In: BOUD, David; GARRICK, John (Eds.): Understanding Learning at Work. New York 1999, pp. 151–164
- BILLET, Stephen: Learning through work: workplace participatory practices. In: RAINBIRD, Helen; FULLER, Alison; MUNRO, Anne (Eds.): Workplace Learning in Context. London 2004, pp. 109–125
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin 2004
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2005
- BRETSCHNEIDER, Markus: Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Bonn 2004. – URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (Stand 03.09.2010)

- BÜCHEL, Felix; PANNENBERG, Markus: Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 37/2 (2004), S. 73–125
- CEDEFOP: The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Cedefop reference series 72. Luxembourg 2009
- COLLINS, Allan; BROWN, John S.; NEWMAN, Susan E.: Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: RESNICK, Lauren B. (Ed.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in the Honor of Robert Glaser. New Jersey 1989, pp. 453–494
- DEHNBOSTEL, Peter: Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnung. In: DEHNBOSTEL, Peter; GONON, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 3–12
- DEHNBOSTEL, Peter: Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: KÜNZEL, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln 2005, S. 143–164
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Berlin 2001
- DOSTAL, Werner: Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: STRAKA, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003, S. 103–116
- DREEBEN, Robert: Was wir in der Schule lernen. Berlin 1998
- ERAUT, Michael: Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In: COFFIELD, Frank (Ed.): The necessity of informal learning. Bristol 2000, pp. 12–31
- ERAUT, Michael u. a.: The impact of the manager on learning at the workplace. In: COFFIELD, Frank (Ed.): Speaking truth to power. Research and policy on lifelong learning, Bristol 1999, pp. 19–29
- EUROPEAN COMMISSION: Recommendation of the European Parliament and of the Council. 2008 URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>. (Stand 20.04.2010)
- GARRICK, John: In Pursuit of the Intangible: The inherent difficulties of codifying „informal learning“. In: KÜNZEL, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln 2005, S. 245–262
- GNAHS, Dieter: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 4/26 (2003), S. 88–96
- GONON, Philipp: Informelles Lernen – ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: DEHNBOSTEL, Peter; GONON, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 13–22

- HUNGERLAND, Beatrice; OVERWIEN, Bernd: Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: HUNGERLAND, Beatrice; OVERWIEN, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004, S. 11–19
- KAILIS, Emmanuel; PILOS, Spyridon: Lebenslanges Lernen in Europa. In: Statistik kurz gefasst 8 (2005), S. 1–8
- KELLNER, Wolfgang: Informelles Lernen erforschen und dokumentieren – als Lernprozess: Bildungsprojekte der Volksbildungswerke rund um den Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. In: STIFTER, Christian H. (Hrsg.): Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Wien 2001, S. 75–81
- KIRCHHÖFER, Dieter: Informelles Lernen – Legitimation für De-Institutionalisierung? In: HOFFMANN, Dietrich; NEUMANN, Karl (Hrsg.): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim 2003, S. 213–232
- KUWAN, Helmut; GRAF-CUIPER, Angelika; TIPPELT, Rudolf: Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: BARZ, Heiner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld 2004, S. 19–86
- LIVINGSTONE, David: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. QUEM-report, Heft 60. Berlin 1999, S. 65–91
- MANDL, Heinz; GRUBER, Hans; RENKL, Alexander: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, Ludwig; KLIMSA, Paul (Hrsg.): Informationen und Lernen mit Multimedia. 2. Auflage. Weinheim 1997, S. 166–177
- MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karin E.: Informal and incidental learning in the workplace. London 1990
- MEDER, Norbert: Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit 1 (2002), S. 8–17
- MOCKER, Donald W.; SPEAR, George, E.: Lifelong learning: formal, nonformal, informal, and self-directed. Columbia 1982
- MOSER, Klaus: Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: STRAKA, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster 2003, S. 41–56
- OVERWIEN, Bernd: Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In: DEHNBOSTEL, Peter; GONON, Philipp (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2002a, S. 43–58
- OVERWIEN, Bernd: Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmung, Debatten und Forschungsansätze. In: ROHS, Matthias (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster 2002b, S. 13–36

- OVERWIEN, Bernd: Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: KÜNZEL, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln 2005, S. 1–26
- PIETRASS, Manuela; SCHMIDT, Bernhard; TIPPELT, Rudolf: Informelles Lernen und Medienbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/05 (2005), S. 412–426
- RAUSCHENBACH, Thomas; DÜX, Wiebke; SASS, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim 2006
- ROHS, Matthias: “Informal E-Learning” – What does it mean? In: BRUCK, Peter A.; LINDNER, Martin (Eds.), Innsbruck 2008, pp. 24–36, URL: http://www.microlearning.org/proceedings2008/ml2008_proceedings_final.pdf (Stand: 30.04.2010)
- ROHS, Matthias: Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. 2007, URL: http://opus.unibwhamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=1230 (Stand: 21.07.2009)
- ROHS, Matthias; SCHMIDT, Bernhard: Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive. In: bildungsforschung 1/6 (2009), URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/83/85> (Stand: 30.04.2010)
- ROSENBLADT, Bernhard von; BILGER, Frauke: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld 2008
- SCHMIDT, Bernhard: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden 2009a
- SCHMIDT, Bernhard: Informelles Lernen – interkulturelle Perspektiven. In: ZWICK, Elisabeth (Hrsg.): Pädagogik als Dialog der Kulturen. Grundlagen und Diskursfelder der interkulturellen Pädagogik. München 2009b, S. 119–140
- SINGH, Madhu: The Social Recognition of Informal Learning in Different Settings and Cultural Contexts. In: KÜNZEL, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln 2005, S. 93–126
- TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT, Bernhard; KUWAN, Helmut: Bildungsteilnahme. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDT, Bernhard; SCHNURR, Simone; SINNER, Simone; THEISEN, Catharina (Hrsg.): Bildung Älterer und demografischer Wandel. Bielefeld 2009, S. 32–45
- WEIGANDT, Judith: Geschlechtsspezifische Erwerbsverläufe im internationalen Vergleich. Der Einfluss der Geburt des ersten Kindes auf weibliche Erwerbsverläufe in Deutschland und Großbritannien. Potsdam 2004, URL: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2006/1075/pdf/Potsdamer_Beitrag_Nr._22.pdf (Stand: 03.09.2010)

- WITTWER, Wolfgang: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: WITTWER, Wolfgang; KIRCHHOF, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München 2003, S. 13–41
- ZÜRCHER, Reinhard: Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung 2007/2. Wien 2007

Tanja Weigel

Das Kompetenzkonzept aus internationaler und betrieblicher Perspektive

In diesem Beitrag wird ein Überblick über das Kompetenzkonzept in vier Themenbereichen gegeben: Zunächst werden wesentliche theoretische Forschungstraditionen zum Kompetenzbegriff dargestellt, dann wird der Bogen zur praktischen Anwendung im internationalen Kontext gespannt. Im Anschluss werden beispielhaft bildungspolitische Implementierungen des Kompetenzkonzepts in nationalen Berufsbildungssystemen vorgestellt und schließlich wird anhand der Ergebnisse einer empirischen Erhebung das Kompetenzkonzept aus der Perspektive international agierender Unternehmen im Sektor- und Ländervergleich erläutert. Der Beitrag schließt mit einem Vergleich der Definition und Anwendung des Kompetenzkonzepts in internationalen Studien, in Berufsbildungssystemen und Unternehmen und führt den jeweiligen Einsatz des Konzepts auf die anfangs skizzierten Forschungstraditionen zurück.

Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten sind die beruflichen Anforderungen aufgrund von Faktoren wie der Globalisierung, des rasanten technischen und gesellschaftlichen Fortschritts und der demografischen Entwicklung zunehmend komplexer geworden. Daher wird in der (Berufs-) Bildungsforschung intensiv nach Möglichkeiten gesucht, diesen Herausforderungen systematisch zu begegnen. Hier ist das Kompetenzkonzept von herausragender Bedeutung. Es wurde in den vergangenen Jahrzehnten bei der Entwicklung und Umsetzung von Strategien zur Optimierung von Bildung und Berufsbildung umfassend genutzt, und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb der Europäischen Union. In dem vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über das Kompetenzkonzept aus einer internationalen Perspektive gegeben. Dieser ist in vier Themenbereiche gegliedert: Zunächst werden wesentliche theoretische Forschungstraditionen zum Kompetenzbegriff dargestellt, dann wird der Bogen zur praktischen Anwendung im internationalen Kontext gespannt. Im Anschluss werden beispielhaft bildungspolitische Implementierungen des Kompetenzkonzepts in nationalen Berufsbildungssystemen vorgestellt und schließlich wird die Bedeutung des Kompetenzkonzepts für Unternehmen anhand der Ergebnisse einer internationalen empirischen Erhebung im Sektor- und Ländervergleich erläutert.

Traditionen der Kompetenzforschung

In der internationalen Diskussion lassen sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts verschiedene Hauptströmungen in der Kompetenzforschung identifizieren (Norris 1991; Eraut 1994; Mulder et al. 2007). Im Folgenden werden der behavioristische, der generische, der kognitive sowie der holistische Ansatz näher vorgestellt:

Der **behavioristische Ansatz** versucht in erster Linie festzustellen, was erfolgreiche Mitarbeiter/-innen von anderen, weniger erfolgreichen, unterscheidet. Der Ansatz war durch Forschungsarbeiten von McClelland (1973) bekannt geworden. Globale Unternehmensberatungen wie die Hay-Group benutzten diesen Ansatz in vielen Unternehmen, um die Leistungsfähigkeit der Organisation und ihrer Mitglieder zu erhöhen. Kompetenz basiert in dieser Forschungstradition auf der Beschreibung von beobachtbarem Verhalten oder Handlungen in bestimmten Situationen (ebd.) und definiert sich über die Charakteristika einer Person, die in enger Beziehung zu herausragender Performanz am Arbeitsplatz stehen und in verschiedenen Situationen auftreten können (Delamare Le Deist/Winterton 2005; Spencer/Spencer 1993). Kompetenzen gelten bei diesem Ansatz als erlernbar durch Training und Weiterbildung (McClelland 1998) und entscheidende Begriffe in diesem Zusammenhang sind Performanz, Beobachtung und Bewertung von Verhalten.

Der behavioristische Ansatz hat zwar amerikanische Wurzeln, kam aber nicht nur in Amerika zum Einsatz. Beispielsweise zeigt dies die immer wieder aufkeimende Kritik am Bologna-Prozess und die damit verbundene Harmonisierung in der Architektur der europäischen Hochschulbildung, von der gesagt wird, dass sie auf einem behavioristischen Modell basiere und dass der Behaviorismus auch in Europa und in aktuellen Debatten und Entwicklungen Fuß gefasst habe (Hyland 2006).

Der **generische Ansatz** zielt auf die Definition allgemeiner Fähigkeiten, die Unterschiede in der Performanz erklären. Performanz ist die Sichtbarkeit der Kompetenz auf einer individuellen Ebene, das Beobachtbare und Beschreibbare (Bohlinger 2008). Auch bei diesem Ansatz werden die effektivsten Mitarbeiter/-innen und die Charakteristika, die sie von anderen unterscheiden, identifiziert (Norris 1991). Hauptmerkmal des generischen Ansatzes ist, dass die durch statistische Analysen festgestellten Charakteristika der besten Mitarbeiter/-innen universal gelten und transferierbar sind. Beispielsweise wird die Problemlösefähigkeit als unabhängig davon angesehen, ob ein Problem beim Schweißen oder in einer Bank auftritt (Norris 1991; Hodkinson/Issitt 1995). Damit wird die Ähnlichkeit bestimmter Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Performanz stehen, über unterschiedliche berufliche Kontexte hinweg betont (beispielsweise Lernfähigkeit, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit).

Durch verschiedene Forschungsarbeiten wie zum Beispiel von Gonczi et al. (1995) und Hager (2000) wurde allerdings das gegenteilige Argument aufgeführt, dass die

Ausprägung generischer Kompetenzen sehr wohl abhängig von Arbeitsplatzkontext variieren kann. Stasz (1996) beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen: „[...] whereas generic skills and dispositions are identifiable in all jobs, their specific characteristics and importance vary among jobs. The characteristics of problem solving, teamwork, communication, and disposition are related to job demands, which in turn depend on the purpose of the work, the tasks that constitute the job, the organisation of the work, and other aspects of the work context“ (Stasz 1996, S. 102). Dementsprechend wären die Ausprägungen der generischen Kompetenzen stark vom Kontext abhängig und würden sich nicht nur zwischen verschiedenen Berufen, sondern sogar innerhalb desselben Tätigkeitsfeldes, z. B. an verschiedenen Arbeitsorten, unterscheiden.

Die Definition von Kompetenz, die dem **kognitiven Ansatz** zugrunde liegt, umschließt alle mentalen Ressourcen eines Individuums, die benötigt werden, um Aufgaben zu bewältigen, Wissen zu erlangen und eine gute Performanz zu erreichen (Weinert 2001). Kompetenz im kognitiven Ansatz „is about potential whereas performance is about actual situated behaviour“ (Norris 1991). Dieser Ansatz wird oft simultan mit Intelligenz oder intellektuellen Fähigkeiten in Verbindung gebracht. Die klassischen kognitiven Ansätze, die sich auf allgemeine kognitive Kompetenzen beziehen, schließen psychometrische Modelle von Intelligenz, Informations-Prozess-Modelle und Piagets Modell der kognitiven Entwicklung ein (Piaget 1932). Eine engere Interpretation des kognitiven Ansatzes betrachtet ausschließlich spezialisierte kognitive Kompetenzen, die sich auf ein Cluster von Voraussetzungen, über die Individuen verfügen müssen, um in bestimmten Bereichen eine gute Performanz zu zeigen, beziehen.

Eine andere Richtung des kognitiven Ansatzes ist die, zwischen Kompetenz und Performanz zu unterscheiden. Erste Ansätze zu dieser Differenzierung finden sich bei de Saussure (1916), weitere wesentliche Arbeiten hierzu leistete Chomsky (1964), der eine linguistische Kompetenz als die Fähigkeit, die Muttersprache zu erlernen, definierte; Grundlage von linguistischer Performanz sind ein auf Regeln basiertes Sprachenlernen und der Gebrauch der Sprache. Mittlerweile sind die Kategorien des Kompetenz-Performanz-Konzepts um soziale oder emotionale Kompetenz ergänzt worden.

In den letzten Jahren hat eine weitere Richtung in der Kompetenzforschung an Bedeutung gewonnen, der **holistische Ansatz**. Dieser dominiert zunehmend auch die Debatten auf internationaler Ebene (Winterton et al. 2005; Mulder et al. 2007) und ist zudem schon länger in Ländern, die ein duales Berufsbildungssystem haben, verankert. In Deutschland beispielsweise wird die Anthropologie von Roth (1971) als Grundstein einer ganzheitlichen Sicht auf Kompetenz (Reetz 1999; Achtenhagen/Baethge 2005) herangezogen. Roth beschreibt den Entwicklungsprozess

eines Individuums, wobei die mündige selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit die höchste Entwicklungsstufe ist. Diese höchste Stufe setzt verschiedene schrittweise zu entwickelnde Kompetenzen voraus: Sachkompetenz, die sich in einer intellektuellen Mündigkeit ausdrückt, Sozialkompetenz, die durch soziale Mündigkeit dargestellt wird, und Ich-Kompetenz, die Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit umfasst. Mit diesen Kompetenzen ist das Handeln auf drei Bereiche zurückzuführen: das Sachbezogene, das Soziale und der Wertbereich: „Auf den handelnden Menschen bezogen haben wir die zu entwickelnde Handlungsfähigkeit in Sacheinsicht, Sozialeinsicht und Werteinsicht differenziert und konkretisiert, die integriert wiederum jene Handlungskompetenz zu erzeugen haben, die das Prädikat Mündigkeit rechtfertigt.“ (Roth 1971).

Im englischsprachigen Raum behaupten beispielsweise Cheetham und Chivers (1996), ein holistisches Modell von Kompetenz entwickelt zu haben, das fünf Dimensionen umfasst:

- kognitive Kompetenz (Theorien und konzeptuelles Wissen),
- funktionale Kompetenz (skills oder Know-how in einem bestimmten Tätigkeitsfeld),
- personale Kompetenz (behavioristische Charakteristika einer Person, die in Verbindung zu Performanz stehen),
- ethische Kompetenz (Werte/Einstellungen) und
- Meta-Kompetenz (beispielsweise Lern- oder Selbstreflexionsfähigkeit).

In Deutschland ist als Beispiel auf das Modell von Bader und Müller (2002) zu verweisen, das ordnungspolitisch verankert wurde und zwischen Dimensionen und Ausprägungen von Handlungskompetenz unterscheidet. Die Dimensionen der Handlungskompetenz bestehen aus Fach-, Human(Selbst-) und Sozialkompetenz und diese schließen jeweils spezifische Ausprägungen der Methoden-, Lern- und kommunikativen Kompetenz ein.

Der holistische Ansatz steht demnach für eine Vorstellung von Kompetenz, die sich nicht auf das berufliche Fachwissen beschränkt, sondern weitere Lebensbereiche umfasst.

Die vorgestellten Forschungstraditionen wurden als die grundlegendsten und am häufigsten anzutreffenden Traditionen aus einer historischen, internationalen und zugleich interdisziplinären Perspektive identifiziert. Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass es weitere Forschungstraditionen zum Kompetenzbegriff gibt (vgl. als Überblick z. B. Delamare Le Deist/Winterton 2005). In einem Vergleich dieser Ansätze lässt sich festhalten, dass Kompetenz je nach zugrunde liegender Disziplin unterschiedlich begrifflich bestimmt und beschrieben und folglich auch anders festgestellt oder gemessen wird.

Begriffsverständnisse und internationale Ansätze

Auch in der internationalen Berufsbildungsforschung ist eine Diskussion über Kompetenzen zu beobachten. Dabei gibt es sowohl Differenzen in Bezug auf die Definition von Kompetenz als auch über die weitere Operationalisierung des Begriffs. Bezüglich der Begriffsdefinitionen reicht das Verständnis von Kompetenz von dem Erfüllen von sozial erwarteten Standards (Eraut 2003) über die Fähigkeit, bestimmte Leistungen zu erreichen (Mulder et al. 2007) und Wissen in der Praxis anzuwenden (Descy/Tessaring 2002) bis zu der Vorstellung von Kompetenz als ganzheitlichem Konstrukt (Arnold & Schüssler 2001).

Des Weiteren ist festzustellen, dass der Kompetenzbegriff in verschiedene Unterkategorien gegliedert wird. Eine weit verbreitete Zerlegung vor allem in der deutschsprachigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die in Fach-, Human-/Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz (Arnold/Schüssler 2001; Rauer/Bremer 2004). In angloamerikanischen Ländern wird bei der Diskussion um Kompetenz zwischen „competence“ und „competency“ unterschieden (Bohlinger 2008). Woodruffe (1991) interpretiert „competence“ beispielsweise als Aspekte einer beruflichen Tätigkeit („job“), die ein Individuum ausführen kann, und „competency“ als das Verhalten einer Person, das einer erfolgreichen Performanz zugrunde liegt. Mulder (2007) definiert „competence“ als die allgemeine Fähigkeit einer Person zur Performanz in der Arbeitswelt und „competency“ als ein Teil der „competence“, eine konkrete Fähigkeit, die für die Performanz benötigt wird.

Aus den unterschiedlichen Verständnissen und Zugängen folgt, dass es kein allgemeingültiges Begriffsverständnis oder einheitliche Beschreibungen von Kompetenz gibt. Kompetenz ist kontextabhängig, handlungs- und situationsgebunden und subjektbezogen. Den vorherrschenden Kompetenzkonzepten ist gemeinsam, dass sie versuchen, den Kompetenzbegriff einerseits als soziales Konstrukt zu erfassen, andererseits Kompetenz durch deren Äußerung in Performanz zu bestimmen (Bohlinger 2008).

Der Trend zu einer kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern es gibt auch internationale anwendungsbezogene Beispiele:

Die Entwicklung des Referenzrahmens für die internationale Schulleistungsstudie Programme for International Student Assessment (PISA) kann als ein generischer Zugang zu Kompetenzen mit einem speziellen Fokus auf Schlüsselkompetenzen beschrieben werden. Das Projekt „Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)“ lieferte einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Ausweitung der Kompetenzmessungen im Rahmen von PISA und definierte Schlüsselkompetenzen, die im täglichen Leben gebraucht werden und die über verschiedenste Kulturkreise hinweg identisch sind (Rychen/Salganik 2003). Dieser Definition folgend müssen

Schlüsselkompetenzen verschiedene Bedingungen erfüllen: Sie sollten im wirtschaftlichen und sozialen Bereich wertgeschätzt werden und in verschiedenen Kontexten wie auf dem Arbeitsmarkt, in privaten Beziehungen und im Rahmen von politischem Engagement positiv zur Geltung kommen. Schließlich drücken Schlüsselkompetenzen eine Wichtigkeit für alle Individuen aus, was impliziert, dass sie nicht beschäftigungs- oder berufsspezifisch sind. Eine Kritik gegenüber einem solchen Ansatz im Rahmen internationaler Vergleiche wurde zum Beispiel von Prais (2003) geäußert, der den Erkenntniswert derartiger Vergleichsstudien in Frage stellt, da die Lösung vom Curriculum aus seiner Sicht einerseits eine Nutzlosigkeit der Ergebnisse für die Bildungspolitik darstellt, er andererseits erhebliche Zweifel an der Vergleichbarkeit der Bildungssysteme der bei PISA einbezogenen Länder äußert und somit die Validität der Methodik eines kompetenzbasierten Vergleichs in Frage stellt.

Ein anderes internationales Beispiel, in dem die Entwicklung eines Kompetenzreferenzrahmens eine wesentliche Rolle spielt, ist die europäische Diskussion um ein einheitliches Leistungspunktesystem (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System auf Hochschulebene und ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training auf Berufsbildungsebene). Das Ziel eines solchen Systems ist es, eine verbesserte Kooperation zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zu erreichen, indem man sich auf ein Set von Referenzebenen zu einigen versucht (Europäisches Parlament und Rat 2009; Europäische Kommission 2008). Da die Referenzebenen durch Lernergebnisse beschrieben werden sollen, wurde eine Typologie von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen entwickelt (Winterton et al. 2005). Wissen wird in diesem Zusammenhang als kognitive Kompetenz beschrieben, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden als funktionale Kompetenz betrachtet und Einstellungen und Verhalten als soziale Kompetenz. In manchen europäischen Ländern sind die Unterschiede zwischen diesen drei Dimensionen rein terminologischer Art, in anderen Ländern hingegen fundamental (Bohlinger 2008).

Eine Kritik an diesem Ansatz ist beispielsweise von Achtenhagen und Baethge (2005) geäußert worden, die den Autoren vorwerfen, das Kompetenzverständnis der verschiedenen europäischen Staaten nicht adäquat zu klassifizieren und dass die von den Autoren entwickelte Typologie nicht theoretisch fundiert sei, sondern hauptsächlich die nur schwer kompatiblen Entwicklungsstränge zum Kompetenzbegriff aus den USA, dem Vereinigten Königreich und Frankreich zur Erstellung der Typologie herangezogen wurden.

Nationale Implementierungen in Berufsbildungssystemen

Eine Ausrichtung auf einen kompetenzbasierten Ansatz findet auch in nationalen Berufsbildungssystemen immer stärker statt (Weigel et al. 2007). Als Beispiele werden hier das Vereinigte Königreich und Deutschland näher dargestellt. Im Vereinig-

ten Königreich liegt eine lange Tradition der Kompetenzorientierung vor, während in Deutschland erst seit den letzten Jahren eine Wendung zur Kompetenzorientierung zu beobachten ist.

Das Vereinigte Königreich war eines der ersten Länder, das einen kompetenzbasierten Ansatz im Berufsbildungssystem einführte, der auf den Output ausgerichtet war (Rainbird 2010). In den nationalen Rahmen für berufliche Qualifikationen, der damit entstand, sind nationale berufliche Qualifikationen (NVQ – national vocational qualifications) eingebettet. Als Konstrukteur dieses kompetenzbasierten Ansatzes gilt Jessup (1991), der als großen Vorteil dieser Qualifikationen betonte, dass die Bewertung unabhängig vom vorherigen Lernprozess erfolgen kann. Das Kompetenzverständnis, das den NVQs zugrunde liegt, zielt damit auf Beschäftigungsfähigkeit. Das National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) definiert die Standards, die auf Output in Form von Kompetenzen basieren, als „description of something which a person who works in a given occupational area should be able to do“ (NCVQ 1991). Dadurch wird deutlich, dass der Schwerpunkt auf der Fähigkeit, eine bestimmte Performanz entsprechend den Standards aus der Beschäftigung bzw. dem Job zu erbringen, liegt.

Das System der NVQs ist umstritten: Die Kritik trifft in erster Linie den rein auf den Output zugeschnittenen Ansatz, was damit zusammenhängt, dass das NVQ-System eine Trennung zwischen Lernprozessen und der Bewertung der Kompetenzen vornimmt. Durch die Betonung der Bewertung werden Elemente wie Dauer, Wege, Methoden und Rahmenbedingungen des Erlernens bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten außer Acht gelassen (Smithers 2002; Rainbird 2010). Dieser Ansatz widerspreche der Erkenntnis, dass Lernen eine wichtige Rolle im Bildungsprozess spielt und für den Aufbau von Kompetenzen eine Bedeutung hat (Eraut 1994; Oates 2004; Roe et al. 2006; Hyland 2006). Berufliches Wissen werde nicht adäquat wiedergegeben, da die NVQs eine Aneinanderreihung von fachlichen Nachweisen darstellten (Oates 2004).

Mittlerweile zeigen die neuesten Reformen, dass von der ausschließlichen Kompetenzorientierung im (Berufs-)Bildungsbereich wieder Abstand genommen wird: Ein neuer auf Credits basierender Qualifikationsrahmen (Qualifications and Credit Framework) wurde entwickelt, der den früheren nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) ersetzt und in dem sowohl Inhalte als auch Stufe oder Ebene des Gelernten berücksichtigt werden (Ofqual, 2008).

In Deutschland entstand in den 1970er-Jahren das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974), was im Berufsbildungsbereich zu einer Entspezialisierung und einer stärkeren Abstraktion von Wissen und Fähigkeiten führte (Dubs 1995). Auf bildungspolitischer Ebene wurde der Begriff der Handlungskompetenz 1996 in den Handreichungen der Kultusministerkonferenz explizit zum Ausdruck gebracht. Der aktuellste bildungspolitische Bestimmungsversuch findet sich in den Handreichungen aus dem Jahr 2007 wieder, in denen Handlungskompetenz als „die

Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten” (KMK 2007) definiert wird. Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen der Fach-, Human- (Personal-) und Sozialkompetenz. Bestandteil dieser drei Dimensionen sind wiederum Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz. Ziel des berufsschulischen Teils der dualen Ausbildung in Deutschland ist es, zu diesen Kompetenzen hinzuzuführen.

Um den Ansatz der Handlungskompetenz in den Lehrplänen der Berufsschulen fester zu verankern, wurde 1996 das Lernfeldkonzept eingeführt. Lernfelder werden von der KMK verstanden als „durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“ (KMK 2007). Es sollen nicht ausschließlich die thematischen Inhalte des Unterrichts beschrieben werden, wie es in den traditionellen fachorientierten Lehrplänen der Fall war, sondern die Kompetenzen, die der Schüler/die Schülerin durch den Unterricht entwickeln soll. Der Lernfeldansatz bedeutet somit einen Einschnitt in das traditionelle deutsche Lehrplansystem und folgt der internationalen Tendenz von auf die Arbeitswelt bezogenen, kompetenzbasierten Curricula.

In Bezug auf die betriebliche Seite der Berufsbildung in Deutschland sind die Ausbildungsordnungen von Bedeutung. In einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurde ein Konzept erarbeitet, durch das die Ausbildungsordnungen in Deutschland kompetenzbasiert umgestaltet werden sollen. Das Konzept wird zurzeit probeweise umgesetzt (Hensge et al. 2009; 2010). Wie auf der schulischen Seite der Berufsbildung ist also auch auf der betrieblichen Seite eine Hinwendung zur Kompetenzorientierung zu beobachten.

Auch mit Blick auf die Kompetenzorientierung in Unternehmen zeigt sich die große Relevanz, aber auch die Kontextabhängigkeit und Vielseitigkeit des Kompetenzkonzepts. Erpenbeck (2006) stellt beispielsweise unter Verweis auf den Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag einige Kompetenzen zusammen, die von Unternehmen zunehmend gefordert werden. Er bezeichnet diese als personale oder sozial-kommunikative Kompetenzen, wobei konkrete Beispiele Ausdauer, Belastbarkeit, Sorgfalt, Verantwortungsbereitschaft, Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit sind. Baethge-Kinsky et al. (2006) kommen bei ihrer Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in Unternehmen zu dem Ergebnis, dass das berufsfachliche Expertenwissen zwar benötigt wird, zunehmend aber Analyse- und Problemlösefähigkeit, sozialkommunikative Kompetenz und die Fähigkeit, Arbeiten und Lernen selbstverantwortlich zu verknüpfen, von Unternehmen betont werden. Diese Beispiele verdeutlichen, dass auch in Unternehmen der Kompetenzbegriff eine zunehmend wichtige Rolle spielt. Im Folgenden werden daher einige Ergebnisse

einer international vergleichenden Studie zur Bedeutung von Kompetenzkonzepten in Unternehmen vorgestellt.

Kompetenzkonzepte in globalen Unternehmen – Ergebnisse einer internationalen Studie

In einer empirischen Erhebung im Rahmen des Promotionsvorhabens der Autorin zum Kompetenzkonzept wurden Einzelfallstudien mit Personalverantwortlichen in Unternehmen durchgeführt. Die Erhebung ist Teil des Forschungsprojekts „Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene“ des Bundesinstituts für Berufsbildung, das gemeinsam mit der Universität Zürich durchgeführt wird und im Juni 2008 startete. In dem Projekt werden betriebliche Rekrutierungsstrategien in Deutschland, England und der Schweiz aufgeschlüsselt und aus Sicht der Unternehmen die Stärken und Schwächen einer beruflichen im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) identifiziert (Hippach-Schneider/Weigel 2009; Gonon, Hippach-Schneider/Weigel 2010).

Die Dissertation der Autorin legt den Schwerpunkt auf den Einsatz des Kompetenzkonzeptes in britischen, deutschen und schweizerischen Unternehmen. Die Arbeit geht von einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis aus. Um Aufschluss über die Kompetenzkonzepte der Unternehmen zu erhalten, werden Interviews in Unternehmen aus den Bereichen Technologie, IT, Chemie und dem Bankensektor durchgeführt. Die Ergebnisse der Interviews sollen Aufschluss über die Erwartungen von Unternehmen an die Fach- und Sozialkompetenzen von Bewerbern/Bewerberinnen und Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen mit beruflicher und hochschulischer Qualifikation geben, über den Einsatz von Kompetenzmodellen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ländern und Sektoren, die interne Kompetenzentwicklung von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen nach der Rekrutierung und Verfahren zur Kompetenzfeststellung und die Zufriedenheit der Unternehmen mit den Kompetenzprofilen der Bewerber/-innen und Mitarbeiter/-innen.

Einige der Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden, da sie das Kompetenzkonzept aus Unternehmenssicht verdeutlichen. Die internationale Perspektive besteht auch hier, da alle interviewten Unternehmen globale Großunternehmen sind, die weltweit agieren. Kriterien für die Auswahl der Unternehmen waren u. a., dass es sich um Großunternehmen handelt, dass sie einen Sitz in den Vergleichsländern Deutschland, England und der Schweiz haben, dass sie Erfahrung mit Bachelor und Berufsbildung haben und aus oben benannten Branchen stammen.

Die Darstellungen beziehen sich auf insgesamt 19 Experteninterviews mit HR-Managern aus den Unternehmen in den drei benannten Ländern, die von der Autorin von Ende 2008 bis Ende 2009 durchgeführt wurden. Zurzeit findet eine zweite Erhebungswelle statt, in der Führungskräfte aus der Fachabteilung derselben Un-

ternehmen befragt werden. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, geben aber einen Einblick in die Definition und Bedeutung des Kompetenzkonzepts aus Unternehmenssicht im Länder- und Branchenvergleich:

Kompetenzverständnis aus Sicht der befragten Unternehmen

Mit dem Begriff „competencies“ verbinden die befragten Unternehmen in England vor allem Sozialkompetenzen („soft skills“). Ein Interviewpartner aus England verdeutlicht an dem Beispiel „Nieten herstellen“, dass Kompetenz sich nicht darin ausdrückt, wie schnell jemand etwas herstellen kann und auch nicht darin, welche Stückzahl er herstellen kann, sondern darin, warum er schneller gearbeitet hat oder mehr arbeiten kann als andere: „[...] what do the best people do that make them the best? It isn't because they could more rivets, or rivet faster than somebody else, this was more the behavioural stuff. What kind of behaviours did they display that make them better people? Our competency focuses absolutely on the behavioural side; the rest we would pick up on the skills and qualifications“ (BUX¹⁶, Abs. 130–133). Hingegen würde man von einer Qualifikation sprechen, wenn es nur darum gehe, zu wissen, wie man etwas herstellt: „You would never need to develop the skill to do 5,000; you would simply know the process, how it works, and when you would use it. But, that would be, for us, a part of a qualification. It would be part of what we would describe as more a qualification than competency“ (BUX, Abs. 130–133).

In Deutschland wird für die Definition von Kompetenz in den verschiedenen befragten Branchen stark auf die in den Unternehmen gültigen Kompetenzmodelle hingewiesen.

Alle befragten Unternehmen arbeiten mit eigens entwickelten Modellen, an denen sich die Rekrutierung und auch die interne Personalentwicklung orientiert. Diese Modelle wurden in der Mehrzahl der Fälle von externen Dienstleistern, vor allem Unternehmensberatungen, entwickelt und sind interne Dokumente, die nur den Unternehmensmitarbeitern zur Verfügung stehen. Die befragten Unternehmen arbeiten seit etwa sechs Jahren damit. Die Modelle haben einen behavioristischen oder generischen Zugang zum Konzept der Kompetenz, d. h. in den Modellen werden Kernkompetenzen, die sich auf das Verhalten der Mitarbeiter/-innen in bestimmten Arbeitskontexten beziehen, mit Indikatoren zur Erreichung dieser formuliert. Der Schwerpunkt der Modelle liegt auf sozialen und personalen Kompetenzen.

Nur teilweise gibt es eine über diese Modelle hinausreichende Vorstellung von Kompetenz: In einem Unternehmen aus dem Technologiesektor in Deutschland wurde von dem interviewten HR-Manager zum Beispiel dargestellt, dass ein/e kompetenter/kompetente Mitarbeiter/-in über folgende Kompetenzen verfü-

16 Im Folgenden sind die Interviewten und die Unternehmen anonymisiert.

gen sollte: „Ausbildungskompetenzen, Erfahrungskompetenzen und menschliche Kompetenzen“ (SDK Abs. 223–225). Mit den „Ausbildungskompetenzen“ sind die fachlichen Qualifikationen gemeint, die der/die Mitarbeiter/-in mitbringt, also welchen Abschluss er/sie mit welchen Noten, welcher Vertiefungsrichtung hat etc. Mit „Erfahrungskompetenzen“ ist die Berufserfahrung gemeint, die jemand bereits erworben hat. Und die „menschlichen Kompetenzen“ schließlich stellen die Personal- und Sozialkompetenzen dar. Der HR-Manager aus dem deutschen Technologieunternehmen (SDK) gab an, dass diese drei Komponenten gleich bedeutsam seien.

In der Schweiz wurde in einem befragten Chemieunternehmen sehr genau beschrieben, was eine/n kompetente/n Mitarbeiter/-in ausmacht: auf der einen Seite die Ausbildung, d. h. das Fachwissen, das er/sie mitbringt, auf der anderen Seite die persönlichen Kompetenzen. Diese umfassen verschiedene Schlüsselpunkte: Die Leute sollten sich in dem Unternehmen zurechtfinden, auch nachfragen, wenn etwas unklar ist, sie sollten auch sich selbst hinterfragen können, d. h. das eigene Verhalten und Handeln reflektieren und sich weiterentwickeln, ferner Begeisterung für den Beruf mitbringen sowie Motivation und Leistungsfähigkeit, schließlich sei der Charakter eines Menschen wichtig (NCK, Abs. 230–239).

In einem befragten Technologie-Unternehmen in der Schweiz wurde darauf hingewiesen, dass das Kompetenzmodell bei den Mitarbeitern nicht ausreichend verinnerlicht ist.

„Sie werden eine unterschiedliche Antwort erhalten mit größter Wahrscheinlichkeit, wenn man fragt, was für Kompetenzen braucht man an einer Stelle und welche Kompetenzen hast du im Kompetenzmodell? Weil dann lenkt man die Denke in eine bestimmte Richtung. Mit dem will ich sagen, dass das Kompetenzmodell nicht so weit verinnerlicht ist, als dass man es mit der Frage, welche Kompetenzen braucht man, an der Stelle automatisch verknüpft“ (SCE, Abs. 247). Stattdessen werde Kompetenz zumindest aus der Sicht der Fachabteilungen auf fachliches Wissen zurückgeführt: „Bei uns im Unternehmen wird alles auf die Technologie zuerst mal bezogen. Ist er kompetent, heißt, weiß er Bescheid technisch über das, was er tut“ (SCE, Abs. 253).

Unterschiedliche Dimensionen des Kompetenzbegriffs

Kompetenzen sind in allen befragten Unternehmen vor allem im Rahmen der Rekrutierung und der internen Personalentwicklung von Bedeutung. Dies wird schon durch den beschriebenen Einsatz von Kompetenzmodellen deutlich. Die Zergliederung des Kompetenzbegriffs in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz, die im deutschsprachigen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kontext üblich ist, ist in den Unternehmen nicht stark verankert.

In England spricht man in den Unternehmen anstelle von Fachkompetenz von „technical skills“. Sozialkompetenz wird oftmals in dem Begriff „soft skills“ wiedergegeben und „competencies“ werden in die Richtung „soft skills“ interpretiert. Insofern findet eine Differenzierung zwischen zwei Dimensionen statt, eine darüber hinausreichende Differenzierung im Kompetenzkonzept wurde nicht beobachtet.

In Deutschland und der Schweiz ist dies ähnlich. Theoretisch sind allen deutschen und schweizerischen Gesprächspartnern die verschiedenen Dimensionen von Kompetenz und die bildungspolitische Differenzierung in Fach-, Personal-, Sozial-, Lern- und Methodenkompetenz bekannt, die Bedeutung dessen variiert in der Praxis allerdings. Die Kompetenzdefinitionen der Unternehmen in Deutschland und der Schweiz sind pragmatischer und beschränken sich in den meisten Fällen auf die Unterteilung in Fachkompetenz auf der einen Seite und persönliche oder soziale Kompetenzen auf der anderen Seite. Je nach Unternehmen spricht man entweder von „Sozialkompetenz“, „soft skills“ oder „persönlicher Kompetenz“, was aber im Grunde jeweils ähnliche Merkmale umfasst.

Eine befragte deutsche Bank zum Beispiel unterscheidet zwischen Fach- und Sozialkompetenz. Fachkompetenz ist das theoretische Wissen und dessen Anwendung. Wissen allein genüge nicht, die Anwendung dieses Wissens sei entscheidend (CDR, Abs. 485–495). Unter Personal- und Sozialkompetenz wird in dieser Bank zum Beispiel Kunden- und Serviceorientierung gefasst. „Das ist z. B. Kunden- und Serviceorientierung. Die kann ich nicht studieren. Die habe ich, wenn nicht, entwickle ich sie hoffentlich, aber die kann ich nicht lernen, nicht theoretisch lernen. Das ist eine ganz ganz wichtige, egal wo wir sind, egal in welchem Bereich dieses Unternehmens, eine gewisse Kunden- und Serviceorientierung brauchen wir alle“ (CDR, Abs. 485–495).

In einem deutschen Chemieunternehmen wird zwischen fachlichen und persönlichen Kompetenzen unterschieden. Fachliche Kompetenzen werden festgestellt anhand von Abschlüssen, dokumentierten Zertifikaten und der Arbeitserfahrung (BDW, Abs. 186). Persönliche Kompetenzen sind für dieses Unternehmen z. B. „Kommunikationsfähigkeit“ und „Strategisches Denken“ (BDW, Abs. 192).

Bedeutung von Fach- und Sozialkompetenz

In allen befragten Unternehmen in allen Ländern wird sowohl die Fach- als auch die Sozialkompetenz als wichtig eingeschätzt. Kein Unternehmen schließt eine dieser Kompetenzen ganz aus.

Ein Großteil der Unternehmen vertritt den Standpunkt, dass es eine Gleichwertigkeit von Fach- und Sozialkompetenz gebe, in den meisten Fällen bedürfe es einer Kombination von Fach- und Sozialkompetenz, beides spiele eine große Rolle und eine Balance sei wichtig (u. a. SDK, ADB, BUX).

Es gibt aber auch Unternehmen, die zwar beide Kompetenzdimensionen als wichtig einschätzen, deren Schwerpunkt aber in Richtung der Fachkompetenz liegt. Hier sind landes- und sektorspezifische Besonderheiten festzustellen, denn die Tendenz zur Fachkompetenz kommt vor allem aus England (in einem Fall auch aus der Schweiz), und zwar aus dem Technologie- und IT-Sektor. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es die Technologie und IT-Sektoren sind, in denen Fachwissen sehr wichtig ist, da es um die Entwicklung, Bedienung etc. technischer Produkte oder Maschinen geht.

Im Gegensatz dazu gibt es in anderen Unternehmen auch eine Tendenz zur stärkeren Gewichtung von Sozialkompetenz. Hier fällt eindeutig der Sektor ins Auge, weniger gibt es landesspezifische Unterschiede. Die Unternehmen, die zu den Sozialkompetenzen tendieren, kommen aus dem Bankensektor und es betrifft hier alle drei Vergleichsländer, also England, Deutschland und die Schweiz. Die stärkere Betonung von Sozialkompetenz im Bankenbereich kann damit zusammenhängen, dass das Kundengeschäft im Bankenbereich elementar ist und dass soziale Kompetenzen wichtig sind, um eine Kundenbeziehung aufzubauen und zu erhalten.

Des Weiteren ist die Aussage, dass die Fachkompetenz die Grundlage und Voraussetzung sei, damit im Rahmen der Rekrutierung ein/e Bewerber/-in zum Interview eingeladen würde, auch relativ häufig zu beobachten. Diese Aussage trifft eindeutig auf zwei Sektoren zu, nämlich auf den Technologiesektor in allen drei Ländern und auf den IT-Bereich in England und der Schweiz – auch bei Unternehmen, die die Fachkompetenz nicht explizit für wichtiger halten. Zum Beispiel verweist ein HR-Manager eines Technologie-Unternehmens darauf, dass bei einer Bewerbung zunächst wichtig ist, dass die Person von ihrer Ausbildung und ihren Erfahrungen zu dem Stellenprofil passt. Die sonstigen sozialen Kompetenzen würden erst im Interview offengelegt. Daher „[...] wenn die fachlichen Voraussetzungen nicht da sind, ist es natürlich für die Bewerbung auf eine bestimmte Position schwierig“ (ADB, Abs. 231). Dies verdeutlicht, dass als Einstieg die Fachkompetenz durchaus die größere Rolle spielt. Die Sozialkompetenz wird erst überprüft, wenn die Person zum Vorstellungsgespräch eingeladen wird, was ohne entsprechende Fachkompetenz gar nicht erst geschieht. Allerdings wird nicht explizit gesagt, dass Fachkompetenz wichtiger sei: „– beide sind wichtig. Also es gibt – ich kann jetzt keine prozentuale Wertung vornehmen“ (ADB, Abs. 231).

Eine weitere inhaltliche Aussage zu Fach- und Sozialkompetenz wurde von verschiedensten Unternehmen unabhängig voneinander geäußert: Fehlende Fachkompetenz zu schulen oder zu vermitteln sei einfacher als fehlende Sozialkompetenz. Daher seien Abstriche bei der Fachkompetenz leichter hinzunehmen als in der Sozialkompetenz.

„Sometimes we will let the standard on the technical side slip slightly if they are more of an all-rounder and they have the competencies that we are looking for“ (BBUX, Abs. 118). „It is harder to teach someone how to approach and how to do a social environment skill set as opposed to a technical skill. We find it is much easier to teach someone technicals and how the business works as opposed to a soft skill“ (CUX, Abs. 159–166). „Fach-Know-how lässt sich immer noch mal antrainieren oder lässt sich immer noch mal vertiefen, aber wenn die Einstellung, die Persönlichkeit an der Stelle nicht stimmt, dann ist das im Prinzip nicht so leicht behebbar wie vielleicht einfach eine Wissenslücke. Also von daher das Thema persönliche Kompetenz, soziale Kompetenz spielt schon eine große Rolle“ (TDS, Abs. 62).

Zu dieser Aussage lassen sich keine Sektor- oder Landestendenzen feststellen, denn sie wurde im Banken- und Technologie-Sektor in England und in der Schweiz und im Banken- und IT-Bereich in Deutschland gemacht.

Insgesamt gesehen sind also Fach- und Sozialkompetenz in allen Unternehmen wichtige Teile ihrer jeweiligen Kompetenzansätze. Die konkrete Gewichtung der Fach- und Sozialkompetenz, so wurde in den Interviews deutlich, ist hierbei allerdings von weiteren unterschiedlichen Faktoren abhängig:

Am häufigsten wurde genannt, dass die Gewichtung von der Funktion im Unternehmen und den damit verbundenen Tätigkeiten abhängt. Dieser Zusammenhang wurde vor allem in England und Deutschland im Chemie-, Technologie- und Bankensektor festgestellt. Ein Beispiel aus dem Technologiebereich ist, dass ein Ingenieur in der Forschung ganz andere Kompetenzen als in der Produktion benötigt – vor allem in Bezug auf die Sozialkompetenzen (SUX, Abs. 152). In einer Bank wird unterschieden, ob jemand sich in der Position eines Spezialisten oder einer Führungskraft befindet, dementsprechend werden die Kompetenzen gewichtet. „Es kommt auch auf die Funktionalität drauf an. Wenn Sie einen absoluten Spezialisten suchen für ein Aufgabengebiet, hat sicher die Fachkompetenz einen hohen Stellenwert, aber jetzt springe ich zur Führungskraft, der muss auch eine gewisse Fachkompetenz haben, die Führungskraft, aber da sind eben andere Kompetenzen wie Führungskompetenzen wichtiger. Insofern ist es immer ein Mix mit unterschiedlicher Gewichtung“ (CDR, Abs. 483).

Des Weiteren hängt die Wichtigkeit der Fach- und Sozialkompetenzen mit den Arbeitsstrukturen und damit verbunden mit den geografischen Märkten zusammen. Die Arbeitsstrukturen können sich von Land zu Land unterscheiden, weil die geografischen Märkte verschiedene Herausforderungen haben, entsprechend verschieden sind dann die benötigten Kompetenzen. Allerdings ist man in einem englischen Unternehmen der Meinung, dass die Herausforderungen des Marktes in den Ländern England, Deutschland und der Schweiz relativ ähnlich sind: „[...] the reality is the market challenges are fairly common in those three countries that you are talking

about, at least in my eyes. I wouldn't expect it would differ greatly, and I probably should have found out, but I haven't" (SUX, Abs. 215).

Dies wird auch von einem Unternehmen in Deutschland so eingeschätzt (BDW, Abs. 224). Die Unternehmen nehmen zwar Unterschiede in geografischen Märkten wahr, aber eher auf einer interkontinentalen Ebene (Asien, Europa etc.).

Dass die jeweilige interne Unternehmensstruktur einen Einfluss darauf hat, welche Kompetenzen gefordert werden bzw. wie die Wichtigkeit von sozialen Kompetenzen zu verorten ist, wird auch in einem deutschen IT-Unternehmen benannt. Das Thema persönliche und soziale Kompetenz sei deswegen so wichtig, weil viele Aufgaben Schnittstellen zu anderen Unternehmensbereichen aufweisen, daher sei das Interagieren mit anderen bedeutsam. „Da aber viele unserer Aufgaben sehr starke Schnittstellen haben in anderen Unternehmensbereichen, in anderen Teams, das ist einfach Grundvoraussetzung, dass das Zwischenmenschliche auch funktioniert“ (TDS, Abs. 193–197).

In einem anderen Beispiel wird der Zusammenhang zwischen der Unternehmenskultur und der Einschätzung von Kompetenzen deutlich: Das entsprechende Unternehmen steht für Eigenverantwortung und flache Hierarchien. Dies erfordere die Kompetenz der Mitarbeiter/-innen, selbstständig zu arbeiten, Eigenverantwortung zu tragen, in der Lage zu sein zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten und gemeinsam Lösungen zu finden (ACG, Abs. 192–194). Das Mitarbeiterbild sei von diesem gemeinsamen Arbeiten und Kommunizieren bestimmt. Entsprechend wird in dem Kompetenzkonzept dieses Unternehmens viel Wert auf o. g. Kompetenzen gelegt.

Ebenso wird ein Zusammenhang von Unternehmensgröße und Kompetenzeinschätzung deutlich: Das Unternehmen ist ein Großunternehmen, besteht aber aus vielen einzelnen Einheiten, die sich beweisen müssten. Daher seien Sozialkompetenzen wie Unternehmergeist (Entrepreneurship) wichtig, durch die die einzelnen Einheiten in ihrer Entwicklung vorangebracht würden.

Auch eine befragte Bank in der Schweiz stellt die Verbindung zwischen dem Kompetenzkonzept und ihrer Unternehmensgröße her. In der Schweizer Niederlassung dieser Bank arbeiten relativ wenig Mitarbeiter/-innen, dadurch sind die Arbeitsstrukturen anders organisiert, was sich wiederum auf die Rekrutierung und die Einschätzung der benötigten Kompetenzen auswirkt. „Ich muss jemand haben, der in die Kontur unserer Bank passt und in unserer Größenordnung ist das fast noch ein bisschen familiär, d. h. jemand, der abgehoben ist, der wird nie ein Teil dieser Bank. Und es müssen auch Leute sein, die sagen, ich bin bereit, wie soll ich sagen, hands on zu arbeiten. Der hat keine Assistentin, die ihm seine Kopien macht wie in einer Großbank, wo vielleicht noch drei Assistentinnen daneben sitzen. Und deshalb würde ich doch sagen, das Persönliche hat eine sehr starke Wirkung [...]“ (DCA, Abs. 142–145).

Resümierend wird also in der empirischen Erhebung ein Zusammenhang zwischen der Gewichtung von Kompetenzen und den Tätigkeiten, den Arbeitsstrukturen in Unternehmen, den regionalen Märkten, der Unternehmenskultur- und -größe festgestellt.

Fazit

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen, Ansätzen und Modellen im Bereich der Kompetenzforschung. Vier prominente Forschungstraditionen aus einer internationalen Perspektive wurden in diesem Beitrag vorgestellt: der behavioristische, der generische, der kognitive und der holistische Forschungsansatz. Eine Verwendung des Kompetenzkonzepts auf europäischer Ebene spiegelt sich im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und in den Leistungspunktesystemen ECTS und ECVET wider. Der EQR ist als Kompetenzrahmen in der holistischen Forschungstradition zu verorten, um ein Rahmenwerk für die Vielzahl von Ansätzen in den einzelnen europäischen Ländern bilden zu können. Internationale Vergleichsstudien wie PISA gründen auf generisch definierten Schlüsselkompetenzen, deren Messung nach kognitiven Ansätzen erfolgt. Bildungssysteme wiederum wählen ihren eigenen Zugang: Deutschland und die Schweiz beispielsweise haben einen holistischen Kompetenzansatz, während im Bildungssystem in England generische Kompetenzen betont werden.

Auch in globalen Unternehmen spielt das Kompetenzkonzept eine große Rolle. Alle in die empirische Erhebung eingebundenen Unternehmen verfügen über ein eigenes Kompetenzmodell, das in der Rekrutierung und in der internen Personalentwicklung eingesetzt wird. Die Unternehmen differenzieren den Kompetenzbegriff meist in Fach- und Sozialkompetenz. Beide werden als sehr wichtig und in den meisten Fällen als gleichwertig eingeschätzt. Die Gewichtung der Fach- und Sozialkompetenz hängt mit den Tätigkeiten, den Arbeitsstrukturen in Unternehmen, den regionalen Märkten, der Unternehmenskultur- und -größe zusammen. Der Zugang der Unternehmen zu Kompetenz ist behavioristisch und generisch. Gerade die Aussage, dass die Gewichtung und Ausprägung von Kompetenzen von den Tätigkeiten abhängt, bestätigt die zu Anfang aufgeführten Forschungsergebnisse von Gonzci et al. (1995) und Hager (2000), dass generisch definierte Kompetenzen in ihrer Ausprägung vom Arbeitskontext abhängen. In Bezug auf die Unternehmen gibt es außerdem sektorspezifische Besonderheiten, die länderübergreifend zu beobachten sind, wie z. B. die höhere Gewichtung von Sozialkompetenz im Bankensektor und landesspezifische Besonderheiten, wie z. B. die besondere Stellung der Berufsbildung in Deutschland und der Schweiz und die daraus resultierende höhere Kompetenzeinschätzung beruflich qualifizierter Mitarbeiter/-innen in diesen Ländern als

in England, wo das System der NVQs sehr umstritten ist. Zwischen den Kompetenzkonzepten globaler Unternehmen und bildungspolitischen Kompetenzbeschreibungen besteht ein erheblicher Unterschied.

Aus einer internationalen Perspektive gibt es also eine Vielzahl an Forschungssträngen zu Kompetenz, verschiedene Implementierungsideen, die sich zwischen internationalen Ansätzen, Bildungssystemen und Unternehmen unterscheiden. Es sind auf der einen Seite Globalisierungstendenzen in Bezug auf die Operationalisierung des Kompetenzkonzepts (transferierbare Kompetenzen in ähnlichen Systemen und Sektoren) und auf der anderen Seite landes- und organisationspezifische Tendenzen (kontextabhängige Kompetenzgewichtungen) festzustellen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.; BAETHGE, M.: Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: GONON, P.; KLAUSER, F.; NICKOLAUS, R.; HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005
- ARNOLD, R.; SCHÜSSLER, I.: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001
- BADER, R.; MÜLLER, M.: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 54 (2002) 6, S. 176–182
- BAETHGE-KINSKY, V.; HOLM, R.; BAETHGE, M. & SOZIOLOGISCHES FORSCHUNGSINSTITUT GÖTTINGEN (SOFI) an der Georg-August-Universität (Hrsg.): Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Göttingen 2006
- BOHLINGER, S.: Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen 2008
- CHEETHAM, G.; CHIVERS, G.: Towards a holistic model of professional competence. In: Journal of European Industrial Training, 20 (1996), S. 20–30
- CHOMSKY, N.: Current issues in linguistic theory. London 1964
- DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J.: What is competence? In: Human Resource Development International, 8 (2005) 1, S. 27–46
- DESCY, P.; TESSARING, M.: Training and learning for competence. Luxembourg 2002
- DUBS, R.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- ERAUT, M.: National Vocational Qualifications in England – Description and Analysis of an Alternative Qualification System. In: STRAKA, G. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster u. a. 2003
- ERAUT, M.: Developing Professional Knowledge and Competence. London 1994

- ERPENBECK, J.: Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischer Kompetenzvergleiche. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europäischen Kompetenzerfassung. Münster et al, 2006, S. 7–22
- EUROPÄISCHES PARLAMENT und RAT: Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2009. – URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_de.htm (Stand: 05.05.2010)
- EUROPÄISCHE KOMMISSION, Bildung und Kultur: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg 2008
- GONON, P.; HIPACH-SCHNEIDER, U.; WEIGEL, T.: Bachelor contra Berufsausbildung? Eine falsche Alternative aus Sicht der Personalverantwortlichen in Schweizer Unternehmen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 2, S. 23–26
- GONCZI, A.; CURTAIN, R.; HAGER, P.; HALLARD, A.; HARRISON, J.: Key Competencies in On-the-Job Training. Sydney 1995
- HAGER, P.; CROWLEY, S.; GARRICK, J.: Soft Skills in the Construction Industry: How can the generic competencies assist continuous improvement? 2000. – URL: <http://www.aare.edu.au/00pap/cro00403.htm> (Stand: 28.04.2008)
- JESSUP, G.: Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training. London 1991
- HENSGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“. Bonn 2009. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf (Stand: 28.04.2010)
- HENSGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Ausbildungsberufe kompetenzbasiert gestalten. Ein Konzeptvorschlag für die Neuordnung und Modernisierung von Berufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 2, S. 47–50
- HIPACH-SCHNEIDER, U.; WEIGEL, T. (2009): Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz. Zwischenbericht. 2009. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_15202.pdf (Stand: 01.05.2010)
- HODKINSON, P.; ISSITT, M.: The Challenge of Competence. London 1995
- HYLAND, T.: Swimming against the tide: reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems. In: Prospero, 12 (2006) 1, S. 24–30
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007
- MCCLELLAND, D.: Testing for competence rather than intelligence. In: American Psychologist, 28 (1998) 1, S. 1–14
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 (1974), S. 36–43
- MULDER, M.: Competence: The essence and use of the concept in ICVET. In: European Journal of Vocational Training 40 (2007) 1, S. 5–22

- MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINS, K.: The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (2007) 1, S. 67–88
- NCVQ (NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS): *Guide to National Vocational Qualifications*. London 1991
- NORRIS, N.: The trouble with competence. In: *Cambridge Journal of Education*, 21 (1991) 3, S. 331–341
- OATES, T.: The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational education and training (VET) system: the case of England and Wales. In: *Policy Futures in Education* 2 (2004) 1, S. 53–71
- OFFICE OF THE QUALIFICATIONS AND EXAMINATIONS REGULATOR (Ofqual): *Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework*. August 2008. – URL: http://www.ofqual.gov.uk/files/Regulatory_arrangements_QCF_August08.pdf (Stand: 28.09.2010)
- PIAGET, J.: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris 1932
- PRAIS, S.: Cautions on OECD's recent educational survey. In: *Oxford Review of Education* 29 (2003) 2, S. 139–163
- RAINBIRD, H.: *Vocational Education and Training in the United Kingdom*. In: BOSCH, G.; CHAREST, J. (Hrsg.): *Vocational training: international perspectives*. New York 2010, S. 242–270
- RAUNER, F.; BREMER, R.: Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation – Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 2, S. 149–161
- REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M. 1999
- ROE, P.; WISEMAN, J.; COSTELLO, M.: *Perceptions and use of NVQs: a survey of employers in England*. 2006. – URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR714.pdf> (Stand: 24.01.2010)
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie*. Hannover 1971
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (Hrsg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen 2003
- SAUSSURE DE, F.: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin 1967, Übersetzung der französischen Originalausgabe Lausanne 1916
- SPENCER, L.; SPENCER, S.: *Competence at work: A model for superior performance*. New York 1993
- SMITHERS, A.: *Vocational education*. In: LAWLOR, S. (Hrsg.): *Comparing standards academic and vocational 16–19 year olds*. London 2002
- STASC, C.; RAMSEY K.; EDEN, R.; MELAMID, E.; KAGANOFF, T.: *Workplace Skills in Practice*. Santa Monica 1996
- WEIGEL, T.; MULDER, M.; COLLINS, K.: The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (2007) 1, S. 53–66

- WEINERT, F.: Concept of competence: a conceptual clarification. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Göttingen 2001
- WINTERTON, J.; DELAMARE LE-DEIST, F.; STRINGFELLOW, E.: Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Thessaloniki 2005
- WOODRUFFE, C.: Competent by any other name. In: Personnel Management 1991, S. 30–33

Marisa Kaufhold

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Basis fundierter Kompetenzerfassung

Lernprozesse finden in allen Lebensphasen und Lebenssituationen statt und erweitern unser Wissen und Können und damit unsere Handlungsbasis. Vor allem im Erwachsenenalter werden dabei Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, die in der Regel nicht in Zertifikaten festgehalten sind. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auseinander und verweist auf eine fundierte Kompetenzerfassung als Basis für mögliche Anerkennungsprozesse. Um die Vielzahl von Kompetenzerfassungsverfahren einschätzen zu können, wird ein Raster vorgestellt, anhand dessen eine vergleichende Analyse möglich ist. In einem weiteren Schritt wird das LERNSTÜCK-Verfahren als Praxisbeispiel für ein Dokumentations-, Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren anhand des vorgestellten Rasters beschrieben.

1. Voraussetzungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Viele der beruflich relevanten Kompetenzen werden informell während der Ausführung von Arbeitstätigkeiten erworben. Dies ist auch bei den Akteuren des Arbeitsmarktes anerkannt, so dass eine zunehmende Bedeutung der Validierung von Lernleistungen unstrittig ist. Gemeint ist damit der „Prozess der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, [...] die Individuen in unterschiedlichen Lernprozessen erworben haben wie etwa formale Bildungsgänge, Lernen im Prozess der Arbeit oder in der Freizeit“ (BOHLINGER 2009, S. 169).

In dieser Diskussion sind verschiedene Formen der Anerkennung zu unterscheiden. So gibt es einerseits eine formale Anerkennung, die mit Berechtigungen und Zugängen zum Bildungssystem einhergeht. Ein Beispiel für solche Anerkennungswege ist die Externenprüfung der Kammern (BMBF 2008, 13). Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren Ansätze etabliert, die eine Anerkennung unterhalb dieser ordnungspolitischen Ebenen verfolgen. Diese erfolgt dann eher auf gesellschaftlicher oder unternehmensbezogener Ebene (ebd.). So erfahren beispielsweise in Kompetenzpässen (z. B. Profipass) festgehaltene Kompetenzen eine gesellschaftliche Anerkennung in Form von Kenntnisnahme und Wertschätzung. Möglicherweise erkennen auch Unternehmen Kompetenzen an, die auf diese Weise erworben wurden, und ermöglichen einen Zugang zu Beschäftigung (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009; LOEBE/SEVERING 2010). Diese Formen der *Anerkennung* sind in erster Linie als Zu-

gangsberechtigung (formal) oder Wegbereiter (nicht formal) zu betrachten. Eine weitere Zielstellung muss die *Anrechnung* der erworbenen Kompetenzen sein, womit auch der Erlass erneuter Nachweise einhergeht. Ansätze dazu wurden vor allem im Hochschulbereich im Rahmen der ANKOM-Initiative entwickelt (vgl. FREITAG 2009).

Bisher entspricht allerdings auch die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen mehr einer europäischen und nationalen bildungspolitischen Zielstellung denn der tatsächlichen Umsetzung in der Bildungspraxis. Die Frage nach dem WIE, insbesondere bei der formalen Anerkennung, bleibt weitestgehend ungeklärt. Der Bedarf an praktikablen Verfahren zur Feststellung und Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb von formalen Bildungsarrangements erworben wurden, wird daher u. a. in den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung festgehalten (BMBF 2008a). Die Ergebnisse bisheriger Bemühungen führ(t)en jedoch nur zu wenigen und unzureichenden Ansätzen (BMBF 2008b). Nach wie vor werden in Zertifikaten überwiegend formal erworbene Kompetenzen ausgewiesen, die eng mit bestimmten Bildungsgängen verknüpft sind. Erforderlich ist vor allem eine stärkere Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen – unabhängig von Lernform und Lernort. Angestrebt wird damit die Anerkennung tatsächlich erbrachter Lernleistungen, wobei der Outcome und nicht die Verankerung in formalen Bildungsgängen entscheidend ist (BOHLINGER 2006; 2010; DEHNBOSTEL 2007).

Es gibt derzeit kaum Verfahren, mit denen ermittelte Kompetenzen auf eine formale Nachweisebene transportiert und eine Anerkennung im Bildungssystem erreicht werden kann. Insbesondere für Kompetenzen, die nicht in einem formalen Rahmen erworben wurden, fehlen Konzepte, die eine Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene zulassen und eine bessere Verwertung erbrachter Lernleistungen auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen. Um dies zu erreichen, muss die Anschlussfähigkeit an das formale Berufsbildungssystem erreicht werden (GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009). Von einer Aufwertung oder gar Gleichstellung informell erworbener Kompetenz, wie sie in Schweden und Malta sogar gesetzlich verankert ist, sind wir daher noch weit entfernt (BOHLINGER 2010, S. 45). Nimmt man die Zielstellungen der Lissabon-Strategie ernst, ist die Aufwertung informell erworbener Lernergebnisse ein wichtiger Schritt zur Zielerreichung (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006).

Voraussetzung für die Anerkennung ist zunächst eine fundierte Erfassung der anzuerkennenden Kompetenzen. Bereits an dieser Stelle bestehen viele Unsicherheiten. Bei der Suche nach Kompetenzerfassungsverfahren stößt man auf sehr unterschiedliche Ansätze, die auf den ersten Blick außer dem Label „Kompetenzerfassungsverfahren“ nichts gemeinsam haben. Insbesondere die uneinheitliche Verwendung des Kompetenzbegriffs trägt zur Konfusion bei, da sehr unterschiedliche Aspekte unter Kompetenzerfassung verstanden werden. Nicht selten sind diese so verschieden, dass ein Vergleich auf den ersten Blick unmöglich erscheint (ERPEN-

BECK/ROSENSTIEL 2003; FLACHMEYER u. a. 2010). Die Breite an unterschiedlichen Verfahren stellt vor allem für Nutzer/Anwender von Kompetenzerfassungsverfahren ein Problem dar. So ist häufig nicht ersichtlich, ob ein Verfahren für den eigenen Anwendungskontext geeignet ist. Für eine begründete und abgesicherte Klärung der Eignungsfrage sind Kategorien und Kriterien heranzuziehen, die die Merkmale von Kompetenz und damit verbundene Anforderungen an ihre Erfassung angemessen berücksichtigen.

Die Festlegung entsprechender Kategorien und Kriterien verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, bei der die für Kompetenzerfassung zentralen Merkmale von Kompetenz herausgearbeitet werden. Eine Betrachtung von Kompetenz aus pädagogischer und psychologischer Sicht sowie aus der Perspektive der soziologischen Handlungstheorie lässt im Kern vier für die Erfassung zentrale Kompetenzmerkmale erkennen: die Subjektgebundenheit, der Handlungsbezug, der Situations- und Kontextbezug sowie die Veränderbarkeit (KAUFHOLD 2006).

Ausgehend von diesen Merkmalen werden Kategorien und Kriterien definiert, die eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Kompetenzerfassungsverfahren ermöglichen.

2. Raster zur vergleichenden Analyse von Kompetenzerfassungsverfahren

Die Kategorien und Kriterien des Rasters lassen sich in vier Analyseebenen einteilen und werden im Folgenden dargestellt (KAUFHOLD 2006).

2.1 Ziel und Zweck der Kompetenzerfassung

Kompetenzerfassungsverfahren werden hauptsächlich im Rahmen von Aus- und Weiterbildung oder im betrieblichen Kontext eingesetzt. In Aus- und Weiterbildungseinrichtungen geht es häufig darum, die Kompetenzen von Personen zu ermitteln und in einem Kompetenzprofil abzubilden. Die Erkenntnis über die eigenen Kompetenzen trägt dazu bei, ein realistisches Bild über die eigenen beruflichen Möglichkeiten zu entwickeln. Weiterbildungs- oder Bewerbungsprozesse können so selbstbewusst und gezielt angegangen werden. Neben der Erstellung des Kompetenzprofils werden Kompetenzerfassungsverfahren in Weiterbildungseinrichtungen auch zu Beratungen, Einstufungen, Lernprozess- und Erfolgskontrollen oder Prüfungen herangezogen (STRAUCH/JÜTTEN/MANIA 2009, S. 25 f.). Im Betrieb werden Kompetenzerfassungsverfahren am häufigsten im Rahmen von Personalauswahl und -entwicklungsprozessen angewandt. Die Kenntnis über die Mitarbeiterkompetenzen nützt bei der Weiterbildungsplanung und Förderung der einzelnen Mitarbeitenden. Aber auch bei der Entscheidung über Personaleinsatzmöglichkeiten oder

der Weiterentwicklung einzelner Arbeitsbereiche wird Kompetenzerfassung genutzt. Kompetenzerfassungsverfahren ermöglichen es zudem, die betriebliche Personalentwicklung langfristiger, zielgerichteter und stärker an den Möglichkeiten und Potenzialen der einzelnen Beschäftigten zu orientieren. Individuelle, abteilungs- oder unternehmensspezifische Weiterbildungsbedarfe können identifiziert und entsprechende Maßnahmen organisiert werden (LOEBE/SEVERING 2010).

Mit den Einsatzbereichen sind zum Teil unterschiedliche Zielstellungen hinsichtlich der Erfassung von Kompetenz verbunden, die den Erfassungsprozess beeinflussen können. Für die Einschätzung bzw. Entwicklung eines Verfahrens ist es somit unerlässlich, das jeweilige Ziel klar zu benennen. Ebenso erfordert der Einsatz bzw. die Anwendung eines Verfahrens gegenüber den Teilnehmenden eine Transparenz bezüglich der beabsichtigten Ziele.

Unter analytischen Gesichtspunkten können im Hinblick auf mögliche Zielstellungen anforderungsorientierte und entwicklungsorientierte Ansätze klassifiziert werden (DIETRICH/MEYER-MENK 2002). Kern von *anforderungsorientierten Ansätzen* ist die Bewältigung von Anforderungen und konkreten Aufgaben. Solche Ansätze finden vorrangig Verwendung, wenn die Kompetenz einer Person in Bezug auf künftig zu bewältigende Arbeitsaufgaben eingeschätzt werden soll. *Entwicklungsorientierte Ansätze* stellen hingegen die persönliche Entwicklung stärker in den Vordergrund. So bilden in der Lebens- und Arbeitswelt erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse der Person den Kern der Kompetenzerfassungsbetrachtungen.

2.2 Kompetenzverständnis

Eine Hauptschwierigkeit bei der Erfassung von Kompetenz ist die bereits erwähnte Vielfalt hinsichtlich dessen, was unter Kompetenz verstanden wird. Für die Erfassung von Kompetenz ist somit zunächst eine Begriffsklärung erforderlich, da nur so deutlich wird, was mit dem Verfahren erfasst werden soll.

Dazu ist das jeweilige Kompetenzverständnis zu betrachten, wobei zwischen einer funktionalen und sinnbezogenen verstehenden Betrachtungsweise von Kompetenz unterschieden werden kann (KAUFHOLD 2006, S. 98 ff.; S. 117 f.). Die Unterscheidung basiert im Wesentlichen auf einer Betrachtung von Handlungstheorien, wobei davon ausgegangen wurde, dass Kompetenz sich im Handeln von Personen widerspiegelt. Eine *funktionale Betrachtungsweise* von Kompetenz ist auf funktionales, zweckrationales Handeln zurückzuführen (WEBER 1980; PARSONS 1994). Dabei steht Kompetenz primär in einem nutzwertbezogenen Zusammenhang. Die Operationalisierbarkeit von Kompetenz wird unterstellt und definierte Kategorien sowie Kriterien bilden die Grundlage, nach der Kompetenz beschrieben und beurteilt wird. Ein eher sinnerzeugendes oder kommunikatives Handeln ist hingegen der Anknüpfungspunkt für eine *sinnbezogene verstehende Betrachtungsweise* von Kompetenz

(MEAD 1995; SCHÜTZ/LUCKMANN 2003; HABERMAS 1988a, b). Dieser liegt die Annahme zugrunde, dass sich Kompetenz als eine mit Sinn verbundene Kategorie im Handeln selbst entwickelt. Der Sinnbegriff ist in der soziologischen Handlungstheorie unmittelbar mit dem Handeln verbunden und für dessen Erklärung unverzichtbar. Luhmann (1987, S. 92) sieht die wesentliche Aufgabe von Sinn in der Reduzierung von Komplexität und der Selektion von Handlungsmöglichkeiten. Damit liefert der Sinn die nötigen Anhaltspunkte zum Verstehen, Erklären bzw. Interpretieren von Handlungen. Einem solchen Verständnis folgend wird zur Erfassung von Kompetenz auf Methoden zurückgegriffen, in denen Prozesse des Verstehens und Deutens von Bedeutung sind. In Anlehnung an ein solches Verständnis müssten Kompetenzerfassungsverfahren Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten vorsehen, die durch die Probanden mit erzeugt werden können.

Für den Kontext des beruflichen Handelns ist von einer unterschiedlichen Verwertbarkeit der erfassten Daten auszugehen. Mit einer funktionalen Betrachtungsweise wird stark auf die jeweiligen (betrieblichen) Anforderungen eingegangen. Ergebnis der Kompetenzerfassung sind Aussagen darüber, inwiefern eine Person die in einer Situation gestellten Handlungsanforderungen bzw. -erwartungen erfüllen kann. Eine sinnbezogene verstehende Betrachtungsweise erkennt prinzipiell verschiedene Handlungswege als zielführend an und ermöglicht damit Aussagen über das Handeln der Person in einer bestimmten (Handlungs-)Situation (KAUFHOLD 2006, S. 118).

Des Weiteren ist zu klären, welche *Elemente von Kompetenz* mit einem Verfahren erfasst werden. Betrachtungen zum Kompetenzbegriff verweisen auf eine Struktur von Kompetenz, nach der Kompetenz ein Konglomerat aus den Elementen *Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive* und *emotionale Dispositionen* darstellt (KAUFHOLD 2006, S. 106; WEINERT 2001; ERPENBECK/HEYSE 1999, FREI et al. 1996; OERTER 1991). Bei der Erfassung ist dieser strukturelle Aufbau entsprechend zu berücksichtigen. Ein Blick auf Kompetenzerfassungsverfahren zeigt, dass die Mehrheit jeweils nur bestimmte Elemente erfasst. Für die Erlangung von umfassenden Aussagen über die Kompetenz einer Person müssten somit verschiedene Verfahren angewandt werden, die jeweils unterschiedliche Kompetenzelemente berücksichtigen. Verfahren, die nur bestimmte Elemente von Kompetenz erfassen, sollten dies konkret ausweisen. Mit dem Ziel der Kompetenzerfassung können sie nur dann eingesetzt werden, wenn sie mit anderen ergänzenden Verfahren kombiniert werden (KAUFHOLD 2006, S. 236).

Hinsichtlich der Einschätzung bzw. Entwicklung von Kompetenzerfassungsverfahren sind schließlich beide Aspekte zu berücksichtigen, d. h. sowohl die jeweils zugrunde liegende Betrachtungsweise als auch die mit einem Verfahren ermittelbaren Kompetenzelemente (Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive, emotionale Dispositionen).

2.3 Situations- und Erfassungskontext

Verschiedene (Handlungs-)Situationen sind mit unterschiedlichen Anforderungen verbunden, die ein jeweils anders geartetes Handeln erfordern. In eine Handlung fließen i. d. R. nicht alle vorhandenen Kompetenzen ein, sondern nur die, die für die Handlungsbewältigung erforderlich sind (EULER/REEMTSMA-THEIS 1999; ESSER, 1996). Das bedeutet auch, dass nicht alle Kompetenzen sichtbar und damit erfassbar werden. Der jeweilige Situationskontext beeinflusst damit, welche Kompetenz benötigt und damit erfassbar wird. Für die Einschätzung von Kompetenzerfassungsverfahren ist die Beschreibung der jeweiligen (Handlungs-)Situation somit von hoher Bedeutung. Aus diesem Grund wurde die Analyseebene „Situations- und Erfassungskontext“ in das Raster aufgenommen. Hier werden in einer ersten Kategorie eine Feststellungs- und eine Handlungsebene unterschieden. Auf der *Feststellungsebene* werden die Bedingungen, unter denen die Kompetenzermittlung stattfindet, dargestellt. Die *Handlungsebene* betrachtet hingegen die Situation, die ein Verfahren bei der Kompetenzerfassung zugrunde legt (z. B. berufliche Aufgabe mit Problembewältigungscharakter). In der zweiten Analysekategorie sind die *Elemente* darzustellen, durch die *eine Situation* beschreibbar wird. Dazu werden die Kriterien Anforderungen, (organisatorische) Rahmenbedingungen sowie die in einer Situation involvierten Akteure herangezogen (PATRY 1991, S. 112).

2.4 Methodologie

Die unterschiedlichen Verfahren der Kompetenzerfassung differieren auch in der jeweils genutzten Methodik. Die Bandbreite reicht dabei von standardisierten Fragebogen, Portfolios, Lerntagebüchern, Bildungspässen, Dokumentenanalysen, online-gestützten Tests, Beobachtungen, Simulationsverfahren bis hin zu Arbeitsproben und praktischen Problemlösungen (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003; FLACHMEYER u. a. 2010). Die verwendete Methodik beeinflusst den Erhebungsprozess und die mit einem Verfahren erzielbaren Daten. Nur eine Analyse der Methodik erlaubt schließlich Aussagen über eine mögliche Verwendung und Nutzung der ermittelten Daten. Dabei werden die Kategorien *Beurteilungsform* (Kriterien: Fremdbeurteilung, Selbstbeurteilung), *Erhebungsmethode* (Kriterien: Befragung, Beobachtung, Tests, Arbeitsproben) und *Qualitätsstandards* (Kriterien: Objektivität, Reliabilität, Validität, Fairness, Nutzen, Ökonomie, Akzeptanz) genutzt (KAUFHOLD 2006, S. 126 ff.).

Mit dem dargestellten Raster können Kompetenzerfassungsverfahren anhand von Kategorien und Kriterien beschrieben werden, die sich an den Anforderungen von Kompetenzerfassung orientieren. Eine Verfahrensanalyse anhand des Rasters ermöglicht eine vergleichende Analyse unterschiedlicher Verfahren. Für Anwender von Kompetenzerfassungsverfahren kann sich dadurch eine wichtige Orientierungs- und Selektionsfunktion hinsichtlich der Auswahl geeigneter Verfahren eröffnen. Die

aufgezeigten Kategorien und Kriterien können aber auch einen Beitrag zur Entwicklung neuer Kompetenzerfassungsverfahren leisten, indem sie die bei der Erfassung von Kompetenz zu berücksichtigenden Aspekte bzw. die zu treffenden Entscheidungen begründet darlegen und zusammenfassen. Mit der Anwendung des Rasters können neben den sachlichen Angaben zu den einzelnen Aspekten vor allem auch die mit dem Einsatz eines Verfahrens verbundenen Vor- und Nachteile sichtbar werden.

3. Von der Erfassung zur Anerkennung

Eine fundierte Erfassung von Kompetenz ist die Basis für mögliche Anerkennungsprozesse, allein jedoch nicht ausreichend. Es sind vielmehr Wege aufzuzeigen, die es ermöglichen, die ermittelten Kompetenzen in einen anerkannten Nachweis zu überführen, um eine möglichst hohe Wertigkeit und Akzeptanz bei Nutzern und Betrachtern zu erzielen. Dazu könnte beispielsweise eine hohe Validität der eingesetzten Kompetenzerfassungsverfahren beitragen. Auch die Anwendung der ermittelten Kompetenz in einer (Handlungs-)Situation kann als Nachweis für diese genutzt und zur Erhöhung deren Wertigkeit und Akzeptanz herangezogen werden. Je nach Methodik eines Verfahrens kann dies im Verfahren direkt geschehen (z. B. Arbeitsproben) oder muss durch zusätzliche Teile ergänzt werden, was beispielsweise bei Verfahren angebracht ist, die auf Selbsteinschätzungen basieren.

Die derzeit in Deutschland bestehenden Ansätze zur Anerkennung und Anrechnung informellen Lernens sind i. d. R. recht aufwendig und stellen die Erlangung eines ordnungspolitisch anerkannten Abschlusses in den Vordergrund. Der bekannteste Ansatz ist die Externenprüfung gemäß BBIG (§ 45, Abs. 2) und HWO (§ 37, Abs. 2). Hier werden Personen zur Abschlussprüfung für einen Ausbildungsberuf zugelassen, wenn sie mindestens das Anderthalbfache der Ausbildungszeit im Ausbildungsberuf tätig waren. Davon kann abgesehen werden, wenn auf andere Weise (z. B. Arbeitszeugnisse) glaubhaft gemacht werden kann, dass die Person die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die eine Prüfungszulassung rechtfertigt. Dabei sollen auch ausländische Bildungsabschlüsse und Berufstätigkeiten im Ausland berücksichtigt werden. Darüber hinaus existieren vor allem Möglichkeiten, durch die die Zulassungsregelungen zu Bildungsgängen gelockert werden (z. B. Zugang zu Hochschulen). Weitere Ansätze waren Gegenstand von Modellprojekten wie beispielsweise die ANKOM-Initiative oder das Leistungspunktesystem in der IT-Weiterbildung (GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009; BOHLINGER, KAUFHOLD, MÜNCHHAUSEN 2011).

Informelle Lernprozesse werden in diesen Ansätzen noch nicht hinreichend berücksichtigt, sodass nach wie vor Bedarf an Verfahren besteht, mit denen informell erworbene Kompetenzen erfasst und in akzeptierte und anerkannte Nachweise

überführt werden. Ziel ist dabei auch, solche Anerkennungen auszustellen, die sowohl von Personen als auch von Akteuren des Arbeitsmarktes (z. B. Arbeitgebern, Agenturen für Arbeit) verstanden und akzeptiert werden. Die Anerkennung (z. B. durch Zertifizierung) der ermittelten Kompetenz durch eine Institution mit entsprechender Breitenwirkung (z. B. eine Industrie- und Handelskammer) kann dies wesentlich unterstützen. Eine Anrechnung der Kompetenzen beispielsweise auf bestehende Bildungsgänge wäre im Weiteren von großem Interesse.

4. Beispielhafte Analyse eines Dokumentations-, Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahrens

Die Anwendbarkeit der erarbeiteten Kategorien und Kriterien wird im Folgenden durch die beispielhafte Analyse des LERNSTÜCK-Verfahrens veranschaulicht. Mit diesem Verfahren werden (informell) im Arbeitsprozess erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten erfasst, dokumentiert und zertifiziert. Das Verfahren wurde ausgewählt, weil es nach der Erfassung auch den Nachweis der ermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten fokussiert und damit eine Anerkennung anstrebt. Es wird hier bewusst nicht von Kompetenz, sondern von Kenntnissen und Fertigkeiten gesprochen, da dies die Kompetenzelemente (vgl. Abschnitt 2: Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten) sind, die mit diesem Verfahren ermittelt und nachgewiesen werden können. Die Elemente Motive und emotionale Dispositionen werden nicht explizit berücksichtigt.

Das Verfahren entstand im Rahmen eines Thüringer Modellprojektes zwischen der Eichenbaum GmbH, der Universität Erfurt, Lehrgebiet Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Industrie- und Handelskammer Ostthüringen zu Gera. Ziel war vor allem, die ermittelten und nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten in einen akzeptierten und anerkannten Nachweis zu überführen. Ins Auge gefasst wurde die Zertifizierung durch eine Industrie- und Handelskammer, da deren Zertifikate sowohl bei Personen als auch bei Unternehmen bekannt und akzeptiert sind und von diesen entsprechend eingeordnet werden können.

4.1 Ziel und Zweck

LERNSTÜCK ist ein Dokumentations-, Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren, das im Arbeitsprozess erworbene fachliche und überfachliche Kompetenzen erfasst, dokumentiert und zertifiziert. Während des Verfahrens wird die gesamte Berufsbiografie berücksichtigt, wobei der Fokus auf der Ausführung der aktuellen Tätigkeit liegt. Das Verfahren richtet sich an Personen, die während der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit im Arbeitsprozess Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben, für die sie keinen anerkannten Nachweis besitzen. Dies trifft in besonderer Form auf an- und ungelernte Beschäftigte bzw. Seiteneinsteiger/-innen zu, die in

einem Berufsfeld tätig sind, für das sie keine Ausbildung absolviert haben. Aber auch Personen, die im erlernten Beruf tätig sind (d. h. über einen entsprechenden Abschluss verfügen), durch ihre Arbeitstätigkeit vielfältige Erfahrungen erworben, sich beständig weiterqualifiziert und spezialisiert haben, zählen hierzu.

4.2 Kompetenzverständnis

Im LERNSTÜCK-Verfahren wird eine verstehende sinnbezogene Betrachtungsweise von Kompetenz zugrunde gelegt. Es wird davon ausgegangen, dass Kompetenz sich im Lebensverlauf durch das Ausführen von Handlungen entwickelt. Dies erfordert eine offene Kompetenzerfassung, die nicht anhand fest definierter Kriterien erfolgt. Kern des Verfahrens ist der Nachweis der Kompetenzelemente Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten durch die Dokumentation von Arbeitsprozessen. Damit wird an dem Handlungsbezug von Kompetenz angeknüpft (KAUFHOLD 2006; VONKEN 2005). Der Fokus wird dabei auf die Bewältigung der Handlungssituation (hier Arbeitsprozess) gerichtet, denn diese ist beobachtbar und erfassbar. Das Ergebnis kann auch als „kompetentes Handeln“ bezeichnet werden (VONKEN 2005), welches sich dadurch auszeichnet, dass Handlungen selbstständig, erfolgreich, umsichtig, selbst verantwortet und kreativ ausgeführt werden und zur Lösung führen (ebd.). Solche Handlungen auszuführen, wird im Verlauf einer Berufsbiografie vielfach im praktischen Bewältigen von Handlungssituationen am Arbeitsplatz erlernt und ist damit informell. Im Rahmen von LERNSTÜCK werden genau solche Handlungen betrachtet und als Nachweis für vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten herangezogen.

Mit LERNSTÜCK werden nicht alle Elemente von Kompetenz gleichermaßen betrachtet. Der Fokus liegt auf der Ermittlung von fachlichen und überfachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Hinsichtlich einer Einordnung in die Kompetenzdiskussion bedeutet dies, dass mit LERNSTÜCK die Kompetenzelemente Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten erfasst werden (s. o.).

4.3 Situations- und Kontextbezug

Das LERNSTÜCK-Verfahren besteht aus drei aufeinander folgenden Arbeitsschritten (vgl. Methodologie), die jeweils in unterschiedlichen Situationen stattfinden und jeweils andere Anforderungen stellen.

Eine erste Ermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf die gesamte bisherige (Berufs-)Biografie bezieht, findet im Rahmen eines Einzelgesprächs statt. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen (beruflichen) Werdegang und um eine angeleitete Reflexion der bisherigen Lernfelder sowie der dort erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten (Lernergebnisse). Das Gespräch kann am Arbeitsplatz oder einem anderen neutralen Platz stattfinden und wird durch den Interviewer aufgezeichnet. Neben dem Interviewer sind keine weiteren Personen

in die Gesprächssituation einbezogen, sodass schnell eine vertrauensvolle Atmosphäre aufgebaut werden kann. Die auf diese Weise ermittelten Ergebnisse werden durch Fremdeinschätzungen des/der Vorgesetzten sowie einer selbst benannten Vertrauensperson ergänzt. Die Fremdeinschätzungen werden ebenfalls im Rahmen von Interviews ermittelt, bei denen der/die LERNSTÜCK-Teilnehmende nicht anwesend ist.

In dem zweiten Schritt weisen die Teilnehmenden ihr Wissen und Können nach, indem sie selbstständig ihren aktuellen Arbeitsprozess dokumentieren. Bezüglich der Dokumentationsgestaltung können sie ein methodisches Beratungsangebot durch ihren/ihre Ansprechpartner/-in nutzen. Sowohl Ort als auch Zeitraum und -punkt für die Erstellung der Dokumentation sind von den Teilnehmenden frei wählbar und entsprechend der individuellen Situation gestaltbar. Es wird empfohlen, die Dokumentation möglichst zeitnah nach der Einführung in die Dokumentationsanforderungen (Workshop) anzufertigen und innerhalb von drei Monaten abzuschließen. Die Personen handeln eigenverantwortlich und reichen die fertiggestellte Dokumentation selbstständig bei der Industrie- und Handelskammer in Gera ein.

Beim letzten Arbeitsschritt von LERNSTÜCK handelt es sich um einen IHK-Test, bei dem die in der Dokumentation dargestellten Arbeitsprozesse überprüft werden. Dies erfolgt in einem ca. 30-minütigen Fachgespräch und einer ca. 60-minütigen betrieblichen Arbeitsaufgabe direkt im Betrieb der teilnehmenden Person. Abgenommen wird der Test von einem Gremium, das sich aus einem/einer IHK-Vertreter/-in, einem/einer betrieblichen Vertreter/-in sowie einer weiteren Person des Projektteams (s. o.) zusammensetzt.

Beim LERNSTÜCK-Verfahren gibt es also drei Situationen, in denen Kenntnisse und Fertigkeiten der teilnehmenden Personen ermittelt werden. Diese sind alle individuell gestaltbar, sodass bzgl. der Ausgestaltung Handlungsspielräume bestehen. Das Verfahren verlangt von den Personen eine hohe reflexive Handlungsfähigkeit, durch die es möglich wird, Situationen und Sichtweisen zu hinterfragen, zu deuten und zu bewerten (GILLEN 2006). Um die Personen dabei zu unterstützen, erfolgt die Selbsteinschätzung in einem leitfadengestützten Interview, wo reflexionsanregende Impulse gegeben werden können. Für die Erstellung der Dokumentation besteht ein methodisches Beratungsangebot, das bei der Darstellung der Arbeitsprozesse unterstützen soll, beispielsweise durch Hilfen bei der Strukturierung der Arbeitsabläufe und der dabei erforderlichen Arbeitsprozesse.

4.4 Methodologie

Das LERNSTÜCK-Verfahren basiert auf einem handlungs- und tätigkeitsorientierten Ansatz. Den Kern bildet die Dokumentation von Arbeitsprozessen, über die der Nachweis des vorhandenen Wissens und Könnens erfolgt. Im Folgenden wird

die in LERNSTÜCK verwendete Methodik anhand der erarbeiteten Analysekriterien dargestellt.

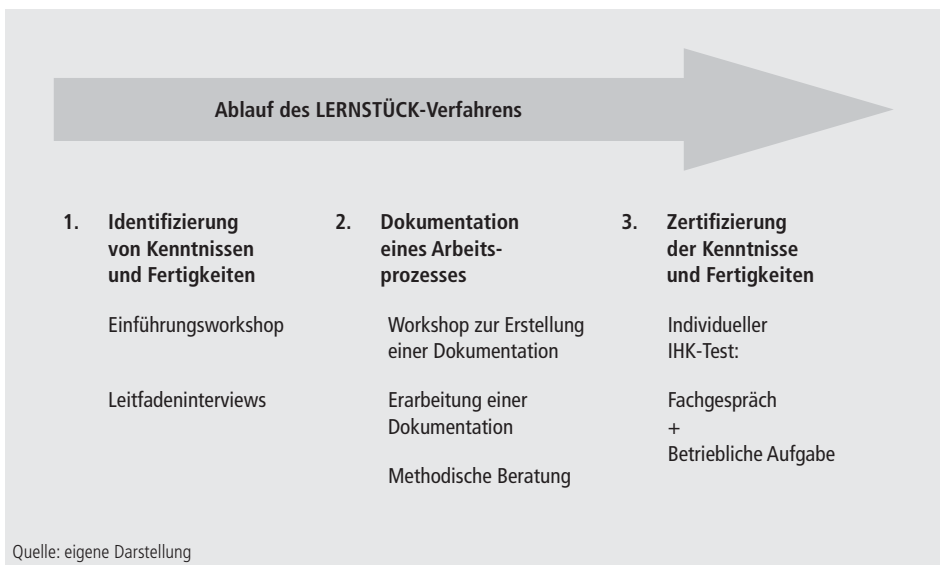
Beurteilungsform

Zur Ermittlung, Dokumentation und Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten kommen im Rahmen von LERNSTÜCK sowohl die Selbsteinschätzung (Interview mit dem Teilnehmenden) als auch die Fremdeinschätzung (durch Vorgesetzte und Vertrauensperson) zur Anwendung. Darüber hinaus werden konkrete Arbeitsergebnisse zur Einschätzung der Personen herangezogen. Hierbei handelt es sich um die eigenständig erstellte Dokumentation des (aktuellen) Arbeitsprozesses sowie den IHK-Test, in dem die Arbeitsprozesse nochmals dargestellt und angewendet werden.

Erhebungsmethode (vgl. KAUFHOLD/BARTHEL 2009)

Das LERNSTÜCK-Verfahren umfasst drei aufeinander folgende Arbeitsschritte, die von den teilnehmenden Personen durchlaufen werden: die Identifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Dokumentation eines Arbeitsprozesses und die Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. Abbildung 1). Auf den konkreten Ablauf des Verfahrens bzw. die einzelnen Arbeitsschritte wird im Folgenden näher eingegangen.

Abbildung 1: Ablauf des LERNSTÜCK-Verfahrens



1) Identifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten

Im Mittelpunkt des ersten Arbeitsschritts stehen die Information der teilnehmenden Personen sowie die Identifizierung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten. In einem Einführungsworkshop werden die Teilnehmenden über die inhaltlichen Ziele und den zeitlichen Ablauf des LERNSTÜCK-Verfahrens informiert. Anhand biografisch-reflexiver Übungen werden sie dafür sensibilisiert, sich näher mit ihrer Berufs- und Lernbiografie auseinanderzusetzen. In ergänzenden biografischen Einzelinterviews mit den Teilnehmenden werden die Ergebnisse des im Workshop ausgelösten Reflektionsprozesses aufgegriffen und vertieft.

Neben der Selbsteinschätzung durch die teilnehmende Person werden auch Perspektiven von Dritten einbezogen (durch Interviews mit dem/der jeweiligen Vorgesetzten und einer Vertrauensperson), um ein möglichst objektives und umfassendes Bild zu erhalten. In diesen Interviews werden die aktuelle Tätigkeit sowie die Kenntnisse und Fertigkeiten der teilnehmenden Personen fokussiert.

2) Dokumentation eines Arbeitsprozesses

Mit der Erstellung einer detaillierten und standardisierten Dokumentation des Arbeitsprozesses wird ersichtlich, wie die Teilnehmenden ihre Arbeitsaufgaben bewältigen und mit evtl. auftretenden Problemen umgehen. Zur Dokumentationserstellung wird auf das Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung (APO) zurückgegriffen, das im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems entwickelt wurde. Im LERNSTÜCK-Verfahren wurde diese Methodik abgewandelt und an die Ziele des Modellprojekts angepasst. Die Methode wird in LERNSTÜCK zum Nachweis bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten herangezogen.

Eine Einführung zur Erstellung der eigenen Dokumentation erhalten die Teilnehmenden in einem Workshop. Hier erfahren sie Näheres über den Aufbau, wichtige Bestandteile sowie grundlegende Anforderungen an die Dokumentation. Für die eigenständige Arbeit erhalten die Teilnehmenden diverse Arbeitsmaterialien, die ihre Arbeit am Dokumentationsprozess unterstützen sollen. Zu diesen Materialien gehören eine Anleitung zur Erstellung der Dokumentation, eine Musterdokumentation zu einem Beispiel-Arbeitsprozess, Formatvorlagen in elektronischer und Papierform sowie eine Toolbox zur Darstellung von Arbeitsprozessen in grafischer Form. Während des Dokumentationsprozesses steht ein Beratungsangebot zur Verfügung, das sich ausschließlich auf methodische Aspekte bei der Auseinandersetzung mit Arbeitsprozessen bezieht. Die anzufertigende Dokumentation setzt sich aus verbalen und grafischen Darstellungen des Gesamtarbeitsprozesses sowie seiner zugehörigen Teilarbeitsprozesse zusammen. Die grafische Darstellung dient zur Veranschaulichung der Arbeitsabläufe und erfolgt in Anlehnung an das APO-Konzept durch strukturierte Prozessablaufketten. Ein Beispiel hierfür zeigt Abbildung 2 mit einem

3) Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten

Die bei einer Person identifizierten und anhand des Arbeitsprozesses dokumentierten Kenntnisse und Fertigkeiten werden abschließend in einem IHK-Test überprüft, was Voraussetzung für die Vergabe des IHK-Zertifikats ist. Mit der Dokumentation eines Arbeitsprozesses haben die Teilnehmenden bereits einen ersten Schritt zur Offenlegung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten unternommen. Der IHK-Test beleuchtet u. a. den tatsächlichen praktischen Handlungsbezug und gewährleistet schließlich, dass vorhandenes Wissen und Können einer Person in den Zertifizierungsprozess überführt und in Form eines IHK-Zertifikats festgehalten wird.

Zur Durchführung des IHK-Tests wird jeweils ein Gremium eingerichtet, das sich in der Regel aus einem/einer Vertreter/-in des Betriebes, in dem der/die Teilnehmende beschäftigt ist, einem/einer IHK-Vertreter/-in sowie einem/einer Vertreter/-in des Projektteams zusammensetzt. Der Test besteht aus zwei Teilen. In einem 30-minütigen Fachgespräch stellt der/die Teilnehmende seine/ihre erstellte Dokumentation vor und beantwortet Fragen. Zur Überprüfung der Kenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis wird eine 60-minütige betriebliche Aufgabenstellung bearbeitet, die im Vorfeld mit dem/der betrieblichen Vertreter/-in abgestimmt wurde. Die Bearbeitung der betrieblichen Aufgabe findet i. d. R. direkt am Arbeitsplatz der teilnehmenden Person statt.

Für den Test wurden von den Projektpartnern spezifische Testregularien entwickelt und festgeschrieben, die eine weitgehend standardisierte Überprüfung und Anerkennung von im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten ermöglichen. Für einen transparenten und nachvollziehbaren Testverlauf werden der Ablauf und die Ergebnisse mithilfe eines teilstandardisierten Protokolls dokumentiert. Gegenstand des Testprotokolls sind neben den im Fachgespräch beantworteten Fragestellungen auch die bei der Ausführung der betrieblichen Aufgabe beobachteten Tätigkeiten. Die anhand des Arbeitsprozesses dokumentierten und im IHK-Test erfolgreich nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten werden schließlich in ein IHK-Zertifikat überführt, wobei eine Orientierung an den jeweils für das Berufsfeld geltenden Ausbildungsrahmenplänen erfolgt.

Neben dem IHK-Zertifikat erhalten die Teilnehmenden als Ergebnis des LERNSTÜCK-Verfahrens ein Profil über die identifizierten Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieses spiegelt im Wesentlichen die Ergebnisse der Interviews aus dem ersten Arbeitsschritt wider und bezieht sich im Gegensatz zum IHK-Zertifikat nicht ausschließlich auf das gegenwärtige Tätigkeitsfeld, sondern auf die gesamte Berufsbiografie der Person.

Qualitätsstandards

Hinsichtlich der mit LERNSTÜCK erreichbaren Qualitätsstandards wurden bisher keine zusätzlichen Untersuchungen durchgeführt. Der Einsatz verschiedener Beur-

teilungsformen sowie die Nutzung unterschiedlicher Methoden tragen zur Erhöhung der Validität und damit zur Ergebnissicherung bei. Die Erarbeitung von Testregularen und standardisierten Protokollen sowie die Vereinbarung von konkreten Anforderungen an die Dokumentation leisten ebenfalls einen Beitrag zur Standardisierung des Verfahrens. Die Einschätzung der Person (Profil) sowie die der Ausführung der aktuellen Tätigkeit (IHK-Test) werden jeweils von mehreren Personen vorgenommen, was die Objektivität des Verfahrens stärkt.

Hinsichtlich der weicheren Qualitätsstandards kann Folgendes festgehalten werden: Die bisherigen positiven Erfahrungen in der Anwendung des Verfahrens sind ein deutliches Zeichen für dessen Praktikabilität und Anwendbarkeit. Gleichzeitig verweisen diese Erfahrungen auf die Akzeptanz des Verfahrens sowohl von den teilnehmenden Personen als auch von den Arbeitgebern. Mit einem Zeitaufwand von ca. 60 Stunden zum Durchlauf des Verfahrens (inkl. Workshops und Tests) bleibt dieser in einem vertretbaren Rahmen.

Der Einsatz von LERNSTÜCK ist sowohl für Teilnehmende als auch für Arbeitgeber von Nutzen. Die Teilnehmenden erhalten einen Nachweis über ihre vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten – unabhängig vom Ort des Erwerbs. Für Arbeitgeber können die von den Beschäftigten erstellten Dokumentationen über die Arbeitsprozesse von Interesse sein, da sie direkten Einblick in die Tätigkeitsausführung und das Tätigkeitsverständnis bieten und Arbeitsprozesse offenlegen. Gleichzeitig bieten die Ergebnisse aus LERNSTÜCK Ansatzpunkte für eine langfristige Personalentwicklung. Beide Akteursgruppen betrachten das Verfahren als innovative Chance für den Nachweis und die Anerkennung beruflich relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten und damit als ein Verfahren, das bestehende Regelsysteme beruflicher Bildung ergänzt.

4.5 Zusammenfassende Einschätzung

Innerhalb des Modellprojektes nahmen 43 Personen am LERNSTÜCK-Verfahren teil, wovon 34 Personen das Verfahren erfolgreich durchlaufen und ein IHK-Zertifikat mit den nachgewiesenen Kenntnissen und Fertigkeiten erhalten haben. Auch nach Beendigung der Projektlaufzeit wird das Verfahren weiter eingesetzt. Die Teilnehmenden stammten bzw. stammen aus sehr unterschiedlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern, wie beispielsweise Büroorganisation, Kunststoffverarbeitung, Mikroelektronik, Sachbearbeitung und Lager-Logistik, was die branchenunabhängige Einsatzmöglichkeit bestätigt. Dies gelingt in erster Linie durch die offene Gestaltung des Verfahrens, die den Teilnehmenden Freiheiten bei der Darstellung ihrer Arbeitsabläufe einräumt. Vor allem die Anwendung des APO-Konzeptes, das bereits in anderen Zusammenhängen erfolgreich adaptiert wurde (GRIMM-VONKEN u. a. 2007), ermöglicht eine strukturierte und gleichzeitig unabhängige Dokumentation von Arbeitsprozessen. Die methodische Beratung während der Erstellung der Dokumenta-

tion des Arbeitsprozesses erwies sich als notwendig und nützlich. Sie wurde von der Mehrheit der Teilnehmenden in Anspruch genommen und half vor allem dabei, Anfangsschwierigkeiten beim Einstieg in den Dokumentationsprozess zu überwinden. Unterstützung war hauptsächlich bei der Auswahl des Arbeitsprozesses und dessen Untergliederung in dazugehörige Teilarbeitsprozesse erforderlich. Die Einbindung betrieblicher Experten und Expertinnen ist aufgrund der jeweiligen Fach- und Betriebsspezifika erforderlich. Diese werden zur Einschätzung der fachlichen Richtigkeit der dokumentierten Arbeitsprozesse und der Darstellungen im abschließenden IHK-Test herangezogen.

Mit LERNSTÜCK konnte damit ein Verfahren entwickelt und erprobt werden, das die Ermittlung, Dokumentation und Zertifizierung von informell im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten ermöglicht. Prinzipiell werden alle im Laufe der Berufsbiografie erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erfasst und in einem Profil (als Ergebnis des ersten Arbeitsschritts) festgehalten. Ein tatsächlicher Nachweis ist nur für die Kenntnisse und Fertigkeiten möglich, die im Rahmen der aktuellen Tätigkeit Anwendung finden. Die Ermittlung und Überprüfung von theoretischem Hintergrundwissen ist nicht bzw. nur eingeschränkt möglich. Diese Vorgehensweise charakterisiert LERNSTÜCK als handlungs- und tätigkeitsorientiertes Verfahren, welches an die Ausübung einer Erwerbstätigkeit geknüpft ist. Auf eine direkte Bewertung der nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten wurde bei LERNSTÜCK bewusst verzichtet. Eine Ausdifferenzierung der erbrachten Nachweise erfolgt über die im Profil und Zertifikat dargestellten Inhalte.

Ein weiterer Entwicklungsschritt von LERNSTÜCK kann perspektivisch die Einordnung der zertifizierten Kenntnisse und Fertigkeiten in die Niveaustufen des Europäischen respektive Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR bzw. DQR) sein. Voraussetzung dafür ist eine weitergehende bildungspolitische Debatte sowie eine abschließende Entscheidung über die Festlegung der einzelnen Niveaustufen und den Einbezug informeller Lernergebnisse.

5. Ausblick

Im Beitrag wurden die Bedeutung und die daraus resultierende Notwendigkeit der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in den Blick genommen. Eine Anerkennung kann nur auf der Basis einer fundierten Erfassung von Kompetenz erfolgen. Die Fülle an unterschiedlichen Annahmen und Zielsetzungen hinsichtlich der Erfassung von Kompetenz führt zu einer Bandbreite an sehr verschiedenen Verfahren. Das hier vorgestellte Analyseraster bietet eine Orientierungs- und Selektionsfunktion für die Auswahl eines den eigenen Zielstellungen entsprechenden Verfahrens. Die im Raster definierten Kategorien und Kriterien benennen zugleich die

bei der Entwicklung neuer Verfahren zu berücksichtigenden Aspekte und erlauben zudem eine allgemeine Einschätzung der Verfahren.

Es wurde weiter darauf aufmerksam gemacht, dass es bisher kaum verbreitete Ansätze gibt, die eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ermöglichen. Bei der Anerkennung ist zudem zu beachten, dass diese auf eine Art und Weise und durch eine Institution erfolgt, die sowohl bei Personen als auch bei den Akteuren des Arbeitsmarktes eine entsprechende Akzeptanz erfährt. An dieser Stelle müssen weitere Arbeiten ansetzen. Mit der Analyse des LERNSTÜCK-Verfahrens wurde zum einen die Anwendbarkeit des vorgestellten Rasters gezeigt. Des Weiteren ist LERNSTÜCK zugleich ein Beispiel für ein Verfahren, das neben der Erfassung auch eine Anerkennung der ermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten in den Blick nimmt.

Um die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in Deutschland voranzutreiben, ist eine fundierte Kompetenzerfassung notwendig. Diese kann durch die aufgezeigten Analysekriterien unterstützt werden, indem beispielsweise Standards für die Vorgehensweise bei der Erfassung abgeleitet werden. Des Weiteren sollte die Anerkennung der ermittelten Kompetenz durch breitenwirksame und akzeptierte Institutionen stärker als bisher unterstützt und forciert werden. Mit dem LERNSTÜCK-Verfahren wurde ein Beispiel vorgestellt, das sowohl eine Form der Anerkennung der ermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten zulässt und zudem eine anerkannte zentrale Stelle einbezieht. Auch nach Ende der Projektlaufzeit wird das Verfahren weiter angewandt und stößt bei Personen und Arbeitgebern auf Interesse. In Anbetracht dieser Sachverhalte scheint eine breitere Diskussion der Verfahrensweise in der deutschen Bildungslandschaft lohnenswert.

Literatur

- BOHLINGER, S.: Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: bildungsfor-schung, 6. Jg., 1. Ausg. (2009), S. 159–184
- BOHLINGER, S.: Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In bwp@ Nr. 11; <http://www.bwpat.de>, 2006
- BOHLINGER, S.: Validierung von Kompetenzen und Anerkennung von Lernergebnissen – Nationale Ansätze zur Umsetzung europapolitischer Ziele. In: MÜNK, D.; SCHELTEN, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. WBV. Bielefeld 2010
- BOHLINGER, S.; KAUFHOLD, M.; MÜNCHHAUSEN, G.: Validierung von Lernergebnissen – Ziele, Instrumente, Herausforderungen. In: MARKOWITSCH, J.; GRUBER, E.; LASSNIG, L.; MOSER, D. (Hrsg.): Innovationen in der Berufsbildung. Wien 2011 (im Erscheinen)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung (IKWB) für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin 2008a

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Länderbericht im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal an informal Learning“. Bonn/Berlin 2008b
- DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In: DEHNBOSTEL, P., ELSHOLZ, U.; GILLEN, J.: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. WBV. Bielefeld 2007, S. 219–234
- DIETRICH, A.; MEYER-MENK, J.: Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung. In: bwp@ Nr. 3; <http://www.bwpat.de>, 2002
- ERPENBECK, J.; HEYSE, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann. Münster 1999
- ERPENBECK, J.; ROSENSTIEL, L. von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Pöschel Verlag 2003
- ESSER, H.: Die Definition der Situation. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 48 (1). 1996, S. 1–34
- EULER, D.; REEMTSMA-THEIS, M.: Sozialkompetenz? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Bd., 1999, H. 2: S. 168–198
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2006
- FLACHMEYER, M.; HARHUES, O.; HONAUER, H.; SCHULTE-HEMMING, A. (Hrsg.): Wissen was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Waxmann. Münster/New York/München/Berlin 2010
- FREI, F.; HUGENTOBLE, M.; ALIOTH, A.; DUELL, W.; RUCH, L.: Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative. vdf Hochschulverlag. 2. Auflage. Zürich 1996
- FREITAG, W. (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. WBV. Bielefeld 2009
- GELDERMANN, B.; SEIDEL, S.; SEVERING, E.: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. WBV. Bielefeld 2009
- GILLEN, J.: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz (Broschiert). WBV. Bielefeld 2006
- GRIMM-VONKEN, K.; VITZTHUM, R.; KERMANTSCHI, S.; HÜHN, A.; VONKEN, M.; ROSBIGALLE, N.: Arbeitsmaterialien für das praxisnahe Lernen typischer Arbeitsabläufe der Kundenberatung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Gotha 2007
- KAUFHOLD, M.: Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. VS-Verlag. Wiesbaden 2006

- KAUFHOLD, M.; BARTHEL, C.: LERNSTÜCK – Ein Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten. In: Zeitschrift berufsbildung, Heft 115, Jg. 63, (2009), S. 27–29
- LOEBE, H.; SEVERING, E.: Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. S. 33–47. WBV. Bielefeld 2010
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp. Frankfurt a. M. 1987
- OERTER, R.: Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Ehrenwirth. München 1991, S. 158–171
- PARTY, J.-L.: Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung. Lang. Bern 1991
- STRAUCH, A.; JÜTTEN, S.; MANIA, E.: Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. wbv Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2009
- VONKEN, M.: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2005
- WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz. Weinheim 2001, S. 17–31

Agnes Dietzen

Demarkationslinien der Kompetenzforschung? Konzepte und Kontroverse kognitivistischer und erfahrungsgeleiteter Ansätze

Kognitivistische und erfahrungsgeleitete Ansätze prägen seit Längerem eine berufspädagogisch geführte Kontroverse darüber, wie die berufliche Handlungskompetenz vermittelt werden kann und wie sie empirisch zu erfassen ist. Unterschiede in den Positionen machen sich an der Relevanz verschiedener Wissenskonzepte und daran anschließenden Lehr- und Lernarrangements fest. In den aktuellen Ansätzen zur beruflichen Kompetenzerfassung wird eine erfahrungsbezogene Perspektive eingebracht, die auf konzeptionellen Annahmen einer tacit knowing-Perspektive begründet wird. Alternativ dazu wird ein kognitionspsychologischer Ansatz diskutiert. Er gründet auf einem Kompetenzverständnis, das insbesondere im allgemeinbildenden Bereich weit verbreitet ist, dort empirische Modelle und diagnostische Ansätze prägt, an das sich auch Messverfahren im Berufsbildungsbereich mit wichtigen Anpassungen gemäß der hier geltenden spezifischen Anforderungen orientieren. Der Beitrag beleuchtet diese unterschiedlichen Positionen anhand ihrer theoretischen und konzeptionellen Grundlagen und untersucht, ob sich hieraus grundlegende Differenzen für die Kompetenzforschung ergeben und was der Ertrag der unterschiedlichen Sichtweisen für die zukünftige Kompetenzforschung sein kann.

1. Einleitung

In der Berufsbildungsforschung gibt es unterschiedliche Positionen darüber, in welcher Weise sich dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz empirisch zu nähern ist. Die Debatte hierzu begleitete von Anfang an die Einführung und Umsetzung des Konzeptes der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz als Referenzziel der beruflichen Bildung.

Das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit spielt seit Anfang der 1980er-Jahre insbesondere in der Berufsausbildung eine tragende Rolle. Auf der betrieblichen Seite der dualen Ausbildung zeigt sich dies in der Ausrichtung der Ausbildungsmethoden und später auch der Ordnungsmittel an „vollständigen Handlungen“; auf der berufsschulischen Seite wurde der Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit mit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 in den Rahmenlehrplänen verankert und damit das „Fächerprinzip“ der Berufsschule zugunsten der Orientierung an beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen aufgegeben. Die

wichtigste Veränderung, die sich mit dem Lernfeldansatz verbindet, betrifft so die Abkehr von der fachwissenschaftlichen Systematik als Ausgangs- und Referenzpunkt inhaltlicher Curriculumsentscheidungen. Stattdessen sollten Lernfelder als intentional-thematische Einheiten konzipiert werden, deren Konstruktion sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert und die fächerübergreifend oder fächerintegrativ unterrichtet werden sollen (Tramm 2003, S. 9).

Mit dieser Umsetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit als Bildungsauftrag für die beruflichen Schulen stand im Zentrum einer berufspädagogisch geführten Diskussion die Frage, wie Lehr-Lernprozesse gestaltet werden müssen, um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu unterstützen.

Grob umrissen bewegten sich die unterschiedlichen Positionen in einem Spannungsfeld zwischen dem fachsystematischen Lernen einerseits und dem kasuistischen Lernen andererseits. Die Grundannahme, dass in institutionalisierten Lehr- und Lernsituationen Wissen vermittelt wird, welches die Lernenden anschließend in praktisches und kompetentes Handeln umsetzen, wird dabei von den Vertretern des kasuistischen Lernens in Frage gestellt. In diesem Sinne war es vor allem die Bremer Forschungsgruppe um Felix Rauner (Rauner 1995), die eine arbeitsprozessbezogene Reorganisation beruflicher Bildung einforderte, wie sie dann letztlich auch im Lernfeldkonzept ihren Ausdruck gefunden hat. Hierbei spielte das Konstrukt des Arbeitsprozesswissens eine wichtige Rolle. Fischer (2000) definiert Arbeitsprozesswissen als dasjenige Wissen, das im Arbeitsprozess unmittelbar erworben und benötigt wird. Es beziehe sich auf den vollständigen Arbeitsprozess im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung und Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe. Dieses Arbeitsprozesswissen bilde damit den Kern beruflicher Kompetenz und sei deutlich abgegrenzt gegenüber einer „Fachtheorie“, deren Ursprung die Fachwissenschaft ist. Dabei schließe es jedoch selbstverständlich eine Verwendung fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus. Somit könnten Wissensbereiche in der Berufsschule eine Berücksichtigung finden, die in den korrespondierenden Fachwissenschaften nicht erfasst werden, die durch disziplinäre Begrenzungen unberücksichtigt bleiben oder die schließlich als implizites Wissen nicht verbalisierbar sind (Fischer 2006, S. 16; 2008).

Nach Rauner umfasst das Arbeitsprozesswissen wesentliche Dimensionen eines praktischen Handlungstypus, der konzeptionell weit über ein Verständnis von praktischem Handeln als Ergebnis der Anwendung eines zuvor erworbenen theoretischen Wissens hinausgehe. Letzteres impliziere eine deterministische Sichtweise über Lernen und Erfahrungserwerb und gleichzeitig eine Vernachlässigung der gesellschaftlichen Formung technischer Sachverhalte. Dagegen würde die Bedeutung fachwissenschaftlicher Lehrinhalte für den Prozess der beruflichen Kompetenzent-

wicklung weit überschätzt. Sie betreffen in der Regel allenfalls einige Aspekte der arbeitsbezogenen Bedeutungsfelder (Rauner 2007, S. 68).

Umgekehrt wird in einer zu engen Ausrichtung auf das aktuelle berufliche Handlungswissen die Gefahr gesehen, dass systematisches Wissen nur unzureichend vermittelt wird und somit wichtige kognitive Orientierungsfunktionen nicht bereitgestellt werden können. Letzteres sowohl im Hinblick auf das systemische Umfeld, in das die einzelnen Tätigkeitsbereiche eingebettet seien als auch im Hinblick auf die Struktur und Dynamik der relevanten technologischen Wissensfelder. Auch wird der alleinige Bezug der Lehrplanentwicklung auf vorhandene berufliche Handlungssituationen als unbefriedigend gesehen, nicht zuletzt aufgrund der hohen Veränderungsdynamik betrieblicher Praxis und zum Teil unzureichender betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Auf einer grundsätzlichen Ebene wird die mit diesem Zugang verbundene Dichotomisierung und Segregierung von wissenschaftlich fundierter Fachtheorie und erfahrungsbezogenem Arbeitsprozesswissen als fatal eingeschätzt, da sie „zugleich ein gesellschaftliches Modell hierarchischer bzw. vertikaler Arbeitsteilung perpetuiere, das doch eigentlich überwunden werden sollte: die Wissenschaft den Ingenieuren, das Arbeitsprozesswissen den Facharbeitern“ (Tramm 2003, S. 8).

Einig sind sich letztlich alle an dieser Debatte Beteiligten, dass diese eher konzeptuell und theoretisch geführte Debatte ohne empirische Forschung nicht zu fundieren und aufzuklären ist. So schlägt Fischer vor, das Konzept des Arbeitsprozesswissens und daran angeknüpfter Erwerbsprozesse als einen Ausgangspunkt für weitere empirisch gestützte Forschungsarbeit zu nutzen. Auf diese Weise sei es möglich, Stärken und Schwächen des Konzeptes zur Kenntnis zu nehmen (Fischer 2008). Zu untersuchen wären z. B. die Reichweite und Geltung arbeitsrelevanter Kompetenzen für verschiedene betriebliche Praxisgemeinschaften und Arbeitsorganisationen. Auch müsse empirisch erfasst werden, in welchem Ausmaß die Aneignung und Anwendung von Arbeitsprozesswissen im betrieblichen Alltag bedeutsam sind und welche Rolle dieses beim Erwerb von verschiedenen Kompetenzen (wie z. B. Prozesskompetenzen) einnimmt. Dabei dürfe es nicht darum gehen, weder die (bisherige) Fachtheorie noch das Arbeitsprozesswissen der Facharbeiter einseitig zu favorisieren.

Nickolaus (2000) geht in einem Beitrag der Frage nach, inwieweit die in der berufspädagogischen Theorie und Praxis feststellbare Tendenz, handlungsorientierte Vermittlungs- und Erarbeitungsformen zu präferieren, auf einer gesicherten (empirischen) Basis beruht. Er sichtet und wertet Ergebnisse empirisch basierter Lehr-Lernforschung zu Thesen aus, die einerseits für eine positive Auswirkung handlungsorientierter Lehr- und Lernarrangements auf die Motivation und Kompetenzentwicklung sprechen, sowie umgekehrt zu deutlichen Relativierungen in der Umsetzung des Prinzips der Handlungsorientierung führen. Er kommt zu dem

Schluss, dass einseitige Präferenzen für handlungsorientierte Lehr-/Lernarrangements empirisch nicht zu halten sind. Allerdings deutet alles darauf hin, dass die jeweiligen Effekte von Lehr-/Lernarrangements im hohen Maße von Inhalten, Zielgruppen und Situationen abhängig seien. Das Wissen hierzu sei äußerst dürftig. Dringend erforderlich seien Untersuchungen zum Kompetenzerwerb unter Laborbedingungen und längerfristig angelegte Feldstudien, die der Komplexität der Materie gerecht würden. Die Reformvorhaben bedürften einer wissenschaftlich ausgerichteten Evaluationsforschung. Nur so könnte geklärt werden, unter welchen Bedingungen und bei welchen Ziel-/Inhaltskomplexen die hochgesteckten Erwartungen an handlungsorientierte Vermittlungsformen tatsächlich eingelöst werden könnten (Nickolaus 2000, S. 204).

An diese Forschungsaufgaben unmittelbar knüpfen die Studien der beruflichen Kompetenzdiagnostik an, die sowohl auf eine empirische Erforschung von Kompetenzen in ihren verschiedenen Dimensionen und Stufen zielen als auch Prozesse der Kompetenzentwicklung empirisch zu erfassen versuchen. Die Forschungsgruppe um Nickolaus in Stuttgart bearbeitet hier eine Reihe direkter Anknüpfungspunkte, da sie die Effekte methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung im berufsschulischen Bereich (Nickolaus et al. 2005; 2006) untersuchen. Ebenso lassen sich die Arbeiten zur berufsfeldbezogenen Curriculumentwicklung und Evaluationsforschung der Bremer Forschungsgruppe hier einordnen (Bauer/Przygodda 2003; Bremer/Haasler 2004; Haasler 2010b; Rauner 2010a; Rauner et al. 2009a).

Diese Debatte zur Relevanz verschiedener Wissenskonstrukte in der Umsetzung des Lernfeldansatzes scheint im Feld der Kompetenzforschung neu aufgerollt zu werden.

Unterschiedliche Positionen werden in den jeweiligen Bezügen zu unterschiedlichen Kompetenzverständnissen und -konstrukten sichtbar, die forschungsleitend den Vorschlägen zur Erfassung und Messung von Kompetenzen zugrunde gelegt werden. Eine erfahrungsbezogene Perspektive, die als Kritik am kognitivistischen Paradigma aufgebaut wird, gründet sich auf konzeptionellen Annahmen einer tacit knowing-Perspektive. Diese baut im Wesentlichen auf der Erkenntnistheorie von Michael Polanyi (Polanyi 1958; 1985) auf und wird vor allem von Neuweg (2001, 2005a) wie auch seitens der Expertiseforschung (Gruber 2001a; Mandl/Gerstenmaier 2001) in die berufspädagogische Diskussion, sowie von Fischer und Spöttl (Fischer 2010; Spöttl 2010; Spöttl/Musekamp 2009) in den Diskurs zur beruflichen Kompetenzdiagnostik eingebracht.

Die andere Position wird als kognitionspsychologischer Ansatz in der Kompetenzdebatte diskutiert. Sie gründet auf einem Kompetenzverständnis, das insbesondere im allgemeinbildenden Bereich weit verbreitet ist, dort empirische Modelle und

diagnostische Ansätze prägt, an das sich auch Messverfahren im Berufsbildungsbereich mit wichtigen Anpassungen gemäß der hier geltenden spezifischen Anforderungen (Achtenhagen/Baethge 2007, Brand u. a. 2005; Seeber u. a. 2010) orientieren.

In diesem Beitrag wird diesen unterschiedlichen Positionen nachgegangen, indem jeweils ihre konzeptionellen Grundlagen reflektiert und auf zugrunde liegende Differenzen untersucht werden. Der erste Abschnitt dient einer kurzen Einführung und Entwicklung des Konzeptes der Kompetenz in der Berufsbildung. In den folgenden Abschnitten werden dann die konzeptionellen und methodischen Grundlagen erfahrungsbasierter und kognitivistisch basierter Kompetenzansätze erläutert und ihre Differenzen reflektiert. Im letzten Abschnitt wird gefragt, ob sich die Differenzen zwischen beiden Positionen aufrechterhalten lassen, und was der jeweilige Ertrag für die Entwicklung von weiterführenden Aufgaben und auch Forschungsdesiderate in der beruflichen Kompetenzforschung sein kann.

2. Zum Verständnis von Kompetenzen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Der Kompetenzbegriff wird erstmals mit den Konzepten und Schriften des Deutschen Bildungsrats Anfang der 1970er-Jahre auf breiter Basis eingeführt. Der Bildungsrat formuliert ganz allgemein „Kompetenz“ des Lernenden als Ziel der Lernprozesse und fordert, dass in integrierten Lernprozessen mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftliche Kompetenz vermittelt werden (Bildungsrat 1974).

Für diesen Kompetenzbegriff ist die Unterscheidung vom Qualifikationsbegriff grundlegend. Kompetenz wird vom Deutschen Bildungsrat auf die einzelnen Lernenden und ihre Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln bezogen und als personengebundene Kategorie definiert. Demgegenüber sind unter Qualifikationen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit zu verstehen, d. h., Qualifikation ist primär aus Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts bestimmt (vgl. ebd., S. 65).

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik adaptierte diesen Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, indem sie mit ihren Zielsetzungen von der Bewältigung des technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels ausging. Demnach fußt berufliche Kompetenz wie berufliches Können und berufliche Qualifikationen auf gebündelten und berufsbezogenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, erweitert aber den Aktionsbereich auf das Berufsumfeld, sowie Arbeitsorganisation und auf dispositive Tätigkeiten (Bunk 1994, S. 9)

Auch nach Reetz (1999, S. 34) hat der Kompetenzbegriff in der Schlüsselqualifikationsdebatte bereits eine wichtige Bedeutung, da die Chance eröffnet wird, Berufsbildung auf der Basis der Fachbildung für eine fach- und berufsübergreifende

Qualifizierung zu öffnen, die beruflichen Lernprozesse in Betrieb und Schule als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zu gestalten und damit auch an eine berufspädagogische Tradition der Berufserziehung als „Bildungsprozess“ anzuknüpfen (ebd., S. 33). Reetz (1999) definiert Kompetenz als die menschlichen Fähigkeiten, „die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“. Die Bewältigung von Situationen und Aufgaben wird hier besonders betont. Die Grundlage besteht aus dem „Potential an Wissen und Können, auf dessen Grundlage und im Zusammenwirken mit motivationalen Kräften das erforderliche (externe) Verhalten jeweils aktuell situations- und anforderungsgerecht generiert wird“ (ebd., S. 1).

Damit werden als Ziele von Bildungsprozessen stärker Dispositionen und weniger Qualifikationen in den Vordergrund gestellt, die erforderlich sind, um sich in stetig verändernden Umwelten zu orientieren und diese aktiv zu gestalten.

Mit der Verankerung des Konzeptes der Handlungsorientierung Mitte der 1990er-Jahre in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen orientierten sich die Ziele beruflicher Bildung am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (KMK 1996).

Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz prägte die berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussionen, insbesondere im Zuge der Auseinandersetzung mit einer angemessenen didaktischen Umsetzung, die sich vor allem auf Ansätze der Handlungsregulationstheorie (Hacker 1986; Volpert 1983) berufen. Es erfolgte eine Ausdifferenzierung der Handlungskompetenz in unterschiedliche Teilkompetenzen, die letztlich auf eine im anthropologischen Ansatz von Heinrich Roth (1971) vorgenommene Dimensionierung zurückgeht. Die Unterscheidung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz wird in verschiedenen Varianten seither in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion aufgegriffen (Evers u. a. 2008), wobei die Beziehung zwischen diesen Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz empirisch bislang für viele Berufsbereiche unklar ist. Beispielsweise ist nicht geklärt, ob die Sozialkompetenz eine allgemeine und somit eine übertragbare Kompetenz darstellt oder ob es sich hierbei um eine berufsspezifische Kompetenz handelt, die eng an die jeweilige Fachkompetenz gebunden ist.

In den Auseinandersetzungen um die Einführung von Bildungsstandards und die Durchführung eines geplanten Large Scale-Assessments in der Berufsbildung (VET-LSA) wird seit Längerem ein Kompetenzbegriff rezipiert, der aus der Kompetenzdebatte im allgemeinbildenden Bereich stammt. Dabei wird sich häufig auf das Kompetenzverständnis von Weinert (2001) bezogen. Nach der Definition von Weinert (2001, S. 27 f.) sind Kompetenzen die „bei Individuen verfügbaren und 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 Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Ähnlich hierzu spiegeln für Klieme und Hartig (2007) Kompetenzen grundsätzliche Handlungsanforderungen innerhalb eines Fachs, einer Domäne wider und werden durch situative Anforderungen definiert, die durch verschiedene Arten individueller Ressourcen bewältigt werden (Klieme u. a. 2007, S. 12). Hier werden motivationale und affektive Voraussetzungen der Handlungsregulation nicht explizit in die Diskussion einbezogen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die nicht in das Konstrukt eingeschlossenen Merkmale und Dispositionen irrelevant für die Kompetenzausprägungen seien. Deren Einfluss kann bei Erhebungen separat erfasst und hinsichtlich ihrer Beziehungen zum Kompetenzkonstrukt untersucht werden. Damit grenzen sich die Autoren ausdrücklich von dem weit gefassten Begriff der Handlungskompetenz ab, der intellektuelle Fähigkeiten, bereichsspezifisches Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Merkmale, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Weiterorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System verbindet.

Im Folgenden werden theoretische und konzeptionelle Ansätze skizziert, die den unterschiedlichen Positionen und Ansätzen in der Kompetenzforschung zugrunde liegen.

3. Erfahrungsgeleitete Ansätze

Mit dem „tacit knowing view“ wird seit einigen Jahren „ein Konglomerat familienähnlicher Leitideen“ (Neuweg 2005a) bezeichnet, die vor allem auf die Erkenntnistheorie Michael Polanyis, des von ihm geprägten Begriffs des „tacit knowing“ zurückgehen und einen handlungs- und lerntheoretischen Denkstil ausformen. Die Rezeption und Diffusion erfolgt vor allem im deutschen Sprachraum über den Begriff des impliziten Wissens. Für die Berufsbildungsforschung ist das Konzept insbesondere durch die berufspädagogische Rezeption (Fischer 2006; Neuweg 2001; Neuweg 2005b), durch arbeitssoziologische Ansätze (Böhle 2005; Böhle 2009; Böhle u. a. 2001) und durch die Expertiseforschung (Gruber u. a. 2008) zugänglich gemacht worden.

Im Folgenden werden zentrale Argumentationen eines tacit knowing-Forschungsprogrammes (Neuweg 2005a) erörtert und daraufhin untersucht, in welcher Weise diese eine erfahrungs- und handlungsbasierte Position in der Kompetenzforschung begründen.

Grundlegend für den tacit knowing-Ansatz ist die auf Polanyi zurückgehende These von der nicht vollständig möglichen Explizierbarkeit von Wissen und Können. Dass Wissens- und Könnensvoraussetzungen nicht voll explizierbar sind, beruht

auf einer grundsätzlich zweifachen Ausrichtung von Aufmerksamkeitsleistungen in Wahrnehmungs-, Handlungs- und Erkenntnisprozessen. Diese zeigt sich in einem Hintergrundbewusstsein (subsidiary awareness) und einem Fokalbewusstsein (focal awareness). Im Wahrnehmen, Erkennen und Handeln verschmelzen die Elemente des Hintergrundbewusstseins mit denen des Fokalbewusstseins. Diese Elemente sind weiterhin implizit verfügbar, aber ohne Verlust des Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungszusammenhangs nicht einfach explizit zu erfassen. Für diese Hintergrundstruktur verwendet Polanyi den Begriff des tacit knowledge und grenzt ihn analytisch vom Begriff des explicit knowledge als jenem Wissen im Fokalbewusstsein ab. Explizites Wissen ist im Unterschied zum tacit knowledge oder implizitem Wissen artikulierbar und archivierbar.

Obwohl in vielen wissenschaftlichen Bezügen auf diese Begrifflichkeiten des impliziten und expliziten Wissens rekuriert wird, handelt es sich beim Gegenstand des tacit knowing-Ansatzes Neuweg zufolge weniger um die Analyse von Formen und Strukturen des Wissens oder die Bestimmung der Anteile von explizitem und implizitem Wissen bei einer Person oder in einer Organisation. Vielmehr stehen die *Prozesse* des Wahrnehmens, Beurteilens, Antizipierens, Denkens, Entscheidens, Handelns und die Analyse ihrer Voraussetzungen (Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen) im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Es gehe um „Können“ und um „Könnerschaft“ (Neuweg 2001; 2005a, S. 557). Dem handelnden und erkennenden Individuum und dem externen Beobachter bleibt prinzipiell verborgen, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen das „Können“ über die Wissensressourcen, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen zustande kommt. Demnach kann aus wissenschaftlicher Perspektive das „Können“ als Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungspraxis auch nur kritisch in Bezug auf seine artikulierbaren Entsprechungen in Form von Regeln, Beschreibungen und Anleitungen wahrgenommen und hinterfragt werden (Neuweg 2005a, S. 557 f.).

Dieses „Können“ bezeichnet Michael Polanyi (1958) daher als „personal knowledge“, welches im Wesentlichen das über Praxis und über Verstehensprozesse erworbene implizite und explizite Wissen umfasst.

Folglich ist die Beziehung zwischen Wissen und Können und Handeln im tacit knowing-Ansatz nicht einfach in einer Ursache-Wirkung-Beziehung darstellbar, noch kann sie notwendigerweise als konsekutiv gesehen werden. Sie richtet sich damit kritisch an die analytische Erkenntnis- und Handlungstheorie (Neuweg 2005a, S. 558). Diese fasst Performanz eines Individuums „als Epiphänomen innerer mentaler Strukturen“ auf. Handeln baut hier auf kognitiven Prozessen der Wissens- und Regelanleitung, der Zielbildung, der Handlungsplanung, des Entscheidens auf. Dabei werden die Voraussetzungen dieses Handelns auf der Basis von Wissen und Regeln als rekonstruierbar und reflektierbar gesehen. Vor dem Hintergrund dieser Sicht-

weise wird intuitives Handeln entsprechend zum unflexiblen, bloßen „Verhalten“, dem keine reflexive Basis zugrunde liegt.¹

Aus der Sichtweise des tacit knowing wird als Einwand hierzu vorgetragen, dass kognitive Dispositionen und inneres Planungsverhalten nicht immer hinreichende bzw. notwendige Bedingungen sinnhaften Handelns sind. Umgekehrt gebe es viele Handlungen, die wir als intelligent, bewusst und flexibel charakterisieren, bei denen sich jedoch keine vorausgegangenen Kognitionen feststellen lassen. Auch muss sich handlungsbezogenes explizites Wissen nicht zwangsläufig in einer entsprechenden Urteils- oder Handlungskompetenz niederschlagen. Dies zeigen experimentalphyschologische Studien und belegen systematisch vorhandene Dissoziationen zwischen explizitem Wissen und Performanz. Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang der Begriff des „trägen Wissens“ (Gruber/Renkl 2000), der illustriert, dass der Erwerb eines umfangreichen theoretischen Wissens nicht automatisch in die Lage versetzt, komplexe realitätsnahe Probleme zu lösen oder sich in effektives Handeln umsetzen lässt. Aus der Perspektive eines tacit knowing treten Neuweg zufolge drei weitere Fragen und Problemkontexte auf, die im Hinblick einer kompetenztheoretischen Fundierung eine hohe Bedeutung haben.

Die erste Frage bezieht sich auf die Möglichkeit, ein fragliches Können durch das Subjekt selbst oder durch den Beobachter als Wissen zu beschreiben. Dieses Explikationsproblem wird bereits von Polanyi (1985: 14) durch sein „Wir wissen mehr als wir zu sagen wissen“ eingeführt. Es hebt auf den Begriff des tacit knowledge² ab und beschreibt das in Prozessen des Wahrnehmens, Beurteilens, Erwartens, Denkens, Entscheidens oder Handelns verausgabte, durch das Subjekt und u.U. auch durch den analysierenden Beobachter jedoch nicht vollständig oder auch nicht angemessen explizierbare (verbalisierbare, objektivierbare, formalisierbare, technisierbare) Wissen einer Person (Neuweg 2005b, S. 581).

Das Explikationsproblem ist durch die Expertiseforschung sehr gut belegt (Gruber 2001b). Demnach haben sehr erfahrene Personen und Experten große Probleme, die „Wissensgrundlage“ ihres Handelns sprachlich zu verausgaben, und wenn sie es tun, ist die Grenze zwischen nachträglich handlungsrechtfertigendem und tatsächlich handlungssteuerndem Wissen kaum eindeutig zu ziehen. Beobachtungen aus der Expertiseforschung belegen, dass Experten mit formalisierten Ausbildungen über eine ausgeprägte Berichtsfähigkeit verfügen, aber in ihren Berichten

1 Neuweg baut diese Kritik am kognitivistischen Paradigma auf Gilbert Ryles Position auf, der nachzuweisen versuchte, dass die Beschreibungen von Wahrnehmung, Handeln, Denken auf der Basis theoretischer Konstruktionen eines Beobachters durch Zuschreibung von Wissen einer handelnden, wahrnehmenden und denkenden Person beruht. Infolgedessen werden dispositionale Aussagen des Beobachters zu Aussagen über das „Knowing-how“ einer ersten Person, was Ryle als Kategorienfehler bezeichnet (Neuweg 1998).

2 Tacit knowledge wird in der berufspädagogischen Diskussion meist als implizites Wissen bezeichnet.

eher auf die Darstellung eines Regelwissens rekurrieren und die damit tatsächlich intuitiven, kreativen Seiten ihres Handelns zugunsten einer darstellenden Rationalisierung vernachlässigen. Das Explikationsproblem verschärft sich, wenn das in einer Praxis inkorporierte Wissen nicht nur nicht verbalisierbar für die handelnde und wahrnehmende Person ist, sondern auch für dritte Personen und Beobachter als ein prinzipiell nicht formalisierbares und nicht technisierbares Wissen gefasst wird.

Diese Nichtformalisierbarkeitsthese kann Neuweg zufolge nur über subjekt-, anforderungs- und/oder wissensbezogene Argumentationsmuster begründet werden.

Nach Polanyi wird Wissen und Können über eine schrittweise Einverleibung von ursprünglich leiblichen Fundamenten des Wahrnehmens, der Bewegung und des Fühlens und darauf aufbauender Kognitionen zu hierarchisch organisierten Wissensstrukturen erworben. Insofern sind die Kognitionsgrundlagen in starker Weise subjektbezogen.

Die Expertiseforschung bezeichnet dieses inkorporierte Wissen als „Schemata“ oder als „Falltypen“, auf deren Basis etwa Experten eine gegebene Situation und die in ihr angelegte Handlungsaufforderung spontan und ohne analytische Prüfung der Merkmalskonfiguration als typisch wiedererkennen. Aufgrund des Gestaltcharakters dieser Schemata und Falltypen und der Art der Weise, mit der diese Schemata situativ zur Verfügung stehen, sei es unmöglich, diese explizit mittels isolierbarer Elemente und Kombinationsregeln oder in Kausalerklärungen zu beschreiben (Gruber 2001b; Gruber et al. 2008).

Anforderungsbezogene Aspekte werden in professionellen Handlungssituationen und Praxisfeldern deutlich, die durch Komplexität, Unsicherheit, Instabilität, Einzelfallbezogenheit und Zielkonflikte charakterisiert werden könnten und die professionelles Handeln prägen.

Wissensargumente verweisen auf die zwangsläufige Lücke zwischen der Abstraktheit von Regeln und der Konkretheit der Einzelsituation, die überbrückt werden müsste, um situationsangemessen handeln zu können. Folglich zeige sich, „dass expertenhaftes Wahrnehmen, Denken und Handeln sich als zu ‚situierter‘, als zu einzelfallbezogen und kontextsensitiv erweist, als dass seine Flexibilität und das ihr unterliegende situative Verstehen erschöpfend auf Regeln abgebildet werden können“ (Neuweg 2005b, S. 586).

Eine zweite Frage bezieht sich auf Möglichkeiten der Vermittlung und Instruktion von tacit knowledge. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass das aus der Beobachterperspektive prinzipiell nicht formalisierbare und nicht technisierbare eingeschätzte Wissen nicht über Ausführungsregeln zu vermitteln ist, sondern nur implizit erworben werden kann („an act which cannot be specified in detail cannot be transmitted by prescription, since no prescription for it exists“, Polanyi 1958,

S. 53), stellt sich die Frage, wie es überhaupt Gegenstand von Lehr-Lernprozessen sein kann. Weder führe das Kennen einer Regel zwangsweise zu einem kompetenten Handeln noch seien jegliche Regeln geeignet, um über Vermittlungsprozesse auch tatsächlich das erwartete Handeln zu erzeugen. Polanyi zeigt dies am Beispiel der Regel, die einhält, wer am Fahrrad das Gleichgewicht nicht verliert. Weder sind Radfahrer instande diese Regel zu formulieren, noch kann über die Kenntnis der Regel Radfahren gelernt werden (Polanyi 1958).

Wo Regeln fehlen oder sich nicht als hinreichend generativ erweisen, verweist der *tacit knowing*-Ansatz auf ein Lernen im Funktionsfeld oder in funktionsähnlichen Lernumgebungen und vor allem auf ein Lernen durch Sozialisationsprozesse in Expertenkulturen und/oder Meister-Schüler-Beziehungen. Forschungen zu Praktikergemeinschaften (Brown u. a. 1989; Lave/Wenger 1991) belegen darüber hinaus, dass diese sich durch Denkstile und Paradigmen auszeichnen sowie Regeln praktizieren und Regelverstöße rückmelden, ohne dass diese zur Orientierung notwendigen Grundlagen kodifiziert werden müssen.

Tacit knowing, insbesondere in den Varianten des prinzipiell nicht explizierbaren und kodifizierbaren Wissens, setzt damit den Versuchen didaktischen Lernens deutliche Grenzen, betont die unverzichtbare Rolle eigener Handlungserfahrungen beim Kompetenzaufbau und unterstützt die Idee des Lernens am Arbeitsplatz sowie die hohe Bedeutung persönlicher Kontakte zwischen Trägern und Rezipienten des impliziten Wissens.

Wenn eine ursprünglich mehr oder weniger intuitiv-improvisierend ausgeübte Praxis kodifiziert und durch Befolgung solcher Kodifikationen ausgeübt wird, wie verändert sich dann die Praxis selbst (Neuweg 2005b, S. 569)? Diese dritte Frage verweist nach Neuweg hier auf ein weiteres grundlegendes Problem, welches im Konzept des *tacit knowing* angelegt ist. Eine Kompetenz oder eine bestehende Praxis kann nach Polanyi verloren gehen oder zerstört werden, wenn sich bei der Ausübung die Aufmerksamkeit auf zugrunde liegende Regeln und Geschicklichkeiten besonnen wird. Polanyi nennt hier eine Reihe von Beispielen wie etwa die Unmöglichkeit eines Sinnverstehens, wenn sich die Aufmerksamkeit beim Lesen eines Textes auf die Buchstabenabfolge richtet. Auch aus dem betrieblichen Wissensmanagement und der Organisationsgestaltung liegen zahlreiche Erfahrungen vor, die zeigen, dass Versuche, eine erfolgreiche Praxis in das Format eines Regelwissens zu überführen und auf der Grundlage dieses Wissens zu handeln, meist nicht zum intendierten Erfolg einer verbesserten und transferierten Praxis beitragen. Damit wird nicht infrage gestellt, dass Reflexion und eine kontinuierliche Explizierung und Kodifizierung von Wissen im hohen Maße unerlässlich sind, da nur hierdurch ein qualitativ höheres Niveau von Verstehen möglich wird und Bedingungen zur Weitergabe und Vermittlung von Wissen bereitgestellt werden können. Aber die Explizierung scheint auch

mit umso höheren Ambivalenzen behaftet zu sein, je höher die Kreativitäts- und Problemlöseanforderungen einer Praxis sind.

Aus der Einsicht, dass es über explizites Wissen und rationale Planung hinaus noch weitere Erzeugungsprinzipien für eine flexible, kunstfertige Praxis gibt, schlussfolgert Neuweg, dass das Handeln selbst wieder zum Ausgangspunkt der handlungspsychologischen Theorien gemacht werden muss. Insbesondere wendet er gegen die analytische Handlungsphilosophie ein, dass sie ein Verhalten nur dann als Handeln etikettiert, wenn es auf kognitiven Denkvoraussetzungen beruht. Mit Ryle „müssen wir keine mentalen Welten erforschen, um festzustellen, ob einer klug handeln kann. Vielmehr beobachten wir sein Verhalten in einer Vielzahl einander ähnlicher und dennoch variierender Situationen. Verhält er sich so, wie Können sich eben verhalten, dann schreiben wir ihm die entsprechende Handlungsdisposition zu, wobei gleichgültig ist, was er über sein Handeln außerdem noch berichten kann“ (Neuweg 2005a, S. 562). Damit wird der Weg für einen Handlungstypus geebnet, der stark auf Formen der Handlungsregulation mit intuitivem Charakter und im Vergleich zu bloßen Automatismen gleichzeitig hoher Flexibilität, bei denen der Akteur durchaus nicht bewusstlos handelt, die Konzentration aber auf die Situation oder Aufgabe, nicht auf die eigenen Kognitionen richtet.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass der tacit knowing-Ansatz hinsichtlich des Wissen-Könnens-Problems durch die Überzeugung geleitet ist, dass Wissen weder beschreibend noch instruierend vollständig an Praxis heranreicht, und insbesondere durch die folgenden Annahmen näher gekennzeichnet ist:

- Können kann über erhebliche Strecken nicht oder nicht nur als Wissensapplikation aufgefasst werden.
- Vor allem bei erfahrenen Personen spielen nicht-deliberative Momente im Wahrnehmungs- und Handlungsgeschehen eine zentrale Rolle.
- Können vermögen die „Wissensbasis“ ihres Handelns nicht oder nur unzulänglich zu verbalisieren.
- Intelligente Praxis ist für den äußeren Beobachter nur eingeschränkt kodifizierbar. Zentrale Leistungsvoraussetzungen werden vor allem durch Erfahrung, am Beispiel, am Modell und in Praktikergemeinschaften erworben und nicht durch Mitteilung und instruktives Lernen (Neuweg 2005a, S. 561).

Dass ein großer Teil des Wissens implizit, stillschweigend und nicht verbalisierbar sei, nähre, Neuweg zufolge, weitreichende forschungsmethodische Zweifel an den Möglichkeiten, die Wissensbasis expertenhaften Handelns durch Befragungsverfahren freizulegen. Aus der offenkundig gebrochenen Beziehung zwischen Verbalisierungs- und Handlungsexpertentum sei zu folgern, dass Performanz letztlich der einzig zutreffende Indikator für Können ist und daher auch der entscheidenden

de Anknüpfungspunkt kompetenzdiagnostischer Maßnahmen sein muss (Neuweg 2005b, S. 583).

Auch Spöttl (2010) sieht in der Performanz den wichtigsten Indikator für Können. Können wird dabei verstanden als Handlungsdisposition von Subjekten, in welchen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen verschiedenster Ausprägung zusammenfließen, um Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen. Die jeweilige Komplexität des Könnens wird dabei von der Aufgabe bzw. dem Problemfall bestimmt. Im Können laufen verschiedene Niveaus von Handlungsdispositionen zusammen. Für Spöttl machen kognitive Dispositionen im Sinne von beteiligtem Wissen dabei nur einen eher geringeren Teil der Dispositionen aus (vgl. Spöttl 2010, S. 161). Vielmehr sei eine Ausdifferenzierung von Kern- und Geschäftsprozessen hinsichtlich ihrer Sachstrukturen in Bezug auf die Kategorien Gegenstand, Arbeitsorganisation, Werkzeuge/Methoden und Anforderungen an Facharbeit unabdingbar, um Kompetenzstrukturen zu profilieren (vgl. ebd., S. 171). Diese Kontextstrukturen sind als Grundlage der Anwendung von Wissen, Können und Erfahrung zu erschließen, aus denen letztlich die Testaufgaben zu gestalten sind. Nur so könne dann von den Arbeitsprozessen selbst ausgegangen werden, um berufliche Handlungskompetenz zu erfassen.

Ebenso zieht Fischer (2010) auf der Basis des tacit knowing-Ansatzes die Konsequenz, dass das „Können“ im Unterschied zum „Wissen“ der entscheidende Anknüpfungspunkt für kompetenztheoretische Betrachtungen sein müsse. Gewichtig erscheint ihm die Einsicht, dass wir Kompetenz im Sinne von Können nicht einfach besitzen, sondern im Handlungsverlauf erst herstellen – durch die Integration von Wissen auf das Handlungsziel. Die Hervorbringung von Können sei ein Prozess, in dem das vorhandene Wissen mit der aktuellen Anforderungssituation verknüpft werde (vgl. ebd., S. 144). Dieser Prozess erfordere Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen für das, was im Fokalbewusstsein stehe, ein Urteilsvermögen, wodurch die mannigfaltigen Erscheinungen der Realität im Hinblick auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten geordnet werden und Einfallsreichtum, wenn das bislang vorhandene Wissen nicht ausreichend sei, um zu einer Lösung zu gelangen. Die Hervorbringung von Können gehe über eine mechanische Anwendung des vorher Gewussten weit hinaus. Für die Facharbeit sei daher stets eine neue Verknüpfung von Hintergrund und Fokalbewusstsein notwendig, da in betrieblichen Problemsituationen häufig widersprüchliche Handlungsanforderungen im Arbeitsprozess austariert werden müssten. Es sei also das Zusammenwirken von Hintergrundbewusstsein und Fokalbewusstsein, das Kompetenz erst ausmache (vgl. ebd., S. 144–145).

4. Kognitionspsychologisch basierte Ansätze

Demgegenüber werden im Verständnis kognitionspsychologischer Forschungsarbeiten „Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen definiert, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme u. a. 2007, S. 7). Sie spiegeln Kompetenzen als grundsätzliche Handlungsanforderungen innerhalb eines Fachs, eines Lernbereiches oder einer Domäne wider. Sie sind durch situative Anforderungen definiert und werden durch verschiedene Arten individueller Ressourcen ermöglicht. Diese Ansätze gehen meist auf die Definition von Kompetenz nach Weinert zurück (vgl. Abschnitt 2).

Mit diesem Verständnis werden zwei Restriktionen verbunden: zum einen die funktionale Bestimmung von Kompetenzen und somit der domänen- und situationsspezifische Charakter von Handlungsanforderungen, die durch verschiedene Arten von individuellen Dispositionen bewältigt werden. Zum anderen fokussiert dieses Verständnis auf die kognitiven Dispositionen. Motivationale oder affektive Voraussetzungen erfolgreichen Handelns werden nicht explizit in die Definition aufgenommen.

Vorteile dieser Definition ergeben sich insbesondere, wenn Ergebnisse von Bildungsprozessen erfasst und beschrieben werden sollen. Der Bezug zu spezifischen Kontexten ermöglicht die Abgrenzung zu kognitiven Leistungskonstrukten wie Intelligenz, die nur im begrenzten Umfang als förderbar gelten. Zudem können über die klare Abgrenzung von Kontexten Kompetenzen auch bestimmten Anforderungen oder bestimmten Bildungszielen zugeordnet werden, sodass mithilfe geeigneter Testverfahren eine kriteriumsbezogene, d. h. an domänenspezifischen Lernzielen orientierte Messung/Erfassung von Lernerfolgen möglich wird.

Die Begrenzung auf kognitive Dispositionen bedeutet nicht, wie vielfach angenommen, eine grundsätzliche Vernachlässigung der motivationalen und affektiven Voraussetzungen, sondern eine separate Erfassung, um Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und diesen nicht kognitiven Einflussfaktoren empirisch zugänglich zu machen (Klieme u. a. 2007, S. 7).

Aktuelle kognitionspsychologische Ansätze der Kompetenzforschung im Berufsbildungsbereich bauen auf den Konzepten und Erfahrungen aus dem allgemeinbildenden Bereich auf und entwickeln Anpassungen bzw. konzeptuelle Neufassungen gemäß unterschiedlicher Anforderungen an die besonderen Gegebenheiten und Anforderungen des Berufsbildungsbereichs.

- Erste Erfahrungen in der Operationalisierung eines Kompetenzkonstruktes und daran anschließende Messungen liegen in der Berufsbildung aus den ULME-Studien (Lehmann/Seeber 2007) und im Zuge der Vorbereitungen eines geplanten VET-LSA durchgeführten Machbarkeitsstudien vor (Nickolaus u. a. 2009; Win-

ther/Achtenhagen 2009; Winther 2008) sowie im Rahmen DFG-geförderter Projekte (Nickolaus 2008b; Nickolaus u. a. 2008a).

Auf den Erfahrungen der ULME-Studien aufbauend erarbeiten Brand, Hofmeister und Tramm (2005, S. 3–5) die spezifischen Anforderungen, die sich bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen im Berufsbildungsbereich stellen. Sie resümieren zunächst die zentralen konsensualen Merkmale des Kompetenzkonstrukts, die sich auf die verschiedenen Kompetenzkonstrukte im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich beziehen: die Subjekt- und Handlungsbezogenheit, die Existenz verschiedener Niveaustufen, die Wissensbasierung der sich äußernden Performanz, die Mehrdimensionalität, die neben den kognitiven und psychomotorischen Aspekten auch die motivationalen, sozialen und volitionalen Aspekte von Kompetenz einschließen. Auch die domänenspezifische Eingrenzung der Kompetenzen auf Probleme und Handlungsfelder ist den Vorstellungen und Anforderungen im allgemein- und berufsbildenden Bereich gemeinsam. Erst bei der Operationalisierung des interessierenden Kompetenzkonstruktes treten die grundlegenden Differenzen insbesondere in Bezug auf die Domänenspezifität zutage: Gegenstand der Kompetenzmessung ist im allgemeinbildenden Bereich die kognitive Leistungsfähigkeit curricular definierter Inhalte von Schulfächern. Die Herausforderung besteht darin, diese Lerninhalte in adäquate Aufgaben und Problemstellungen einzubetten, über die sie einer empirischen Erfassung durch Tests zugänglich sind.

Anders im Berufsbildungsbereich: Spätestens seit der Einführung des Lernfeldansatzes zielt die Messung auf Kompetenzen, die eine Orientierungs- und Handlungsfähigkeit zum Ausdruck bringen. Das diagnostische Problem besteht nun darin zu klären, welche relevanten Leistungen bis zu welchem Komplexitätsniveau entwickelt werden sollen, die bereits auf der Basis des Lernfeldansatzes in einem Begründungszusammenhang situiert sind. Weiterhin ist die für die jeweilige Art von Aufgaben erforderliche (Wissens-)Basis zu ermitteln. Der Klärungsweg führt den Autoren zufolge daher von der beruflichen Situation über die geforderte Leistung hin zum Wissen, das in dieser Leistung wirksam wird (Brand u. a. 2005, S. 6 f.). Handlungskompetenz im Berufsbildungsbereich umfasst den Autoren zufolge deshalb ein generativ ausgerichtetes pragmatisches Konzept von Kompetenz, nachdem Kompetenzen als Fähigkeiten verstanden werden, aus „einem begrenzten Elementen- und Regelsystem heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können“ (Brand u. a. 2005, S. 7). Mit Bezug zu den theoretischen Konzepten der Handlungsregulationstheorie von Hacker (1998) und Volpert (1983) werden hierfür zwei Teilleistungen als notwendig hervorgehoben: die Fähigkeit zur Orientierung, d. h. zur Wahrnehmung, Deutung und Bewertung von Situationen, um gedanklich Zielzustände zu modellieren sowie operative Fähigkeiten, um Situatio-

nen gedanklich und realschrittweise zu verändern. Diese operative Kompetenz wird dann im Problemlösen wie in der Regulation der praktischen Handlungen wirksam (Brand u. a. 2005, S. 7). Für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzmodelle und deren Messung spielt daher der Bezug zu realen beruflichen Situationen und Aufgaben eine konstitutive Rolle, ist aber nicht allein darauf zu beschränken. Auch der Bezug zu den beruflichen Curricula ist notwendig und ausschlaggebend, um sicherzustellen, dass der Erfassungsgegenstand hinreichend konturiert ist und sich auf die zentralen Schlüsselprobleme, grundlegenden Denkfiguren, operativen Fähigkeiten, Wissensarten etc. bezieht. Die Berücksichtigung einer curricularen Relevanz sei notwendig, um einer „unreflektiert-utilitaristischen Fixierung auf den Status quo beruflicher Praxis“ zu entgehen (Brand u. a. 2005, S. 8).

Die Konzeption eines VET-LSA wird darüber hinaus explizit an dem Verständnis beruflicher Handlungskompetenz in seinen vier Kompetenzbereichen Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz in Anlehnung an Roth (1971) und Reetz (1999) orientiert. Die Beziehung zwischen diesen Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz wird jedoch von vornherein als empirisch unklar eingeschätzt. So ist beispielsweise noch nicht geklärt, ob die Sozialkompetenz eine allgemeine und somit übertragbare Kompetenz darstellt oder ob es sich hierbei um eine berufsspezifische Kompetenz handelt, die eng an die jeweilige Fachkompetenz gebunden ist. Auch die Grenze zwischen Fach- und einer häufig zusätzlich unterschiedenen Methodenkompetenz ist noch verschwommen. Die Realisierung eines komplexen Messmodells und Verfahrens, das alle Kompetenzbereiche gleichermaßen berücksichtigt, wird als nicht realistisch eingeschätzt (Baethge u. a. 2006, S. 38). Im Hinblick auf das komplexe Konzept der Handlungskompetenz plädieren nationale und internationale Experten deshalb für eine Zerlegung in je spezifische Teilkonstruktionen, um die je spezifischen Komponenten zu erfassen. So wird beispielsweise die Selbstkompetenz in Persönlichkeitsmerkmale ausdifferenziert (z. B. Motivationen, Einstellungen, Selbstwirksamkeitskriterien etc.) und in metakognitiven Strategien, die die beruflichen Leistungen grundlegend beeinflussen.

Das Konstrukt der Sachkompetenz wird vor allem über Wissen und unterschiedliche Wissensarten operationalisiert. Gängig sind Unterscheidungen zwischen deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen. Deklaratives Wissen ist auf das Wissen von Fakten, Strukturen und Wissensnetzen bezogen. Das prozedurale Wissen erfasst die Wissensanwendung im Sinne des Operierens mit Fakten, Strukturen, Wissensnetzen und ihren entsprechenden Elementen. Mit strategischem Wissen sind die inhaltsbasierten Bedingungen des Problemlösens gemeint, das auf vertieftes deklaratives und prozedurales Wissen zurückgreift. Insbesondere seine Entwicklung kann als zentrales Ziel für die Berufsbildung angesehen werden, da es Grundlage insbesondere komplexer Anforderungen wie Problemlösungssituationen und sol-

cher Anwendungen, die einen Transfer von Kompetenzen erfordern, ist (Achtenhagen/Baethge 2007, S. 56).

Bislang liegen nur wenige empirische Studien vor, in denen versucht wurde, berufliche Kompetenzen in ausgewählten Berufsbereichen zu messen. Zur Modellierung und Erfassung der Fachkompetenz zeichnet sich anhand der vorliegenden Arbeiten (Geißel 2008; Nickolaus u. a. 2009; Seeber 2008; Winther/Achtenhagen 2008) ab, dass zumindest zwei Dimensionen unterscheidbar sind: a) Wissen/Verständnis über und von Sachverhalten und b) die Fähigkeit, dieses Wissen auch situationsadäquat einzusetzen. Da die bisherigen Befunde zur Kompetenzstruktur in der Regel auf Post-hoc-Analysen beruhen, ist jedoch noch nicht auszuschließen, dass bei gezielter Testentwicklung auch weitere Dimensionen (s.o.) identifiziert werden können. Soziale oder kommunikative Kompetenzfacetten wurden bislang nicht systematisch in die Kompetenzmessung einbezogen. Gründe hierzu liegen wohl vor allem in den Schwierigkeiten der Ausdifferenzierung entsprechender Merkmale, die sich auf diese Kompetenzfacetten beziehen und in einem Messkonzept abgebildet werden können. Aspekte der Selbstkompetenz werden in den genannten Studien anhand von Persönlichkeitsmerkmalen wie etwa Motivation, Einstellungen, Werte und metakognitive Strategien ausdifferenziert. Darüber hinaus wird in ersten Studien anhand von Merkmalen der Lehr-Lern-Umgebung und Input- bzw. Prozessindikatoren für die betriebliche Ausbildung dem Einfluss dieser Kontextfaktoren auf die Kompetenzentwicklung nachgegangen (Dietzen u. a. 2010; Gschwendtner u. a. 2009).

Mit Bezug zur Messung haben sich in Anlehnung an die Kompetenzmessung im allgemeinbildenden Bereich psychometrische Tests etabliert, da mit ihnen die Erfüllung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität verbunden wird (Seeber u. a. 2010).

Mit ihrem Einsatz verbindet sich der Anspruch, psychometrisch fundierte Aussagen über interessierende Merkmale (also Kompetenzausprägungen) zu machen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen nicht unmittelbar beobachtet, sondern nur indirekt über das Testverhalten erschlossen werden können. Es geht also darum, Aussagen über latente Fähigkeiten zu machen, wobei es nicht allein darum geht, wie gut oder schlecht jemand eine konkrete Aufgabe lösen kann. Ziel der Auswertungen sind Aussagen darüber, wozu eine Person konkret inhaltlich befähigt ist und in welchem Umfang sich dies auch quantitativ ausdrücken lässt (Seeber u. a. 2010, S. 4).

Es werden implizit oder explizit bestimmte Annahmen über Zusammenhänge zwischen dem zu messenden Merkmal und einem erwarteten Testverhalten zugrunde gelegt. Diese Annahmen bilden ein psychometrisches Modell, das Annahmen über die Ausprägung der interessierenden (latenten) Merkmale enthält. Die Aufgaben eines Tests stellen damit die Indikatoren der zu erfassenden Kompetenz dar. Auf der Basis der Werte einer Person in den beobachteten Variablen und unter Annahme

der im psychometrischen Modell formulierten Zusammenhänge werden Schätzungen für die latenten Variablen vorgenommen (Hartig/Jude 2007, S. 23).³

Insgesamt wird ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf sowohl theoretisch als auch empirisch fundierter Kompetenzmodelle als Ausgangspunkt für die Konzipierung adäquater Messverfahren gesehen (Seeber u. a. 2010). Insbesondere die Ausdehnung von diagnostischen Aktivitäten auf andere Kompetenzen wie berufsübergreifende arbeitsbezogene Kompetenzen (z. B. Nutzung von technischen Hilfsmitteln und Interagieren in sozial heterogenen Gruppen etc. sowie andere berufsfachliche Kompetenzen, z. B. Fähigkeiten und Qualifikationen zur Ausfüllung spezifischer Berufsrollen und zur Bewältigung von Arbeitsvollzügen) wird als notwendig gesehen (Seeber u. a. 2010, S. 5).

5. Schlussfolgerungen für die Kompetenzforschung

Aus kognitionspsychologischer Sicht gehe es bei der Erfassung von Kompetenzen nicht primär darum, welche Dispositionen (kognitive, metakognitive, volitionale, soziale etc.) jeweils als Teilaspekte mit dem Begriff Kompetenz zu belegen sind, sondern es gehe um die Erschließung mentaler Bedingungen, die Generierung von erfolgreichen Handlungen im Sinne einer angemessenen Bewältigung von Anforderungssituationen. Es sei davon auszugehen, dass sich im situativen Vollzug, im kompetenten Handeln deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen (beliefs) sowie Regulationskomponenten (z. B. metakognitive Strategien) verknüpfen. In diesem Sinne könne Kompetenz verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Insbesondere das Handlungsergebnis, das Produkt, steht hier im Zentrum der Untersuchung.

Dem entspricht daher, dass in den Machbarkeitsstudien eines geplanten VET-LSA als Operationalisierungsansatz für die Messung die Erfassung der „internen Bedingungen“ als Potenzial für das Verhalten in verschiedenen Situationen erfolgen soll. Die Messung bezieht sich damit auf Wissen, Können, Motivationen, Metakognitionen und Wertorientierungen (Baethge u. a. 2006, S. 28 ff.).

Ein alternatives Konzept der Erfassung beruflicher Kompetenzen auf der Basis von externen Tätigkeiten wird vor allem wegen vielfältiger Nachteile und Einschränkungen von Leistungserhebungen in Arbeitsprozessen einschließlich damit verbundener Mess- und Beurteilungsprobleme nicht weiter favorisiert (Baethge u. a. 2006, S. 50). Als Alternative zu diesen Arbeitsproben werden Simulationen, kombinierte Erhebungsverfahren und biografische Aufzeichnungen in Erwägung gezogen. Mit

3 Eine ausführliche Darstellung der Messverfahren findet sich im Beitrag von Seeber in diesem Band.

den Pilotstudien für ein Large-scale-assessment liegen bereits einige Erfahrungen mit computergestützten Simulationsverfahren sowohl für den kaufmännischen Bereich als auch für den gewerblich-technischen Bereich vor, durch die weitgehend authentische berufliche Situationen modelliert werden, die beliebig offen und prozessorientiert gestaltet werden können und damit realen Handlungssituationen sehr nahe kommen (Nickolaus u. a. 2009; Winther/Achtenhagen 2009).

Der interne Operationalisierungsweg, wie er den Machbarkeitsstudien des VET-LSA zugrunde gelegt wird, wird vor allem aus der Sichtweise erfahrungsbasierter Ansätze als kritisch eingeschätzt. Die Kritik bezieht sich dabei auf die Sichtweise, dass Kompetenz als Ursache für ein erwünschtes Leistungsverhalten gesehen wird.

Zwar mache es Sinn, Kompetenz als eine relativ stabile, wenngleich durch Lernen veränderbare Disposition für erfolgreiches Handeln aufzufassen. Demgegenüber seien Handeln und Information selbst zu flüchtig, um als Ziele für Bildungsprozesse und damit als Kriterien für gelungenen Output herangezogen werden zu können (Spöttl/Musekamp 2009, S. 21). Dennoch sei es erkenntnistheoretisch schwierig, von Dispositionen, d. h., einem nachgewiesenen Wissen einer Person, eindeutig auf deren angemessenes Handeln zu schließen sowie von einem bestimmten Handeln auf das vorhandene Wissen. Gründe hierfür lägen in einer konzeptuellen Unschärfe des Konstrukts „Dispositionen“, da sie bislang theoretisch zu unbestimmt sind, sich unendlich differenzieren ließen und streng genommen zu einer Überkomplexität führten. Zudem weise der Kompetenzbegriff neben den Dispositionen als subjektive Seite auch eine normative Seite auf, die in dem Domänenbezug von Kompetenzen in Form von Anforderungen zu Tage treten und kritisch berücksichtigt werden müsse, wenn Leistung als Indikator für Kompetenz gesehen würde. Eine prinzipielle Unbestimmtheit im Verhältnis zwischen Disposition (z. B. Wissen) und Performanz (Handeln) mache es daher schwierig, Leistungen als Indikator für Kompetenz heranzuziehen (Spöttl/Musekamp 2009: 22). Demgegenüber seien es Arbeitsprozesse, die „Handlung und das Problem“, an denen sich berufliche Kompetenz als äußerlich wahrnehmbare berufliche Performanz zeige. Simulationen und Testsituationen seien immer nur Abstraktionen, die von der tatsächlichen Leistungserbringung entfernt seien und damit auch an Validität verlieren. Daher sei es aus pragmatischen Gesichtspunkten zu kurz gegriffen, ausschließlich auf Datenerhebungsmethoden zu setzen, die auf einer Simulation von Arbeitsprozessen beruhen. Für die Kompetenzdiagnostik und insbesondere für die large-scale-Diagnostik sei es notwendig, Methoden zu entwickeln, die aus realen Arbeitsprozessen stammen. Dies schließe ein, die normative Seite von Kompetenzen, ihre Anforderungen in Form von Erwartungen der Arbeitswelt und der Kundenschaft empirisch zu erheben, da diese zu einem beträchtlichen Teil definiere, was Kompetenz sei (Spöttl/Musekamp 2009, S. 23).

Mit Blick auf Performanz in beruflichen Zusammenhängen sei zudem eine große Vielfalt an Kontextfaktoren als Grundlage für die Anwendung von Wissen, Können und Erfahrung zu erschließen und auf dieser Basis Testaufgaben zu entwickeln. Dies sei aufwendig, da mit Testaufgaben in realen Arbeitssituationen disziplinäre Zuschnitte verlassen würden und Mischformen zum Tragen kämen (Spöttl 2010, S. 172).

Weitere Kritik bezieht sich auf die Begrenzung der Messkonzepte kognitiver Dispositionen, auf Kompetenzniveaus oder -ausprägungen – vor allem im Vergleich unterschiedlicher Testgruppen. Es gehe aber nicht um die Überprüfung aller Qualifikationsanforderungen, die nach dem BBiG für die Berufsfähigkeit in einem Beruf als relevant angesehen werden und Gegenstand von Prüfungen sind (Rauner 2010a, S. 23).

Insbesondere fehlten soziale Kompetenzen, denen in der beruflichen Arbeit ein sehr hoher Stellenwert zukomme und die bislang aus pragmatischen Gründen nicht erfasst würden. Ebenso unberücksichtigt blieben Fähigkeiten, die in der interaktiven Verlaufsform der Arbeit zum Ausdruck kommen. Diese Fähigkeiten verweisen auf einen Typus gestalterischen Handelns und treten dann in Erscheinung, wenn aus der Situation heraus Möglichkeiten gesucht, Ideen geboren und Lösungswege gefunden werden müssen. Auch handwerkliche Geschicklichkeit, die für eine Vielzahl von Berufen ein wesentliches Kriterium beruflicher Handlungskompetenz sei, entzieht sich den Ansätzen kognitivistischer Kompetenzmessung (Rauner 2010b, S. 23).

Erfahrungen mit einem alternativen Messkonzept, das hinsichtlich der kritischen Punkte auf die Praxis beruflicher Arbeit sowie auf die Realisierung einer auf Prozess- und Gestaltungskompetenz ausgerichteten Ausbildung bezogen ist, liegen mit dem KOMET-Projekt vor (Haasler 2010a; Rauner u. a. 2009a; Rauner u. a. 2009b).

6. Fazit und Forschungsdesiderate

Wie tragfähig sind nun die Differenzen zwischen erfahrungsbasierten und kognitionspsychologischen Ansätzen der beruflichen Kompetenzforschung im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des noch jungen Forschungsfeldes?

Unterschiede bestehen hinsichtlich der jeweiligen theoretischen Bezugssysteme des „tacit knowing-Ansatzes“ und kognitionspsychologischer Theorien, die vor allem die jeweilige Präferenzierung eines internen bzw. externen Messansatzes begründen. Allerdings scheint die Wahl des Operationalisierungskonzepts für beide Forschungsansätze beim Abwägen von Vor- und Nachteilen nicht einander ausschließend und unvermeidlich zu sein.

Beide Forschungsansätze erfordern eine möglichst hohe Annäherung an reale berufliche Situationen, um die Komplexität des beruflichen Handelns angemessen erfassen zu können. Die Herausforderung für die Messung liegt darin, Handlungs-

vorgänge und möglichst auch die hinter den Handlungen liegenden Wissens- und Verstehensprozesse abzubilden. So sind berufsrelevante Aufgaben- und Problemstellungen zu konstruieren, die komplex und an berufliche Handlungsabläufe im Rahmen von Arbeits- und Geschäftsprozessen gebunden sind. Hierfür müssen wiederum komplexe Testverfahren entwickelt werden, die berufliche Handlungssituationen zumindest teilweise realitätsnah abbilden können (Seeber u. a. 2010, S. 9).

Beide Ansätze sehen die Ausweitung der Kompetenzerfassung auf andere Kompetenzbereiche, die im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz als Fachkompetenz, soziale und personale Kompetenz unterschieden werden, als wichtige Herausforderung der zukünftigen Arbeit an. Ebenso stehen weitere Arbeiten zur Strukturmodellbildung und zu Kompetenzniveaus aus. Auch diese müssten sich auf zukünftige domänenspezifische Ausdifferenzierungen von Kompetenzfacetten auf fachübergreifende und allgemeine Fähigkeitsstrukturen beziehen.

Ebenso scheint beiden Ansätzen ein zentrales Anliegen zu sein, das Wechselspiel und die gegenseitige Bedingtheit von Handeln und Wissen genauer zu untersuchen und damit auch Orientierungs- und Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung didaktischer Konzepte bereitzustellen (Seeber u. a. 2010, S. 9). Insbesondere dieser Punkt scheint im Hinblick auf die geführten Diskussionen im Zusammenhang mit der Umsetzung eines VET-LSA von großer Wichtigkeit zu sein.

Als zentrale Kritik wurde hier von Seiten der Sozialpartner die mangelnde Abbildbarkeit von Erfahrung in den existierenden Messkonzepten herausgestellt. Kritisch angemerkt wurden die fehlende Kontextualisierung und Vernachlässigung von erfahrungsgebundenen Anteilen zugunsten einer Überdimensionierung von wissensbasierten Testaufgaben. Die Inhalte betrieblicher Ausbildung werden so zu Unrecht auf die schulische Seite der dualen Ausbildung beschränkt und die betriebliche Seite vernachlässigt. Damit sind aber wichtige Dimensionen der beruflichen Handlungsfähigkeit, insbesondere solche, die auf Erfahrungswissen aufbauen, vollkommen ausgeblendet und damit auch die Stärken der deutschen dualen Berufsbildung im Vergleich zu anderen Berufsbildungssystemen nicht ausreichend erkennbar.

In Aussagen dieser Art werden Wissen und Erfahrung häufig als Gegenpole gesehen, was sich auf einer konzeptionellen und empirischen Ebene insbesondere mit den Ergebnissen der Expertiseforschung (Gruber 2001b; Gruber u. a. 2008) zurückweisen lässt. Sie zeigen, dass für die Bewältigung vieler komplexer beruflicher Aufgaben auf umfangreiches Wissen nicht verzichtet werden kann und der Einfluss des Wissens alle anderen Merkmale wie z. B. kognitive Fähigkeiten, generelle Problemlösungsstrategien oder metakognitives Wissen überlagert. Erfahrung trägt jedoch dazu bei, dass sich Wissen qualitativ verändert. Für die in Vermittlungs- und Lernprozessen angestrebten Wissensarten ist der Expertiseforschung zufolge die Wahl unterschiedlicher Unterrichts- und Vermittlungsformen notwendig. Dazu ist

es auch notwendig, die Formen des Wissens voneinander unterscheiden zu können. Gruber warnt davor, bei Divergenzen zwischen vorhandenem Wissen und beruflicher Leistung Erfahrung als Gegenpol zum Wissen aufzubauen, wodurch Erfahrung mit einem mystischen Akzent versehen wird und sich der wissenschaftlichen Analyse entzieht. Stattdessen sei nach theoretischen Annahmen und pädagogischen Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen, um beide Kompetenzmerkmale – Wissen und Erfahrung – gemeinsam zu erfassen und ihren Erwerb zu fördern (Gruber 2001b, S. 317).

Zum Herausbilden und Nutzen von beruflicher Handlungskompetenz ist in besonderem Maße umfangreiches Wissen und Können in einer komplexen Domäne notwendig. Da Berufstätigkeit zu weiten Teilen in sozialen Zusammenhängen stattfindet, ist für erfolgreiches Handeln Kompetenz sowohl in fachlicher als auch in sozialer Hinsicht und in Bezug auf den Aufbau beruflicher Identifikation nötig. Dabei wird nur über die zusammenfassende Betrachtung von sozialer und fachlicher Kompetenz ein Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz und Berufserfahrung möglich (Gruber 2001b, S. 324).

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; BAETHGE, Martin: Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007) Sonderheft 8, S. 51–70
- BAETHGE, Martin; ACHTENHAGEN, Frank; ARENDS, Lena; BABIC, Edvin; BAETHGE-KINSKY, Volker; WEBER, Susanne: Berufsbildungs-PISA Machbarkeitsstudie. München 2006
- BAUER, Waldemar; PRZYGODDA, Karin: Arbeitsanalyse und Lernfeldentwicklung im BLK-Programm Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. In: lernen & lehren (2003) 70, S. 53–61
- BÖHLE, Fritz: Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (2005) Heft 5, S. 9–13
- BÖHLE, Fritz: Erfahrungswissen – Erfahren durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2009, S. 70–88
- BÖHLE, Fritz; BOLTE, Annegret; DREXEL, Ingrid; WEISHAUP, Sabine: Grenzen wissenschaftlich technischer Rationalität und „anderes Wissen“. In: BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001, S. 96–105
- BRAND, Willi; HOFMEISTER, Wiebke; TRAMM, Tade: Auf dem Weg auf einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt Ulme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (BWP@) 2005. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_et_al_bwpat8.pdf
- BREMER, RAINER; HAASLER, Bernd: Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), 50 (2004) 2, S. 162–181

- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul: Situated cognition and the culture of learning. In: *Educational Researcher* 18 (1989) 1, S. 32–42
- BUNK, GERHARD: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 1 (1994), S. 9–15
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- DIETZEN, Agnes; TSCHÖPE, Tanja; VELTEN, Stefanie: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 39 (2010) 1, S. 27–30
- EVERS, Thomas; MÜLLER, Christof; WINTER, Frank: Kompetenz-Perspektiven für die Arbeit mit diesem Konstrukt in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 104 (2008) 4, S. 601–610
- FISCHER, Martin: Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: PAHL, Jörg Peter; RAUNER, Felix; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften*. Baden-Baden 2000, S. 31–49
- FISCHER, Martin: Arbeitsprozesswissen als zentraler Gegenstand einer domänen-spezifischen Qualifikations- und Curriculumsforschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* (2006) Beiheft 19
- FISCHER, Martin: Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung. In: *bwp@4* 2008. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/fischer_bwpat4.html (Stand: Zugriff vom 13.5.2009)
- FISCHER, Martin: Kompetenzmodellierung und Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. In: BECKER, Matthias; FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main 2010, S. 141–158
- GEISSEL, Bernd: Ein Kompetenzmodell für die elektronische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten. In: SCHANZ, Heinrich; NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): *Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung*, Festschrift für Bernhard Bonz. Baltmannsweiler 2008, S. 103–120
- GRUBER, Hans: Analyse von Tacit Knowledge in der Kompetenzforschung. In: STRAKA, Gerald A.; STÖCKL, Markus (Hrsg.): *Wie kann Tacit Expertise explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen*. Bremen 2001a, S. 21–36
- GRUBER, Hans: Die Entwicklung von Expertise. In: FRANKE, Guido (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld 2001b, S. 309–327
- GRUBER, Hans; HARTEIS, Christian; REHRL, Monika: Skill Formation Between Formal and Situated Learning. In: MAYER, Karl Ulrich; SOLGA, Heike (Hrsg.): *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-national Perspectives*. Cambridge 2008, S. 207–229
- GRUBER, Hans; RENKL, Andreas: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: NEUWEG, Hans Georg (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck/Wien 2000

- GSCHWENDTNER, Tobias; ROSENDAHL, Johannes; FEHRING, Gritt; GEISSEL, Bernd; NICKOLAUS, Reinhold; STRAKA, Gerald A.: Effekte der Ausbildungsqualität auf die Lernmotivation und Fachkompetenzentwicklung – domänenspezifische und domänenübergreifende Erklärungsmodelle. AEPF-Tagung. Landau 2009
- HAASLER, Bernd: Berufliche Kompetenzen angehender Elektroniker – Zwischenergebnisse zur Kompetenzdiagnostik aus einem Schul-Modellversuch der Bundesländer Bremen und Hessen. In: BECKER, Matthias; FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main/Berlin 2010a, S. 177–194
- HAASLER, Bernd: Berufliche Kompetenzen angehender Elektroniker – Zwischenergebnisse zur Kompetenzdiagnostik aus einem Schul-Modellversuch der Bundesländer Bremen und Hessen. In: BECKER, Matthias; FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt/Berlin/Bern 2010b, S. 177–193
- HACKER, Winfried: Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern 1986
- HACKER, Winfried: Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern 1998
- HARTIG, Johannes; JUDE, Nina: Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Bonn/Berlin 2007, S. 17–36
- KLIEME, Eckhard; HARTIG, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10. Jahrgang (2007) Sonderheft 8/2007, S. 11–29
- KLIEME, Eckhard; MAAG-MERKI, Katharina; HARTIG, Johannes: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Bonn/Berlin 2007, S. 5–15
- KMK; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1996
- LAVE, Jill; WENGER, Etienne: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge/UK 1991
- LEHMANN, Rainer; SEEBER, Susan: Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (Ulme III). Hamburg 2007
- MANDL, Heinz; GERSTENMAIER, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen/Bern 2001

- NEUWEG, Georg Hans (Hrsg.): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2001
- NEUWEG, Georg Hans: Wissen und Können. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94 (1998) 1, S. 1–22
- NEUWEG, Georg Hans: Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Band 101 (2005a) 4, S. 557–573
- NEUWEG, Georg Hans: Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005b, S. 581–588
- NICKOLAUS, Reinhold: Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Band 96 (2000) 2, S. 190–204
- NICKOLAUS, Reinhold: Vorstellungen zur Modellierung beruflicher Handlungskompetenz und erste Versuche zu ihrer empirischen Prüfung. In: SCHANZ, Heinrich; NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Baltmannsweiler 2008b, S. 87–102
- NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; ABELE, Stephan: Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Vorstudie zur Validität von Simulationsaufgaben im Rahmen eines VET-LSA. Abschlussbericht für das BMBF. Stuttgart 2009
- NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd: Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 104. Band (2008a) 1, S. 48–73
- NICKOLAUS, Reinhold; HEINZMANN, Horst; KNÖLL, Bernd: Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 101. Band (2005) 1, S. 58–78
- NICKOLAUS, Reinhold; KNÖLL, Bernd; GSCHWENDTNER, Tobias: Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektronischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 102. Band (2006) 4, S. 552–577
- POLANYI, Michael: Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago 1958
- POLANYI, Michael: Implizites Wissen. Frankfurt a. M. 1985
- RAUNER, Felix: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 50–64
- RAUNER, Felix: Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 40 (2007) 1, S. 57–72
- RAUNER, FELIX: KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (2010a) 1, S. 22–26
- RAUNER, FELIX: KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 1 (2010b), S. 22–26

- RAUNER, Felix; HAASLER, Bernd; HEINEMANN, Lars; GROLLMANN, Philipp: Messen beruflicher Kompetenzen. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projekts. Berlin 2009a
- RAUNER, Felix; HEINEMANN, Lars; PIENING, Dorothea: Messen beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse KOMET 2008. Berlin 2009b
- REETZ, Lothar: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, Tade; SEMBILL, Detlef; KLAUSER, Fritz; JOHN, Ernst G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt a. M. 1999, S. 32–51
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971
- SEEBER, Susan: Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 104 (2008) 1, S. 74–97
- SEEBER, Susan; NICKOLAUS, Reinhold; WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank; BREUER, Klaus; FRANK, Irmgard; LEHMANN, Rainer; SPÖTTL, Georg; STRAKA, Gerald; WALDEN, Günter; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf: Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung – Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) (Beilage zu 1/2010) (2010), S. 1–15
- SPÖTTL, Georg: Berufsstrukturen und berufliche Kompetenz. In: BECKER, Matthias; FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.). Frankfurt am Main 2010
- SPÖTTL, Georg; MUSEKAMP, Frank: Berufsstrukturen und Messen beruflicher Kompetenz. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 119 (2009) 63. Jahrgang, S. 20–24
- TRAMM, Tade: Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumsentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik -online 2003. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (Stand: 21.7.2010)
- VOLPERT, Walter: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1983
- WEINERT, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz Emanuel (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001, S. 17–31
- WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank: Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2009
- WINTHER, Esther: Kompetenztests für die kaufmännische Erstausbildung. Kiel 2008
- WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank: Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (2008) 4, S. 511–538

Susan Seeber

Zur Messung beruflicher Kompetenzen auf der Grundlage der Item-Response-Theorie

Der vorliegende Beitrag diskutiert Chancen und Grenzen einer Messung beruflicher Kompetenzen auf der Grundlage der Item-Response-Theorie. Es werden theoretische Grundlagen probabilistischer Testmodelle vorgestellt und deren Vorzüge im Vergleich zu traditionellen Testansätzen erörtert. Darüber hinaus werden unterschiedliche Verfahren zur beruflichen Kompetenzmessung hinsichtlich ihrer diagnostischen Güte und Aussagekraft beleuchtet. Abschließend wird auf die bisherigen Erfahrungen in der beruflichen Kompetenzmessung auf Basis probabilistischer Auswertungsansätze eingegangen, die neue Einblicke in die Struktur und Niveaus beruflicher Kompetenzen eröffnen. Zugleich verweist aber der Forschungsstand auch auf die Notwendigkeit, bisherige Befunde zu replizieren und insbesondere vorliegende Messverfahren weiterzuentwickeln und auf zusätzliche Berufsgruppen auszuweiten.

1. Zur Bedeutung der Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung

Während seit TIMSS und PISA im allgemeinbildenden Schulwesen output- und evidenzbasierte Steuerung als selbstverständlich gelten (vgl. KMK 2006), blieb die berufliche Bildung von diesem Trend bislang weitgehend ausgenommen. Zwar wurde das Niveau der beruflichen Bildung vielfach untersucht, um es durch verschiedene Maßnahmen, insbesondere über Modellversuche, anzuheben, doch sowohl die forschungsmethodische Qualität als auch die Transferfähigkeit der Ergebnisse müssen vorerst stark in Zweifel gezogen werden (vgl. ACHTENHAGEN 2004, S. 13 f.; zur Kritik an der Aussagekraft von Modellversuchsprogrammen vgl. TRAMM, REINISCH 2003; ZABECK 2005; NICKOLAUS 2007).

Mit den Kammerprüfungen sind zwar traditionell durchaus Elemente einer outputorientierten Steuerung und Überprüfung der Effektivität beruflicher Ausbildung wirksam, allerdings stehen diese aufgrund überwiegend reproduktiver Leistungsanforderungen, insbesondere bei den schriftlichen Aufgaben, häufig in der Kritik. So wurden diese im Zuge der Präferenz handlungsorientierter Ausbildungskonzepte in den letzten Jahren vielfach durch integrierte, ganzheitliche und projektbezogene Prüfungsprozeduren abgelöst, wobei zum Teil auch bereichsübergreifende Kompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Problemlösekompetenz in den Prüfungen berücksichtigt wurden. Indessen litten diese Ansätze oft unter

unklaren Operationalisierungen und einer nur unzureichend dokumentierten diagnostischen Güte der eingesetzten Messverfahren (vgl. STRAKA 2001, 228 ff.; REISSE, 1997). Die mit den neuen Prüfungsformen verbundenen Ansprüche an eine Kompetenzerfassung in authentischen beruflichen und berufsübergreifenden Situationen sollten demnach nicht die Schwierigkeiten verdecken, die sich mit der Erfüllung der Standards kriterienorientierter Diagnostik verbinden (vgl. STRAKA 2001., S. 234 f.; REISSE 1997; zur kriterienbezogenen Validität von Abschlussprüfungen vgl. EBBINGHAUS, GÖRMAR 2004).

Ergebnisse und Wirkungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden jedoch nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Kontext diskutiert; deutlichen Ausdruck findet dies im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF), der Kompetenzen unabhängig von ihrem Erwerb dokumentieren soll.

Leistungsfeststellungen dienen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungssystems unterschiedlichen Interessen und Zwecken:

- Auf der *individuellen Ebene* soll die Kompetenzfeststellung in laufenden Lern- und Ausbildungsprozessen in erster Linie eine effiziente Lernsteuerung und -unterstützung sowie die Entwicklung individuell angepasster Förderangebote ermöglichen.
- Auf *institutioneller Ebene* dient die Kompetenzmessung vor allem der Optimierung von institutionellen Lehr-Lern-Arrangements und der Weiterentwicklung der didaktischen Kultur.
- Auf der *Ebene des Bildungs- bzw. Berufsbildungssystems* geben Ergebnisse von Kompetenzmessungen Auskunft über die Effektivität von Bildungsprogrammen, indem sie verlässliche Daten über den (Aus-)Bildungsstand von Jugendlichen bereitstellen und auf die aktuelle Lage bestimmter Schülergruppen aufmerksam machen. Sie dienen hier somit in erster Linie der Systemsteuerung (vgl. SEEBER, NICKOLAUS 2010a, S. 11).

Aus Forschungsperspektive muss derzeit vor allem auf Lücken in der theoretisch-konzeptionellen Ausdifferenzierung von Kompetenzen in verschiedenen Domänen oder domänenübergreifenden Bereichen verwiesen werden. Der gesamte Bereich der *Kompetenzentwicklung* und die darauf wirkenden Einflussfaktoren sind weithin unzureichend erforschte Gebiete. In Abhängigkeit von der jeweiligen Erkenntnis-perspektive variieren daher die Kompetenzdefinitionen, Untersuchungsprogramme, Erhebungsverfahren und Auswertungsstrategien erheblich.

Ausgehend von der übergreifenden Bedeutung der Kompetenzmessung werden in diesem Beitrag konzeptuelle und empirische Ansätze zur Operationalisierung und Erfassung von beruflichen Kompetenzen umrissen. Sodann werden Fragen der psychometrischen Erfassung von Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung er-

örtert und Chancen, aber auch Grenzen moderner Testtheorien und Testverfahren hierfür aufgezeigt. Abschließend werden konkrete Beispiele der Kompetenzmessung auf Grundlage dieser Ansätze vorgestellt und der Stand der empirisch fundierten Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung diskutiert.

2. Begriffliche Abgrenzungen

Die im Titel des Beitrags verwandten Begriffe „Kompetenz“ und „Messen“ werden im wissenschaftlichen Diskurs in mannigfacher Weise genutzt. Daher soll das dem Beitrag zugrunde liegende Verständnis beider Begriffe kurz erörtert werden.

2.1 Zum Kompetenzbegriff

Der Begriff der „Kompetenz“ ist innerhalb der letzten Dekade geradezu ein Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften geworden (z. B. RYCHEN, SALGANIK 2001; WEINERT 2001; FRANKE 2005; siehe auch die Beiträge in MINNAMEIER, WUTTKE 2006), der im Rahmen des vorliegenden Beitrags freilich nicht in seinen vielfältigen Bedeutungen aufgezeigt und diskutiert werden kann und soll (vgl. dazu aber z. B. KLIEME, HARTIG 2007; BAETHGE u. a. 2006). Im Wesentlichen lassen sich drei Forschungstraditionen aufzeigen:

- (1) Performanzorientierte Konzepte mit behavioristischen Wurzeln,
- (2) Ansätze, die Kompetenzen als sog. „generic skills“ betrachten, und
- (3) kognitionspsychologische Ansätze, die vor allem in der empirischen Bildungsforschung eine breite Anwendung gefunden haben (vgl. KLIEME, HARTIG 2007; WINTHER 2010, S. 17). In der beruflichen Bildung hat sich der Begriff der Kompetenz zunächst, d. h. bereits in den 1980er/1990er-Jahren in Abgrenzung zum funktionalen Qualifikationsbegriff etabliert, und zwar über das normative Konzept der „Handlungskompetenz“ in seiner Ausdifferenzierung nach „Fach-, Sozial- und Humankompetenz“. Allerdings besteht zwischen dem breit akzeptierten normativen Charakter dieses Konzepts und seiner Operationalisierung und Messung derzeit noch eine tiefe Kluft.

Empirisch fundierte kognitionspsychologische Ansätze zur Kompetenzmodellierung gehen maßgeblich auf die von WEINERT (2001, S. 27 f.) formulierte Definition zurück, nach der Kompetenzen grundsätzliche Handlungsanforderungen innerhalb eines Fachs, eines Lernbereichs oder einer Domäne widerspiegeln. Sie werden durch situative Anforderungen definiert, die durch verschiedene Arten individueller Ressourcen bewältigt werden (KLIEME, MAAG-MERKI, HARTIG 2007, S. 6 ff.). Kompetenzen werden als Ergebnisse von Lernprozessen begriffen und sind damit auch durch Lern- und Trainingsprozesse veränderbar. Auszugehen ist dabei von einem notwen-

digen Verständnis komplexer Zusammenhänge, also letztlich kognitiven Dispositionen, und insbesondere Wissen als entscheidende Bedingung für den Transfer (MINNAMEIER 2002; BAETHGE u. a. 2006, S. 40), der gerade in der beruflichen Bildung hoch bedeutsam ist. Insofern besitzen in der beruflichen Kompetenzdiagnostik zunächst kognitive Aspekte als Kern der Fachkompetenz Vorrang. Gleichwohl verdienen, je nach untersuchtem Beruf, auch motorische Komponenten der Handlungsfähigkeit oder soziale Fähigkeiten Beachtung.

Auch die kognitionspsychologisch geprägte Kompetenzforschung (z. B. KLIEME, LEUTNER 2006) geht selbstverständlich davon aus, dass Motivationen, volitionale und soziale Bereitschaften und selbstregulative Fähigkeiten in engem Zusammenhang mit dem Konstrukt der Kompetenz stehen und für die Kompetenzentwicklung sowie die Erklärung von Leistungen in bestimmten Situationen unverzichtbar sind (KLIEME, HARTIG 2007, S. 18). Deren Einfluss wird indessen separat erfasst und sodann hinsichtlich der Beziehungen zur interessierenden Kompetenz untersucht (dazu Weinert 2001, S. 49). Aus der Sicht von KLIEME und HARTIG (2007, S. 19) besteht die entscheidende Frage eines psychologischen Zugangs zu Kompetenzen nicht primär darin, welche Dispositionen, kognitive, metakognitive, volitionale, soziale, kreativ-emanzipatorische etc., jeweils als Teilaspekte mit dem Begriff der Kompetenz zu belegen sind, sondern in der Frage nach den „mentalen“ Bedingungen der Genese und Manifestation der Kompetenz, nach dem Zusammenspiel von Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen sowie Regulationskomponenten.

Der Messung von Kompetenzen geht eine präzise Definition und Operationalisierung des interessierenden Kompetenzkonstrukts voraus. Je komplexer ein solches Konstrukt ist, desto schwieriger ist dies. Daher ist die immer wieder erhobene Forderung, komplexe Konstrukte wie die berufliche Handlungskompetenz multikriterial zu erfassen (vgl. SLOANE, DILGER 2005; RAUNER u. a. 2009), nicht unproblematisch, weil sie derzeit weder aus konzeptioneller Perspektive noch unter dem Gesichtspunkt der psychometrischen Modellierung einlösbar ist (vgl. auch die Vorarbeiten eines large-scale-assessments in der Berufsbildung BAETHGE u. a. 2006).

Umso dringlicher ist es aber, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die konstatierte Diskrepanz zwischen theoretisch postulierten Kompetenzstrukturen und deren empirischer Messung durch überzeugende Operationalisierungen sowie valide Instrumente und Verfahren aufzulösen (SEEBER, NICKOLAUS 2010a, S. 11).

2.2 Zum Begriff des „Messens“

Um Kompetenzmessungen mit gebotener diagnostischer Präzision und Güte vornehmen zu können, genügt es nicht, auf der Grundlage einzelner Verhaltensbeobachtungen Rückschlüsse auf das Kompetenzniveau zu ziehen, sondern es müssen hinreichend viele Einzelbeobachtungen bei systematisch variierten Aufgaben- bzw. Anforderungs-

situationen vorliegen (KLIEME, HARTIG 2007, S. 24). Als Besonderheit in der beruflichen Bildung ist dabei, wie oben gezeigt, zu berücksichtigen, dass neben der kognitiven Dimension auch z. B. psychomotorische Fertigkeiten eine Rolle spielen können und dass der Validitätsanspruch nicht nur curricular, sondern auch prognostisch, bezogen auf die konkreten Anforderungen beruflicher Tätigkeiten, einzulösen ist (SEEBER, NICKOLAUS 2010b; ACHTENHAGEN, BAETHGE 2007, S. 54 f.).

In der beruflichen Bildung gibt es eine Vielzahl von Situationen, in denen Leistungsüberprüfungen, Beurteilungen und Bewertungen vorgenommen werden, die jedoch nicht unbedingt als diagnostische „Messung“ zu interpretieren sind. Ihre verschiedenen Ausprägungen können z. B. auch nach den jeweiligen rechtlichen Grundlagen, nach soziologischen Kategorien oder auch pragmatisch nach dem Prüfungsarrangement differenziert werden (vgl. REISSE 1997). Ebenso sind verschiedene diagnostische Zielsetzungen und Funktionen zu unterscheiden (z. B. Status-, Förder- oder Selektionsdiagnostik). Unterschiede zeigen sich dabei in den Methoden und Verfahren der Leistungserfassung, in den Bewertungsformen, in der Funktion und im Ziel der Leistungserfassung sowie in den Zuständigkeiten und den jeweiligen Konsequenzen. Die vielfach praktizierten Lernerfolgskontrollen sind zwar eigentlich den objektiven Verfahren zuzurechnen; da sie jedoch in der Regel nach den lokalen sozialen Bezugsnormen bewertet werden, besitzen sie nur sehr eingeschränkt übergreifende Aussagekraft. Berufliche Zwischen- und Abschlussprüfungen hingegen erheben den Anspruch, Aussagen über die berufliche Handlungsfähigkeit der Prüfungsteilnehmer zuzulassen. Die Ergebnisse und Zertifikate aus Abschlussprüfungen beinhalten neben der Chance, erfolgreich einen Beruf ausüben zu können, in der Regel auch weiterführende Berechtigungen. Sie sind also mit erheblichen Konsequenzen für das Individuum verbunden; denn sie bescheinigen die Erfüllung formaler Voraussetzungen für weiterführende Bildungsgänge und haben eine entsprechende Signalwirkung für die Berufs- und Arbeitswelt. Insofern besteht hier das besonders dringende Erfordernis, die Einhaltung pädagogisch-psychologischer Standards zu gewährleisten. Allerdings erschwert dies die Vielfalt der beteiligten Akteure und der Verwertungsperspektiven von beteiligten Interessengruppen.

3. Chancen und Grenzen der Item-Response-Theorie bei der Messung beruflicher Kompetenzen

3.1 Testtheoretische Grundlagen

Den Zielsetzungen von Kompetenzmessungen entsprechend werden psychometrische Modelle oder Testmodelle benötigt, die Annahmen über Zusammenhänge zwischen dem zu erfassenden Merkmal und dem in der Testsituation beobachteten Verhalten beinhalten (ROST 2004, S. 25 ff.). Grundlegende psychische Dispositionen und

Eigenschaften wie Motivation, Attribution, Intelligenz oder eben berufliche Kompetenz werden dabei als „latente“ Personenvariablen konzipiert, die sich aus einzelnen „manifesten“ Itemvariablen konstituieren. Die jeweiligen Reaktionen sind nicht unabhängig voneinander, sondern weisen Kontingenzen auf, die eben durch die Annahme der zugrunde liegenden latenten Personenvariablen erklärt werden (ROST 2004, S. 29 f.). Sind die Antworten auf die Testitems auf *ein* latentes Konstrukt zurückzuführen, so müssen die Zusammenhänge zwischen den Items bei statistischer Kontrolle der latenten Variablen verschwinden: die sogenannten „Residuen“ sind in diesem Falle unkorreliert. Es muss also jeweils empirisch geprüft und entschieden werden, ob von einem univariaten oder multivariaten Merkmal auszugehen ist (vgl. dazu auch Abschnitt 3.3.1). *Danach* können, auf der Basis eines geeigneten psychometrischen Modells, die Kompetenzen der Probanden individuell geschätzt werden (HARTIG, JUDE 2007, S. 32).

Prinzipiell kann zwischen Ansätzen unterschieden werden, die Personeneigenschaften quantifizieren, und solchen, die Personen anhand von Testergebnissen klassifizieren (ROST 2004, S. 12). Bei quantifizierenden Ansätzen werden die Personen auf einem Kontinuum im Sinne eines „mehr oder weniger“ so angeordnet, dass die Wahrscheinlichkeiten der Itemlösungen in Abhängigkeit von der latenten Personenfähigkeit, der Kompetenz und der Itemschwierigkeit bestimmt werden kann.

Bei klassifizierenden Ansätzen geht es demgegenüber darum, Unterschiede zwischen Personen über die Bildung disjunkter Klassen bzw. Typen darzustellen. Die latente Variable ist hier also nicht quantitativ, sondern qualitativ konzipiert und stellt somit keine kontinuierliche Größe dar. Sie wird üblicherweise über Itemprofile dargestellt (ebd., S. 148 f.).

Auch die Auswertungsschritte zur Anordnung und Analyse der Daten beruhen auf Annahmen über die Daten. Dabei wird zwischen der „klassischen Testtheorie“, die auch als allgemeine Messfehlertheorie bezeichnet wird, und dem eben skizzierten probabilistischen Ansatz unterschieden. Es handelt sich hierbei indessen nicht – wie häufig missverstanden – um konkurrierende, sondern um komplementäre Ansätze (ROST 2004, S. 11), die jeweils spezifische Aspekte einer Messung beleuchten und damit auch ein unterschiedliches Potenzial in der Aussagekraft über das zu erfassende Merkmal haben. Die klassische Testtheorie geht von der Annahme aus, dass Messwerte immer fehlerbehaftet sind, dass sich also der gemessene Wert einer Person aus dem wahren Wert und einem Messfehler zusammensetzt. Über verschiedene Prüfverfahren können Aussagen über die Größe des Messfehlers getroffen werden, und es sind somit Angaben über das Wertespektrum, in dem sich der wahre Messwert der Personen befindet, möglich (ebd., S. 12). Die klassische Testtheorie arbeitet dabei mit einem Set von Axiomen, in denen die Beziehungen zwischen beobachtetem Wert, wahren Wert und Fehlerwert betrachtet werden.

Im Wesen von Axiomen liegt es, dass sie nicht empirisch überprüfbar sind. Gelegentlich wird daran Anstoß genommen. Weitere kritische Einwände beziehen sich z. B. auf die Stichprobenabhängigkeit von Item- und Personenstatistiken und die Annahme der Gleichheit der Messfehler über alle Merkmalsausprägungen (vgl. EMBRETSON, REISSE 2000). Ein wesentlicher Nachteil der klassischen Testtheorie besteht zudem darin, dass die Testwerte nicht direkt in Bezug zu den Itemanforderungen gesetzt werden können. Bei lediglich normorientierter Interpretation der Testwerte ist keine substanzielle Aussage über den Grad der Beherrschung eines Ausbildungsziels möglich. Mit der Entwicklung und Etablierung der Item-Response-Theorie wird dagegen eine Reihe von Messproblemen und Einschränkungen, die mit der klassischen Testtheorie verbunden sind, überwunden.

3.2 Grundlagen der Item-Response-Theorie

Bei der Item-Response-Theorie (IRT) handelt es sich um eine Familie von Messmodellen, die den Zusammenhang zwischen dem über manifeste Variablen beobachtbaren Testverhalten einerseits und einer dahinter stehenden „latenten“ Fähigkeit, Eigenschaft oder Disposition andererseits beschreiben. Bei dem einfachsten und am häufigsten gewählten Modell, dem sogenannten „einparametrischen logistischen Testmodell“ (auch „1PL“ oder „Rasch-Modell“ genannt), ist im Falle dichotomer Items, die nur zwischen „richtig“ und „falsch“ unterscheiden, letztlich nur die Anzahl der gelösten Aufgaben je Person und Item maßgeblich. Die Modellierung des Antwortverhaltens erfolgt für jedes Item und jede Person auf der Grundlage einer nicht-linearen Funktion, der sog. Itemfunktion, die die Wahrscheinlichkeit des manifesten Antwortverhaltens festlegt. Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten werden auf derselben Metrik einer Differenzskala derart abgebildet, dass die Wahrscheinlichkeit für die Bewältigung einer Aufgabe in dem Maße wächst, als die Personenfähigkeit die Aufgabenschwierigkeit übersteigt, und in dem Maße sinkt, als sie dahinter zurückbleibt (ROST 2004, S. 96 ff.). Folgende Bedingungen müssen dabei erfüllt sein (vgl. BAUMERT u. a. 2000, S. 63):

- lokale stochastische Unabhängigkeit der Items,
- Personenhomogenität (Bestimmbarkeit der Itemparameter unabhängig von der gewählten Personenstichprobe) und
- spezifische Objektivität (Bestimmbarkeit der Personenparameter unabhängig von der konkreten Itemstichprobe).

Diese drei grundlegenden Annahmen ermöglichen also im Falle des Rasch-Modells bzw. des 1PL die Bestimmung der Itemparameter unabhängig von der gewählten Personenstichprobe und die Bestimmung der Personenparameter unabhängig von der Itemstichprobe; bei anderen probabilistischen Modellen müssen allerdings die

zweite und dritte Annahme abgeschwächt werden. Der besondere Vorzug probabilistischer Testmodelle, insbesondere des Rasch-Modells mit seiner spezifischen Objektivität, erlaubt ein sog. Anker-Test-Design, bei dem die Parameter verschiedener Items, die an verschiedenen Personenstichproben ermittelt wurden, auf einer gemeinsamen Metrik positioniert werden können. Indem nicht mehr alle Testpersonen alle Items bearbeiten (sogenanntes „*multi-matrix-sampling*“), lässt sich die Testzeit bei gleichzeitig angemessener Repräsentation von Sachgebieten und Anforderungen eines Leistungsbereichs erheblich reduzieren. Dies bietet für die Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung einen entscheidenden Vorteil, da auf diese Weise ein breites Spektrum beruflicher Anforderungen abgebildet werden kann, sodass ggf. auch Aussagen zu Teilkompetenzen anhand von Untergruppen von Testaufgaben möglich werden. Die Modellierung des Antwortverhaltens über ein Wahrscheinlichkeitstheoretisches Modell bietet darüber hinaus die Chance, auch Fälle mit fehlenden Daten in die Auswertung einzubeziehen, etwa über das Verfahren der multiplen Imputation (vgl. dazu SCHAFFER 1997; LÜDTKE u. a. 2007). Ankerdesigns sind darüber hinaus für Längsschnittuntersuchungen von Vorteil: Indem bei Veränderungsmessungen Item-Mengen verwendet werden, die über die Testzeitpunkte unverändert bleiben, können auch Entwicklungen bei Personen abgebildet werden. Mit diesen Grundannahmen sind außerdem die methodischen Voraussetzungen für ein adaptives Testen gegeben.

Für die Auswertung von Testdaten auf Basis der Item-Response-Theorie können unterschiedliche Modelle genutzt werden, z. B. das schon angesprochene Rasch-Modell (1PL), das zwei-parametrische Birnbaum-Modell mit zusätzlichen Diskriminanzparametern (2PL), das nicht-parametrische Mokken-Modell oder auch Modelle für polytome Itemantworten, wie das Partial-Credit-Modell (ROST 2004, S. 115 ff.; vgl. die Beiträge in VAN DER LINDEN, HAMBLETON 1997). Gegenwärtig ist, wie angedeutet, vor allem das dichotome Rasch-Modell im Rahmen von Kompetenzuntersuchungen verbreitet. Für noch wenig erforschte Kompetenzbereiche können Prüfungen zur Dimensionalität der Antwortmuster erforderlich sein, da die Arbeit mit dem Rasch-Modell einen in dieser Hinsicht homogenen Itempool voraussetzt. Sind die Vorstellungen über die Dimensionalität der erfassten Kompetenz noch sehr ungenau, stellt beispielsweise das mixed Rasch-Modell mit seinem stärker heuristischen Charakter eine Alternative dar (vgl. ROST 2004, S. 174 ff.). Es gibt kein allgemeines Verfahren, nach dem a priori *das* geeignete Testmodell für eine Untersuchung ausgewählt werden kann. Vielmehr muss ausgehend vom Messniveau der Daten, von den Prinzipien der Itemkonstruktion und dem Erhebungsdesign ein theoretisch begründbares Modell ausgewählt und dessen Passung im Vergleich zu ebenfalls in Frage kommenden alternativen Modellen geprüft werden (ebd., S. 89).

3.3 Niveau- und Strukturmodellierungen auf der Grundlage der Item-Response-Theorie

3.3.1 Kompetenzstrukturmodellierungen

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt thematisiert wurde, ist zu prüfen, ob es sich bei der zu erfassenden Kompetenz um ein unidimensionales oder um ein multidimensionales Merkmal handelt. Gegenwärtig überwiegen in der Kompetenzforschung eindimensionale Modelle. Gleichwohl wurden auch mehrdimensionale Modelle hinsichtlich ihrer Passung auf die empirischen Daten und der Wechselwirkungen von Teilkompetenzen überprüft. Beispielsweise wurden im nationalen Naturwissenschaftstest von PISA 2003 sieben kognitive Kompetenzen durch die Bildung disjunkter Itemgruppen definiert und deren Zusammenhänge im Rahmen eines multidimensionalen Modells geprüft (WALTER 2005, S. 37 f.). In Anlegung pragmatischer Maßstäbe bei der Testauswertung wurden jedoch meist nur die eindimensionalen Modelle intensiver betrachtet und einer Niveaumodellierung unterzogen, was zu vergleichsweise sparsamen, möglicherweise dann aber auch zu recht einfachen Kompetenzmodellen geführt hat (vgl. HARTIG, JUDE 2007, S. 33).

Die Möglichkeit, mehrere latente Variable zu spezifizieren und somit ein- und mehrdimensionale Modelle hinsichtlich ihrer Passung mit den Daten zu prüfen, ist vor allem dann vorteilhaft, wenn vermutet wird, dass die Beantwortung der Testitems nicht von einer einzigen latenten Fähigkeit abhängt. Auf der Grundlage von Kennwerten für die Modellanpassung an die Daten ist dann die Entscheidung zu treffen, ob ein ein- oder ein mehrdimensionales Modell die Daten besser beschreibt.

Im Falle beruflicher Kompetenz kann wohl davon ausgegangen werden, dass es sich um ein mehrdimensionales Merkmal handelt, das mithilfe von verschiedenen latenten Variablen zu beschreiben ist. Bisherige Untersuchungen zur beruflichen Kompetenz zeigen jedoch – wie im Abschnitt 5 noch näher ausgeführt wird – bislang keine konsistenten empirischen Befunde, was sowohl an theoretischen Defiziten hinsichtlich der Kompetenzkonstrukte, als auch an einer bislang allzu schmalen Itembasis für die Erfassung beruflicher Kompetenzen liegen kann.

3.3.2 Kompetenzniveaumodellierungen

In der Kompetenzforschung wird die normorientierte Interpretation von Testleistungen nach dem Vorbild der Intelligenzmessung nicht mehr als ausreichend betrachtet. Es geht hier nicht primär darum, Subpopulationen miteinander zu vergleichen, sondern vor allem um die Beschreibung fachbezogener Leistungsanforderungen, die von den getesteten Personen bewältigt werden. Die numerischen Werte auf einer Kompetenzskala werden also in Bezug zu konkreten Anforderungen gesetzt. Voraussetzung einer Niveaumodellierung ist dabei, dass die zu erfassende Kompetenz auf einem Kon-

tinuum abgebildet wird, welches zunächst ohne Abstufung von einer niedrigen über eine durchschnittliche bis zu einer hohen Kompetenz reicht (HARTIG, JUDE, 2007, S. 34). Ein prominentes Beispiel dafür sind die „Kompetenzstufen“ (synonym: „Kompetenzniveaus“) sensu PISA (ebd., S. 34), die inhaltlich interpretiert werden. Das entscheidende Problem bei der Bestimmung und inhaltlichen Ausdifferenzierung der Niveaus ist dabei die Definition der Schwellen zwischen den Niveaus (vgl. HARTIG 2007, S. 86).

Neben dem Vorteil, die zunächst als Kontinuum definierten Fähigkeiten auf einige – wenige, anhand konkreter Anforderungen beschreibbaren – Kompetenzniveaus zu reduzieren und damit die Anschaulichkeit und bildungspolitische sowie öffentliche Kommunizierbarkeit von quantitativen Leistungsdaten zu erhöhen (HARTIG 2004, S. 2), geht die Bildung von Kompetenzniveaus notwendig mit dem Nachteil einer Reduzierung des Informationsgehalts einher. Zum einen erfolgt innerhalb einer Kompetenzstufe keine weitere inhaltliche Ausdifferenzierung, obwohl zwischen dem oberen und unteren Rand durchaus wesentliche Kompetenzunterschiede bestehen können; zum anderen ist davon auszugehen, dass Personen, deren Leistungen an der Grenze zwischen zwei Kompetenzniveaus liegen, sich weitaus ähnlicher sind als Personen, deren Kompetenz innerhalb eines Niveaus jeweils am unteren bzw. oberen Rand liegen (vgl. SEEBER 2008, S. 87).

Im Rahmen der Kompetenzforschung sind verschiedene Verfahren der Kompetenzmodellierung entwickelt worden, die mit einem unterschiedlichen Grad an kognitionstheoretischer und fachdidaktischer Fundierung sowie empirischer Validierung verbunden sind. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang das von BEATON und ALLEN (1992) entwickelte „*proficiency scaling*“, das sich auf *Post-hoc-Analysen* der Testaufgaben gründet, und der von HARTIG (2007) im Kontext der DESI-Studie entwickelte Ansatz einer empirisch begründeten Gruppierung der Testaufgaben durch *a priori* gewählte schwierigkeitsbestimmende Merkmale. Die im Rahmen einer Post-hoc-Analyse durchgeführte Definition von Kompetenzniveaus basiert auf einer Inspektion der Testaufgaben (vgl. zu diesem Vorgehen BEATON, ALLEN 1992; KLIEME 2000, S. 116 ff.). Die Bestimmung von Schwellen erfolgt über sog. „Markier-Items“, d. h. charakteristische Aufgaben, die auf ihrer Stufe mit hinreichender Sicherheit gelöst werden, nicht jedoch von Personen, die im darunter liegenden Kompetenzniveau verortet sind. Für die Auswahl der Markier-Items und damit auch die Lage der Schwellen sind also letztlich nur jene Aufgaben von Interesse, die an der unteren Grenze eines Kompetenzniveaus liegen und von den Probanden der nächst niedrigeren Stufe deutlich weniger erfolgreich bearbeitet werden. Nach BEATON und ALLEN (1992) sollten die charakteristischen Aufgaben eines Kompetenzniveaus mit mindestens 65-prozentiger Wahrscheinlichkeit von den Schülern des entsprechenden Niveaus gelöst werden; auf dem nächstniedrigeren Niveau jedoch mit einer Wahrscheinlichkeit unter 50 Prozent.

Für die Bestimmung von Kompetenzniveaus a priori auf der Basis konkreter Aufgabenanforderungen werden bereits vor der Erhebung der Leistungsdaten entsprechende inhaltliche Hypothesen formuliert. Es werden vorab relevante Merkmale erarbeitet (z. B. Merkmale des Lösungsprozesses, des Aufgabenformats, der Situierung der Aufgabe und der Anforderungen an kognitive Prozesse), von denen angenommen wird, dass sie die Schwierigkeiten von Testaufgaben beeinflussen. Jede Testaufgabe wird dementsprechend multipel klassifiziert. An einem solchen Verfahren sollten Experten aus verschiedenen Disziplinen wie der Fachdidaktik, der Lehr-Lern-Forschung, der Psychometrie sowie der Fachwissenschaft beteiligt sein. Nach der Zuschreibung der Aufgabenmerkmale und der Ermittlung der Item-Parameter erfolgt die regressionsanalytische Bestimmung von Schwellen zwischen den Niveaustufen (vgl. HARTIG 2007, S. 87). Dieses anspruchsvolle und stärker modellgeleitete Vorgehen ist jedoch bislang nur selten umgesetzt worden.

Wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Verfahren der Definition von Kompetenzstufen sind demnach Art und Umfang der einbezogenen Informationen über die Testaufgaben und der Grad an Generalisierbarkeit von Aufgabenanforderungen (HARTIG 2004, S. 5).

4. Verfahren der Kompetenzmessung

4.1 Anforderungen an Gütekriterien

Unabhängig von den eingesetzten Verfahren und Instrumenten ist mit der Kompetenzmessung ein Qualitätsanspruch verbunden, auf den an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. HARTIG und JUDE (2007, S. 19) sehen in der Erfüllung der klassischen Gütekriterien pädagogischer Diagnostik die zentrale Voraussetzung dafür, auf der Basis von Kompetenzmessungen Konsequenzen für Individuen und Institutionen zu ziehen. In der pädagogischen Diagnostik werden drei grundlegende Gütekriterien unterschieden, die jeder Test in ausreichendem Maße zu erfüllen hat. Es sind dies (1) die Objektivität, d. h. die Unabhängigkeit der Testergebnisse von Einflüssen der Testdurchführung und -auswertung, (2) die Reliabilität (Zuverlässigkeit), d. h. die Genauigkeit, mit der eine Disposition oder Eigenschaft gemessen wird, und (3) die Validität (Gültigkeit), d. h. die Aussagefähigkeit des Testergebnisses bezüglich der Ziele der Messung (INGENKAMP, LISSMANN 2005, S. 51 ff.). Allgemein wird die Validität als das wichtigste Gütekriterium zur Beurteilung eines diagnostischen Verfahrens angesehen (vgl. HARTIG, JUDE 2007, S. 22). Sie umfasst verschiedene Aspekte wie die Inhaltsvalidität, d. h. den engen Bezug zum Curriculum, oder die diagnostische bzw. prognostische Eignung (Kriteriumsvalidität). Allgemein kann ein Test dann als inhaltlich valide betrachtet werden, wenn die Aufgabeninhalte den interessierenden Merkmals- bzw. Verhaltensbereich angemessen repräsentieren. Hier wird ein

besonderes Problem in der *beruflichen* Kompetenzmessung sichtbar, insoweit hier bisher die Grenzen einer Domäne bzw. eines Inhaltsbereichs oft weniger eindeutig geklärt sind, als vorausgesetzt werden muss (vgl. dazu SLOANE, DILGER 2005, S. 16 f.; s. auch ACHTENHAGEN 2007, S. 485).

Für den Bereich der Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung spielt kriterial vor allem die prognostische Validität eine herausragende Rolle; denn die Ergebnisse der Kompetenzmessung am Ende eines Bildungsprogramms werden in der Regel auch als Prognose dafür interpretiert, in welchem Maße die getesteten Personen künftig berufliche Anforderungen unter vielfältigen und sich verändernden Situationen und Bedingungen bewältigen werden. Die prognostische Validität kann insofern gegenwärtig auch als „Achillesferse“ eines large-scale-assessments wie PISA gesehen werden, als bislang nur wenige belastbare Aussagen darüber vorliegen, welche Bedeutung die dort gemessenen Kompetenzen für die Gestaltung von tatsächlichen Lebens- und Berufsbiografien besitzen.

Weitere Gütekriterien, die in den letzten Jahren stärker diskutiert wurden, sind die Komplexität (Theorie-, Dimensions- und Variablenkomplexität), die ökologische Validität im Sinne einer adäquaten Repräsentation von situativen Anforderungen im Alltag oder im Beruf, die Bereichsspezifität, mit der in der Regel eine Beschränkung des Gültigkeitsanspruchs einhergeht, und die Transparenz im Sinne intersubjektiver Verständigungen der am diagnostischen Prozess beteiligten und interessierten Gruppen (JÄGER 1997, S. 161 f.).

4.2 Messverfahren und Messinstrumente

4.2.1 Alternative Wege der Kompetenzmessung

Für die Erfassung beruflicher Kompetenzen können prinzipiell unterschiedliche Messverfahren und -instrumente verwendet werden, die sich z.T. auf sehr verschiedene Itemformate stützen. Einen Überblick über mögliche Testinstrumente und Testverfahren in der beruflichen Bildung bietet die „Machbarkeitsstudie für ein large-scale-assessment in der beruflichen Bildung“ (BAETHGE u. a. 2006, S. 28 ff.). Die Autoren unterscheiden hier zwei Hauptwege zur Operationalisierung und Messung beruflicher Kompetenzen:

- die Kompetenzmessung auf der Basis externer Tätigkeiten (besser vielleicht: „beobachtbarer Arbeitsergebnisse“) und
- die Kompetenzmessung auf der Grundlage interner Bedingungen wie Wissen, Können, Metakognitionen, Motivationen usw. (ebd., S. 29).

In der Diskussion über die Vor- und Nachteile beider Ansätze plädieren die Autoren unter Rückgriff auf nationale und internationale Expertisen für einen Methoden- und

Verfahrensmix, bei dem Kompetenzen auf der Grundlage interner Voraussetzungen erfasst bzw. erschlossen werden. Gegen eine beobachtungsbasierte Kompetenzmessung im Rahmen von Arbeitsproben sprechen vor allem die schwierig zu erreichende Einigung über den Stellenwert der zu erbringenden Leistungen für den jeweils zu untersuchenden Beruf, der beträchtliche zeitliche Aufwand für Erhebungen im Rahmen von Arbeitsproben, die bei hoher Teilnehmerzahl erhebliche Ressourcen (einschließlich der Gewinnung und Schulung von Testleitern bzw. Beobachtern) erfordern, und schließlich die Beschränkung auf einen eng begrenzten Qualifizierungsaspekt (ebd., S. 49). Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Gemäß einem Vorschlag von SCHAPER (2003) zur Erfassung von Kompetenzen bei Industriearbeitern auf der Grundlage von Arbeitsproben und ergänzender situativer Fragen zu hypothetischen Aufgaben- und Problemsituationen wird jeder Proband von einem Versuchsleiter begleitet. Die reine Testzeit, die sechs eng begrenzte Arbeitsproben, je zwei zur Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, und die Bearbeitung der situativen Fragen umfasst, beträgt rund 95 Minuten. Noch nicht darin eingerechnet ist die Zeit für die Testinstruktionen und die Testvorbereitung, mit denen die notwendige Standardisierung und damit Objektivität der Testdurchführung an den unterschiedlichsten Arbeitsplätzen gewährleistet werden müssen. Allein diese knappe Darstellung der Testabläufe zeigt, wie aufwendig die Erfassung von Kompetenzen bei einer breiten und repräsentativen Stichprobe auf der Grundlage von Arbeitsproben sein kann. Dabei wurde noch nicht auf die Probleme der Beurteilerübereinstimmung eingegangen, die bei solchen Testverfahren eine besondere Herausforderung darstellen, und auf die im konkreten Beispiel relativ geringe Messgüte der Arbeitsproben sowie die unzureichende Trennschärfe zwischen den relevanten Dimensionen.

Ohne Zweifel kann eine Kompetenzerfassung auf der Grundlage von Arbeitsproben ein hohes Maß an Kriteriumsvalidität erlangen. Dies ist jedoch gegen die vielfältigen Nachteile und Einschränkungen von Leistungserhebungen in realen Arbeitsprozessen einschließlich der damit verbundenen Mess- und Beurteilungsprobleme abzuwägen.

Eine Alternative zu beobachtbaren und begutachtungsfähigen Arbeitsproben stellen Simulationen, kombinierte Erhebungsverfahren und biografische Aufzeichnungen dar (vgl. BAETHGE u. a. 2006, S. 50). Deren Kriteriumsvalidität ist allerdings erst noch über entsprechende Pilotierungsarbeiten zu prüfen. Auf einige ausgewählte Verfahren der Kompetenzmessung auf der Grundlage interner Bedingungen soll später eingegangen werden. Maßgeblich für die Auswahl der hier vorgestellten Verfahren sind einerseits deren diagnostische Güte bei der Erfassung beruflicher Kompetenzen sowie andererseits deren Praktikabilität und Handhabbarkeit. Abschließend werden deshalb noch kurz einige subjektive Verfahren der Kompetenzerfassung diskutiert, die indessen gerade wegen ihres hohen Verbreitungsgrades in der Alltagspraxis mehr Fragen aufzuwerfen, denn zu lösen geeignet sind.

4.2.2 Simulationen

Für die Erfassung beruflicher Kompetenzen ist häufig die Dynamik von Situationen von hoher Bedeutung. Traditionelle Testverfahren wie Papier-Bleistift-Tests oder auch Beobachtungsverfahren eröffnen hier nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten. Interaktive Computersimulationen können weitgehend authentische berufliche Situationen modellieren, lassen sich nahezu beliebig offen und prozessorientiert gestalten und können damit realen Handlungssituationen sehr nahe kommen (JUDE, WIRTH 2007, S. 50). Häufig werden sie durch Videovignetten von arbeitsplatzspezifischen Situationen unterstützt, auf deren Grundlage das Antwortverhalten von Testpersonen hinsichtlich verschiedener Kriterien beurteilt werden kann. Im Bereich computergestützter Simulationen liegen gute Chancen, beruflich kompetentes Handeln zu erfassen, weil damit ein hohes Maß an kriterialer Validität erreicht werden kann. Für den Kfz-Bereich kann diesbezüglich auf erste Untersuchungen verwiesen werden (vgl. NICKOLAUS, GSCHWENDTNER, ABELE 2009). Aber auch sonst liegt eine Reihe von Entwicklungen im Bereich der Computersimulation vor, die teilweise zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen (vgl. z. B. ACHTENHAGEN, JOHN 1992), in einigen wenigen Fällen auch zu diagnostischen Zwecken (vgl. BREUER, SATISH 2003) eingesetzt werden (vgl. auch JUDE, WIRTH 2007, S. 50 ff. zum Stand computerbasierter Testverfahren im beruflichen Bereich).

4.2.3 Arbeitsszenarien und Kurzesays

Eine weitere Möglichkeit, berufliche Kompetenzen in unterschiedlichen Aspekten zu erfassen und ihren Entwicklungsstand zu bewerten, besteht in der Vorgabe von Szenarien, deren Bearbeitung in Form von Kurzesays, technischen Lösungsentwürfen, Handlungsplänen etc. erfolgt (vgl. RAUNER, GROLLMANN, MARTENS 2007, S. 12). Der Aufwand für das Rating solcher offenen Aufgabenformate bleibt überschaubar; auch die Interrater-Reliabilität kann bei diesen Aufgabentypen erfahrungsgemäß hinreichend sichergestellt werden. Allerdings sind hieran auch andere, u. U. nicht direkt relevante Kompetenzbereiche beteiligt, etwa schriftsprachliche Kompetenzen beim Einsatz von Kurzesays; entsprechende Konfundierungen sind ggf. statistisch zu kontrollieren. Andererseits dürfte einleuchten, dass die Ausprägung beruflicher Kompetenzen nicht unabhängig von allgemeinen kognitiven Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen ist, wie dies auch eine Reihe von Untersuchungen gezeigt hat (vgl. NICKOLAUS, GEISSEL, GSCHWENDTNER 2008; LEHMANN, SEEBER 2007). Das freie Antwortformat bei Arbeitsszenarien und Problemstellungen ist hiernach für das Erfassen kreativer Leistungen, aber auch bei divergenten, oftmals konstruktiven oder argumentativen Anforderungen von Vorteil, auch wenn es mit den erwähnten Nachteilen und Einschränkungen hinsichtlich Testgüte und Objektivität der Auswertung verbunden sein kann.

4.2.4 Testaufgaben mit gebundenen Antwortformaten

Wie in der allgemeinen Schulleistungsforschung finden auch in der beruflichen Kompetenzmessung Multiple-Choice-Aufgaben eine weite Verbreitung. Tests mit gebundenen Antwortformaten werden vor allem bei den theoretischen Abschlussprüfungen für die Erfassung von beruflichem Fachwissen seit vielen Jahren eingesetzt (vgl. die Konzentration auf deklaratives Wissen in den „PAL-Prüfungen“). Angesichts dessen ist es besonders beklagenswert, dass eine differenzierte diagnostische Analyse der entsprechenden Itembestände bislang weitgehend noch aussteht.

Testaufgaben mit gebundenem Antwortformat können so aufgebaut sein, dass nur eine der Antwortmöglichkeiten die korrekte Lösung bietet, die dann im Unterschied zu 0 („falsch“) mit 1 („richtig“) codiert wird, oder sie können als mehrkategoriale Items konzipiert sein, deren Lösungsalternativen von völlig falsch, über teilrichtige Lösungen bis zur korrekten Lösung reichen. Im Unterschied zu ungebundenen Formaten werden die Antworten nicht durch die Testpersonen formuliert, sondern müssen lediglich aus einem verfügbaren Set möglicher Alternativen ausgewählt werden. Dem Vorteil einer hohen Auswertungsökonomie steht hier der Nachteil gegenüber, dass Ratetendenzen, ein intelligentes Ausschließen von Antwortalternativen oder nicht ausgeschöpfte Handlungs- bzw. Ergebnisalternativen das Testergebnis beeinflussen können. Ratewahrscheinlichkeiten lassen sich durch weiterentwickelte Testmodelle ermitteln und kontrollieren, insbesondere über ein dreiparametrisches Testmodell (3PL). Ebenso können Datenstrukturen von Tests mit mehrkategorialer Kodierung, also mit halb bzw. fast richtigen und vollständigen Lösungen, in modernen Testmodellen angemessen abgebildet werden. Ein hartnäckiges Vorurteil allerdings, demzufolge mit gebundenen Aufgabenformaten die Konstruktion anspruchsvoller Aufgaben nicht möglich sei, kann nach psychometrischem Erkenntnisstand definitiv zurückgewiesen werden. Mit professionell konstruierten Tests, deren Items und Distraktoren auf ihre empirische Güte hin geprüft wurden, können mit gebundenen Aufgabenformaten sehr wohl auch komplexe Anforderungen getestet werden. Im Zweifelsfall wird man, im Interesse einer optimalen Nutzung begrenzter Testzeit, weniger komplexe, eher konvergente Aufgaben möglichst im Multiple-Choice-Format konstruieren und allenfalls Aufgaben mit kreativen, konstruktiven oder diskursiven Anforderungen den offenen Formaten vorbehalten. Insofern ist die Wahl des Antwortformats nicht völlig unabhängig von definierten Anforderungen (zum Einfluss des Antwortformats beim TIMSS-Mathematiktest vgl. KLIEME u. a. 2000, S. 119).

4.2.5 Instrumente der Selbstdiagnostik

In der beruflichen Bildung wurde im Zuge der Diskussionen zur Kompetenzerfassung gerade in den letzten Jahren eine Vielzahl von Instrumenten entwickelt, die auf Selbsteinschätzungen der Kompetenz durch die Betroffenen beruhen. Diese bie-

ten den Vorteil eines geringen ökonomischen Aufwands für Entwicklung, Einsatz und zu nutzende Auswertungsroutinen, gehen jedoch mit dem gravierenden Nachteil sehr beschränkter Aussagekraft und Gültigkeit einher. Bei einigen methodisch kritisch geprüften Selbsteinschätzungsinstrumenten wie z. B. dem „Kompetenzrad“ (NORTH 2003), dem „Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen“ (smk99: FREY, BALZER 2003), den „Kompetenzbilanzen“ (z. B. ERLER u. a. 2003), dem „KODE®X-Kompetenz-Explorer“ (HEYSE 2003) oder dem „Kompetenz-Pass®“ (HÄNGGI 2003) konnten Objektivität und Reliabilität in der Tat nur eingeschränkt belegt werden, während die Prüfung der Validität und damit der Nachweis diagnostischer Aussagekraft fast vollständig fehlt. Daher muss die wissenschaftliche Seriosität solcher Selbsteinschätzungsinstrumente, sofern sie den Anspruch einer beruflichen Kompetenzmessung erheben, nachdrücklich infrage gestellt werden (zur Kritik vgl. auch SEEBER, NICKOLAUS 2010a, S. 12; KLIEME, HARTIG 2007, S. 23).

Dass Selbsteinschätzungen der Kompetenz einen belastbaren Indikator für die Kompetenz darstellen, muss demnach beim gegenwärtigen Forschungsstand in der beruflichen Bildung eher bezweifelt werden. Befunde aus der Psychologie und der allgemeinen empirischen Bildungsforschung verweisen auf eher geringe, allenfalls moderate Zusammenhänge zwischen Selbstzuschreibungen und mit objektiven Messverfahren erhobenen Kompetenzergebnissen (HARTIG, JUDE 2007, S. 26).

Freilich können in der praktischen Bildungsarbeit die genannten Verfahren hilfreich sein, um beispielsweise Selbstreflexionsprozesse anzuregen und individuelle Verhaltensinterpretationen zu ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Verfahren stellen jedoch keine den Standards psychologischer Messung genügende Abschätzung der Kompetenzausprägungen dar (SEEBER, NICKOLAUS 2010a und b).

5. Erfahrungen mit der Item-Response-Theorie in der Messung beruflicher Kompetenzen

5.1 Studien und Untersuchungsbereiche

Bislang liegen einige wenige Studien zur Messung beruflicher Kompetenzen in ausgewählten Ausbildungsberufen vor, die auf der modernen probabilistischen Testtheorie basieren, mit quantitativen (metrischen) Skalen („*Latent-Trait-Modellen*“) arbeiten und hinsichtlich ihrer Modellgüte gut dokumentiert sind (vgl. GSCHWENDTNER, GEISSEL, NICKOLAUS 2007; GSCHWENDTNER 2008; GEISSEL 2008; NICKOLAUS, GSCHWENDTNER, ABELE 2009; ACHTENHAGEN, WINTHER 2009; SEEBER 2008; LEHMANN, SEEBER 2007). Die genannten Untersuchungen beschränken sich weitgehend auf Aspekte beruflicher Fachkompetenz. Zum Teil wurden auch übergreifende Kompetenzaspekte, wie allgemeine Grundkompetenzen und metakognitive Strategien, in den Studien untersucht. Soziale oder kommunikative Kompetenzfacetten wurden

wohl aufgrund konzeptioneller Schwierigkeiten bislang nicht systematisch in die Kompetenzmessung einbezogen (vgl. dazu kritisch NICKOLAUS 2008, S. 2 f.). In einigen Fällen wurde aber auch dem Einfluss von Merkmalen der Lehr-Lern-Umgebung und der Lehr-Lern-Arrangements auf die Kompetenzausprägung nachgegangen (vgl. NICKOLAUS u. a. 2010; NICKOLAUS, GSCHWENDTNER, GEISSEL 2008).

In all diesen Ansätzen wurde – wie eingangs erwähnt – davon ausgegangen, dass es sich bei der beruflichen Fachkompetenz um ein Merkmal handelt, das auf einem Kontinuum abgebildet werden kann. Die Skalierung erfolgte auf der Grundlage des dichotomen Rasch-Modells (1PL) sowie dessen „polytome“ Erweiterung auf mehr als zwei Lösungskategorien, zumeist mit dem „Partial-Credit-Modell“. Mit diesen Untersuchungen liegen also für ausgewählte Ausbildungsberufe auch erstmalig Ansätze zur Bestimmung der Dimensionalität von beruflicher Fachkompetenz sowie zur Definition von Niveaustufen vor. Nachfolgend werden daher ausgewählte Befunde zu den Dimensionen beruflicher Fachkompetenz und zur Bildung von Kompetenzniveaus vorgestellt.

5.2 Befunde zur Dimensionalität beruflicher Fachkompetenz

TRAMM und SEEGER (2006; vgl. auch SEEGER 2008) gingen der Frage der Dimensionalität beruflicher Fachkompetenz bei angehenden Bürokaufleuten anhand von Daten der ULME-III-Studie (LEHMANN, SEEGER 2007) unter inhaltlichen und kognitionspsychologischen Gesichtspunkten nach. Inhaltlich bezogen sich die Testanforderungen auf rechtliche, volkswirtschaftliche, betriebsorganisatorische und wertschöpfungsprozessbezogene Aspekte kaufmännischen Handelns, die sich in ihren Prinzipien, Begriffen und Begriffssystemen, Strukturen und formalen Modellen durchaus unterscheiden. Insofern war die Interpretierbarkeit eines Gesamtestwertes für den berufsfachlichen Leistungstest kritisch zu prüfen (vgl. die Befunde von STRAKA, LENZ 2005, S. 111 zum Zusammenhang zwischen „ökonomischer Bildung“ und „ausbildungsberufsspezifischer Fachkompetenz“). Die Prüfung der Dimensionalität wurde sowohl auf der Grundlage von Strukturgleichungsanalysen als auch unter Erprobung ein- und mehrdimensionaler dichotomer Rasch-Modelle vorgenommen. Im Ergebnis der Analysen kristallisierten sich zwei Inhaltsbereiche heraus (betriebs- und volkswirtschaftliche Aspekte gegenüber wertschöpfungsbezogenen Anforderungen), für die offenbar jeweils eigene, spezifische Verständnisleistungen charakteristisch sind. Formal zeigte sich eine Überlegenheit der zweidimensionalen Variante, jedoch mit einer durchaus substanziellen messfehlerbereinigten Korrelation der beiden Dimensionen in Höhe von 0,78. Somit erschienen einerseits Auswertungen auf einer Gesamtskala gerechtfertigt; andererseits konnten aber auch differenzielle Einsichten in das Kompetenzprofil der getesteten Jugendlichen gewonnen werden. Über diese inhaltlichen Spezifikationen hinaus wurde sodann geprüft, ob die drei den Testaufgaben

zugrunde gelegten Verhaltensklassen (Reproduzieren, Anwenden und vertieftes Verstehen) unterscheidbare Kompetenzdimensionen darstellen. Im Ergebnis sprach die Höhe der messfehlerbereinigten Korrelationen zwischen den drei Dimensionen (0,86 bis 0,90) dagegen, diese als eigenständige latente Konstrukte zu behandeln (SEEBER 2008, S. 83). Offenbar handelt es sich eher um unterschiedliche Anforderungsniveaus innerhalb derselben Dimension.

WINTHER und ACHTENHAGEN (2008) entwickelten für den kaufmännischen Bereich ein mehrdimensionales Kompetenzstrukturmodell, bei dem zwischen den inhaltlichen Kompetenzbereichen „economic literacy“, „economic numeracy“ und „Geschäftsvorfall“ sowie zwischen konzeptuellen, prozeduralen und interpretativen Kompetenzaspekten differenziert wird. Unter Zugrundelegung dieses Ansatzes wurden im Rahmen eines Pilotprojekts für ein large-scale-assessment in der beruflichen Bildung für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau Testinstrumente zur Erfassung der beruflichen Fachkompetenz entwickelt (vgl. ACHTENHAGEN, WINTHER 2009). Die insgesamt für den Test entwickelten 60 Items verteilen sich auf die beiden Testkomponenten der handlungsbasierten Kompetenz, die über eine Computersimulation mit insgesamt 34 Items zu den Gebieten Einkauf, Vertrieb und Arbeitsvorbereitung entwickelt wurde, und der verstehensbasierten Kompetenz, die mit einem traditionellen paper-pencil-Test mit insgesamt 26 Items diagnostiziert wurde (ebd., S. 29). Die empirische Prüfung belegt eine gute Passung zwischen Daten und Modell bei Annahme dieser zweidimensionalen Struktur, bei der die beiden Kompetenzdimensionen unterschieden werden (latente Korrelation in Höhe von 0,59). Eine zusätzliche Ausdifferenzierung der handlungsbasierten Kompetenz nach Inhaltsbereichen (betriebliche Wertschöpfungsprozesse vs. betriebliches Steuerungswissen) konnte hingegen statistisch nicht gesichert werden.

Für den gewerblich-technischen, speziell den fahrzeug- und elektrotechnischen Bereich wurden ebenfalls Analysen zur Dimensionalität der Fachkompetenz durchgeführt (vgl. NICKOLAUS, GSCHWENDTNER, GEISSEL 2008). Dabei wurde eine inhalts- und eine kognitionsbezogene Mehrdimensionalität der Fachkompetenz vermutet. Zum einen wurde geprüft, ob jeweils spezifische Fähigkeiten die Lösungswahrscheinlichkeiten für deklarative und prozedurale Testanforderungen beeinflussen; zum anderen erfolgte eine inhaltsbezogene Ausdifferenzierung in eine fahrzeugtechnische, d. h. im weitesten Sinne mechanische, und eine elektrotechnische Dimension. Ebenso wurde die Kombination aus Inhalten und kognitiven Anforderungen im Rahmen eines vierdimensionalen Modells empirisch geprüft. Im Falle der hier untersuchten gewerblich-technischen Berufe zeigte sich ein klarer Vorteil der eindimensionalen Struktur gegenüber den zwei- und vierdimensionalen Modellen. Das heißt, empirisch fallen sowohl das deklarative und prozedurale Wissen als auch die mechanische und die elektrotechnische Kompetenz am Ende des ersten Ausbildungsjahres zusammen. Zu Beginn der Ausbildung gab es jedoch Hinweise, dass die Kompetenzaspekte noch

eigene Dimensionen darstellen, die anscheinend im Verlaufe der Ausbildung verschmelzen. Als eigene Kompetenzdimensionen ließen sich bei den Untersuchungen zum gewerblich-technischen Bereich allerdings bisher durchgängig das Fachwissen und die Fähigkeit, dieses Fachwissen in komplexen Anforderungssituationen anzuwenden, unterscheiden (ebd., S. 61 f.).

5.3 Befunde zu Niveaumodellierungen beruflicher Fachkompetenz

In den hier zur Diskussion stehenden Studien wurde auch die Systematik von Anforderungsmerkmalen auf der Grundlage kognitionspsychologisch-taxonomischer Überlegungen mit unterschiedlichen Verfahren zur Einschätzung von Anforderungsmerkmalen psychometrisch untersucht.

Im Rahmen der Hamburger Studie ULME III erfolgte im Kontext der Itemkonstruktion eine erste Klassifikation der Aufgabenanforderungen nach Wissensart und kognitiver Leistung (vgl. BRAND, HOFMEISTER, TRAMM 2005). Darüber hinaus wurden im Zuge der Testanalysen weitere Klassifikationsmerkmale erprobt, darunter Merkmale der Informationsstruktur der Aufgaben (Text, Tabellen, Grafiken etc.) und der inhaltlichen Komplexität. Die Ergebnisse der empirischen Prüfung zeigen, dass es vergleichsweise gut gelungen ist, mit den vorab klassifizierten Aufgabenmerkmalen einen substanziellen, gleichwohl nicht zufriedenstellenden Beitrag zur Erklärung der Schwierigkeit der Testaufgaben zu erlangen. Als stärkster Prädiktor erwiesen sich Anforderungen, deren Bewältigung ökonomisches Struktur- und Zusammenhangswissen voraussetzte. Auch Aufgaben, deren Bearbeitung Prozeduren wie umfassendere mathematische Modellierungen und Operationalisierungen verlangten, ließen sich in ihrer Schwierigkeit auf diese Weise gut bestimmen. Insbesondere jene Aufgaben, die eine Kombination von prozeduralem und konzeptuellem Wissen erforderten, für die also Heuristiken unter Rückgriff auf kategoriale und vernetzte Wissenssysteme zu entwickeln und einzusetzen waren, stellten in diesem Test hohe kognitive Anforderungen. Angesichts der jedoch noch offenen Probleme der Aufgabenklassifikation wurde indessen zunächst ein Ansatz zur Kompetenzmodellierung auf Basis von Post-hoc-Analysen (vgl. Abschnitt 3.3.2) präferiert. Nach Durchsicht und Analyse der Testaufgaben und der Lage der Itemparameter wurden vier Kompetenzniveaus identifiziert, die sich als hinreichend unterscheidbar erwiesen. Jugendliche auf den unteren Kompetenzniveaus waren in der Lage, ökonomische Aufgabenstellungen aus einem Alltagsverständnis heraus zu bearbeiten. Jugendliche auf Niveaustufe II verfügten über grundlegendes ökonomisches Faktenwissen und konnten mit gebotener Sicherheit einfache kaufmännische Handlungen durchführen, die mit wirtschaftsmathematischen Prozeduren verbunden waren (z. B. Skonto- und Rabattberechnungen). Die Jugendlichen auf Kompetenzniveau III zeichneten sich durch grundlegendes konzeptuelles und prozedurales ökonomisches Wissen aus. Sie

waren fähig, Algorithmen und Heuristiken zur Aufgabenlösung zu entwickeln und auch komplexere wirtschaftliche Zusammenhänge zu Wertschöpfungsprozessen zu modellieren. Die Bearbeitung der Aufgaben auf der höchsten Niveaustufe IV erforderte komplexe Informationsverarbeitungsprozesse im Rahmen der Situationsanalyse, einen souveränen Umgang mit ökonomischen Kategorien und die Entwicklung meist vielschrittiger Algorithmen (vgl. SEEBER 2008, S. 91 f.).

In der Pilotstudie von ACHTENHAGEN und WINTHER (2009) erfolgten ebenfalls Niveaumodellierungen, und zwar getrennt für die beiden latenten Dimensionen der handlungs- und der verstehensbasierten Kompetenz. Die Items wurden differenziert nach dem Grad funktionaler Modellierung, nach inhaltlicher Komplexität und kognitiver Taxonomierung. Diese drei schwierigkeitsbestimmenden Merkmale wurden in jeweils vier Ausprägungen den einzelnen Testaufgaben durch fünf Raster zugeordnet. Im Ergebnis wiesen vier Prädiktoren einen bedeutsamen Einfluss auf die Itemschwierigkeit auf, allerdings in wenig konsistenter Weise. Zwei Stufen der funktionalen Modellierung (von drei möglichen Dummy-Variablen), und zwar „teilweise“ und „umfassende Modellierungsanforderungen“, eigneten sich als Prädiktoren der Itemschwierigkeit. Weitere Einflussgrößen waren „Systemkohärenzen“ (inhaltliche Komplexität, Stufe 2) und das „Analysieren und Validieren“ (kognitive Taxonomierung, Stufe 3). Für die beiden Skalen zur verstehens- und handlungsbasierten Kompetenz wurden bei identischen Anforderungsklassifikationen jeweils vier Niveaus ermittelt: Niveau I „Kaufmännisches Grund- und Regelwissen“; Niveau II „Kaufmännisches Handlungswissen“, Niveau III „Kaufmännisches Analysewissen“ und Niveau IV „Kaufmännisches Entscheidungswissen“ (ebd., S. 39). Unbedingt zu klären ist bei diesem Stand die Frage, warum die Autoren zwei unterschiedliche Kompetenzkonstrukte ausdifferenzieren, deren Niveaumodellierungen aber mit einer identischen Anforderungsklassifikation unterlegen. Auch bedarf die herausgearbeitete zweidimensionale Struktur einer Überprüfung auf mögliche Effekte der offensichtlichen Konfundierung von Messanordnung und Inhaltsdimension.

Ähnlich wie ACHTENHAGEN und WINTHER haben auch NICKOLAUS, GSCHWENDNER und GEISSEL (2008, S. 63 ff.) über regressionsanalytische Verfahren die Prädiktoren der Itemschwierigkeit und die Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus ermittelt. Zunächst wurden Faktoren identifiziert, die das Anforderungsniveau der Testaufgaben beeinflussten. Dazu gehörten die Vertrautheit des Inhalts aus der Sekundarstufe I und aus der beruflichen Grundbildung, die Elaborationstiefe, die in Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie klassifiziert wurde, die Wissensvernetztheit, die Wissensarten, unterschieden nach deklarativen und prozeduralen Aspekten, die Nutzung von Hilfsmitteln wie einem Tabellenbuch, notwendige Kodierungsleistungen bei der Informationsentnahme aus dem Tabellenbuch sowie der Grad der expliziten Indexierung im Tabellenbuch. Bereits an dieser Stelle wird ersichtlich,

dass sich die Vorannahmen, welche Merkmale die Itemschwierigkeit und somit den Anforderungsgehalt der Testaufgaben beeinflussen, zum Teil deutlich von jenen im kaufmännischen Bereich unterscheiden; Übereinstimmungen zeigen sich im Rückgriff auf kognitionspsychologische Taxonomien und im vermuteten Einfluss von unterschiedlichen Wissensarten. Letztlich erwiesen sich aber für die untersuchten Gruppen im gewerblich-technischen Bereich ausgewählte Stufen der Bloomschen Taxonomie, eigenständige Modellierungsnotwendigkeiten und der Vertrautheitsgrad der Aufgaben als bedeutsame Prädiktoren der Aufgabenschwierigkeiten. Im Ergebnis der Analysen ließen sich auch hier vier Kompetenzniveaus deutlich voneinander unterscheiden: Stufe 1 umfasst „rudimentäre Kfz-Kenntnisse“ Stufe 2 erfordert die Beachtung isolierter Sachverhalte, hier auf der Ebene „basaler Kfz-Kenntnisse“; Stufe 3 verlangt die Analyse von Zusammenhängen in bekannten Systemen und Stufe 4 die Evaluation systemischer Zusammenhänge (ebd., S. 64 f.).

Die hier vorgestellten Arbeiten zur empirisch gehaltvollen Unterscheidung von Kompetenzniveaus zeigen allerdings auch die Grenzen der bisherigen Taxonomien, der vorliegenden Beschreibungen kognitiver Strukturen und Prozesse sowie der Verwendung von Oberflächenmerkmalen zur Beschreibungen der Anforderungen von Aufgaben. Wenn die unterschiedenen Kompetenzstufen künftig theoretisch besser begründet werden sollen, so ist wohl von einer zunehmenden Verschränkung fachdidaktischer und kognitionspsychologischer Forschung am ehesten Erfolg zu erwarten. Angesichts der zahlreichen gegenwärtig noch offenen Probleme im Bereich der Aufgabenanalysen erscheint es aber als unsicher, ob hoch ausdifferenzierte Taxonomien schon in naher Zukunft psychometrisch abgesichert werden können, und zwar bei domänenübergreifenden Zielsetzungen (vgl. SEEBER, NICKOLAUS 2010b).

5.4 Befunde zur Validierung von Testverfahren

Im Kontext der Diskussion über notwendige Ansprüche an die Qualität von Kompetenzmessungen (vgl. Abschnitt 4.1) wurde bereits die Frage der Kriteriumsvalidität und hier insbesondere die der prognostischen Validität der Tests angesprochen, die für die meisten Ansätze der Kompetenzmessung noch nicht befriedigend beantwortet ist. Eine erste Studie zur Demonstration der Validität computergestützter Messverfahren wurde von NICKOLAUS, GSCHWENDTNER und ABELE (2009) vorgelegt, die die Ergebnisse der Arbeit mit Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern geprüft haben. Dabei wurden Fehleranalyseleistungen am realen Kfz und in Computersimulationen verglichen, mit dem Ergebnis, dass nur marginale Abweichungen der Testergebnisse auftraten. Das bedeutet, dass Simulationen zumindest in einigen Bereichen ein geeignetes Verfahren sein können, um berufliche Leistung in dynamischen Situationen auch ohne ein aufwendiges arbeitsplatzbezogenes Testdesign valide abzuschätzen.

6. Ausblick

Gegenwärtig zeichnet sich ein erheblicher Entwicklungsbedarf für die Diagnose im gesamten Bereich der beruflichen Ausbildung einschließlich der Berufsvorbereitung ab, wobei die noch zu leistenden Arbeiten auch die Herausarbeitung konstitutiver Merkmale der jeweiligen Domäne und deren Abgrenzung einschließen (vgl. dazu ACHTENHAGEN 2007, S. 485). Dabei werden vermutlich computerbasierte Testverfahren ein unabdingbares Element darstellen. Hier liegen mit den Pilotstudien für ein large-scale-assessment für zwei Berufe erste, die Testentwicklung in diese Richtung bestärkende Erfahrungen vor. Für einen breiten Einsatz in verschiedenen Berufsfeldern und Berufen ist dieser Ansatz jedoch entschieden zu erweitern. Damit verbunden ist auch die notwendige Forcierung der Arbeiten an der systematischen Klassifikation, Dokumentation und Archivierung bisher unzureichend beschriebener Testitems.

Generell ist eine breit abgesicherte Dimensionierung beruflicher Kompetenz erforderlich. Die im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Ansätze bieten ein eher heterogenes Bild und legen eine starke Abhängigkeit der jeweils gezogenen Schlussfolgerungen von Beliebigkeiten bezüglich Testdesign und Itemauswahl nahe. Um dies künftig zu vermeiden, bedarf es einer Entwicklungsstrategie, bei der innerhalb der Berufe mit qualitativ hochwertigen Personenstichproben und innerhalb der Zielgrößen mit ebenso repräsentativen Itemstichproben gearbeitet wird.

Um der Komplexität funktionaler Anforderungen beruflichen Lernens gerecht zu werden, ist es zudem geboten, Instrumentarien zu entwickeln, die die Erfassung überfachlicher Kompetenzen ermöglichen. Dabei könnte es sich als hilfreich erweisen, an das neuere Konzept der Schlüsselkompetenzen (RYCHEN, SALGANIK 2001) anzuschließen. Die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführten Diskussionen zu solchen übergreifenden Kompetenzen belegen schon längst den Bedarf entsprechender empirischer Fundierung.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In BAETHGE, Martin; BUSS, Klaus-Peter; LANFER, Carmen (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin 2004, S. 11–32
- ACHTENHAGEN, Frank: Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In: van BUER, Jürgen; WAGNER, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main 2007, S. 481–494

- ACHTENHAGEN, Frank; BAETHGE, Martin: Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007, S. 51–70
- ACHTENHAGEN, Frank; JOHN, Ernst G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden 1992
- ACHTENHAGEN, Frank; WINTHER, Esther: Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz – am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn 2009. – URL: http://www.bmbf.de/pub/Endbericht_BMBF09.pdf (Stand: 15.08.2010)
- BAETHGE, Martin; ACHTENHAGEN, Frank; ARENDS, Lena; BABIC, Edvin; BAETHGE-KINSKY, Volker; WEBER, Susanne: Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006.
- BAUMERT, Jürgen; KÖLLER, Olaf; LEHRKE, Manfred; BROCKMANN, Jens: Anlage und Durchführung der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur Sekundarstufe II (TIMSS/III – Technische Grundlagen. In: BAUMERT, Jürgen; Bos, Wilfried; LEHMANN, Rainer (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen 2000, S. 31–84
- BEATON, Albert E.; ALLEN, Nancy L.: Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), 1992, pp. 191–204
- BRAND, Willi; HOFMEISTER, Wiebke; TRAMM, Tade: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: BRAND, Willi; TRAMM, Tade (Hrsg.): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe 8/Juli 2005. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_et_al_bwpat8.shtml (Stand: 03.08.2010)
- BREUER, Klaus; SATISH, Usha: Emergency Management Simulations – An approach to the assessment of decision making processes in complex dynamic crises environments. In: GONZALÈZ, José. J. (Ed.): From modeling to managing security – A system dynamics approach. Kristiansand 2003, S. 145–156
- EBBINGHAUS, Margit; GÖRMAR, Gunda: Aussagekraft und Validität ausgewählter traditioneller und neuer Prüfungen in der Ausbildung. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bonn 2004. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_33008.pdf (Stand: 10.03.2010)
- EMBRETSON, Susan E.; REISSE, Steven P.: Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ 2000
- ERLER, Wolfgang; GERZER-SASS, Annemarie; NUSSHART, Christine; SASS, Jürgen: Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 339–352

- ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- FRANKE, Guido: Facetten der Kompetenzentwicklung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bonn 2005
- FREY, Andreas; BALZER, Lars: Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smd99. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 323–336
- GEISSEL, Bernd: Ein Kompetenzmodell für die elektrotechnische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten. In: NICKOLAUS, Reinhold; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Hohengehren 2008, S. 121–142
- GSCHWENDTNER, Tobias: Ein Kompetenzmodell für die kraftfahrzeugtechnische Grundbildung. In: NICKOLAUS, Reinhold; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Hohengehren 2008, S. 103–119
- GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung und Entwicklung der Fehleranalysefähigkeit in der Grundstufe der elektrotechnischen Ausbildung. In: BÜCHTER, Karin; TRAMM, Tade (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 13/2007. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/gschwendtner_et_al_bwpat13.shtml (Stand: 03.08.2010)
- GSCHWENDTNER, Tobias; ABELE, Stefan; NICKOLAUS, Reinhold: Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechanikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 105 (2009), H. 4, S. 557–578
- HÄNGGI, Gerhard: Kompetenz-Kompass®. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 386–404
- HARTIG, Johannes: Methoden der Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. Vortrag auf der DESI-Fachtagung „Konzeptualisierung und Messung sprachlicher Kompetenzen“, 09. und 10. September 2004, DIPF, Frankfurt am Main 2004. HARTIG, Johannes: Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: BECK, Bärbel; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel 2007, S. 83–99
- HARTIG, Johannes; JUDE, Nina: Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. Bonn/Berlin 2007, S. 17–36

- HEYSE, Volker: Kode@x-Kompetenz-Explorer. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 376–385
- INGENKAMP, Karlheinz; LISSMANN, Urban: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 5., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 2005
- JÄGER, Reinhold S.: Gütekriterien in der Pädagogischen Diagnostik. In: JÄGER, Reinhold S.; LEHMANN, Rainer H.; TROST, Günter (Hrsg.): Tests und Trends 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel 1997, S. 146–165
- JUDE, Nina; WIRTH, Joachim: Neue Chancen bei der technologiebasierten Erfassung von Kompetenzen. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. Bonn/Berlin 2007, S. 49–56
- KLIEME, Eckhard: Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physikunterricht: Theoretische Grundlagen, Kompetenzstufen und Unterrichtsschwerpunkte. In: BAUMERT, Jürgen; BOS, Wilfried; LEHMANN, Rainer (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Band 2. Opladen 2000, S. 57–128
- KLIEME, Eckhard; BAUMERT, Jürgen; KÖLLER, Olaf; BOS, Wilfried: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen. In: BAUMERT, Jürgen; BOS, Wilfried; LEHMANN, Rainer (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Opladen 2000, S. 85–133
- KLIEME, Eckhard; HARTIG, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007, S. 11–30
- KLIEME, Eckhard; LEUTNER, Detlef: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, 2006, S. 876–903
- KLIEME, Eckhard; MAAG-MERKI, Katharina; HARTIG, Johannes: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, Johannes; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. Bonn/Berlin 2007, S. 5–15
- KMK: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Berlin 2006. – URL: <http://www.kmk.org/schul/home.htm> (Stand: 18.11.2007)
- KUTSCHA, Günther: Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: BAETHGE, Martin; BUSS, Klaus-Peter; LANFER, Carmen (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin 2004, S. 165–196

- LEHMANN, Rainer; SEEBER, Susan (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB), Hamburg 2007
- LÜDTKE, Oliver; ROBITZSCH, Alexander; TRAUTWEIN, Ulrich; KÖLLER, Olaf: Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. Psychologische Rundschau 58 (2), 2007, S. 103–117
- MINNAMEIER, Gerhard: Wie verläuft die Kompetenzentwicklung – kontinuierlich oder diskontinuierlich? Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert. Dokumentation des 4. BIBB-Fachkongresses 2002, Bonn
- MINNAMEIER, Gerhard; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik, Frankfurt am Main 2006
- NICKOLAUS, Reinhold: Modellierungen zur beruflichen Fachkompetenz und ihre empirische Prüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 1 (2008), Stuttgart, S. 1–6
- NICKOLAUS, Reinhold: Qualität in der Beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Band, Heft 2 (2007), Stuttgart, S. 161–166
- NICKOLAUS, Reinhold; GEISSEL, Bernd; GSCHWENDTNER, Tobias: Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr. In KREMER, Hans-Hugo; BÜCHTER, Karin; GRAMLINGER, Franz (Hrsg.): Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 14/Juni 2008. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_etal_bwpat14.pdf (Stand: 15.08.2010)
- NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd. Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 1 (2008), Stuttgart, S. 48–73
- NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; ABELE, Stefan: Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Vorstudie zur Validität von Simulationsaufgaben im Rahmen eines LSA-VET. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn 2009. – URL: http://www.bmbf.de/pub/Abschluss-Bericht_Druckfassung.pdf (Stand: 15.08.2010)
- NICKOLAUS, Reinhold; STRAKA, Gerald A.; FEHRING, Grit; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd; ROSENDAHL, Johannes: Erklärungsmodelle zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkaufleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 23 (2010), Stuttgart, S. 73–87
- NORTH, Klaus: Das Kompetenzrad. ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 200–211

- RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp; MARTENS, Thomas: Messen beruflicher Kompetenz- (entwicklung). ITB-Forschungsberichte 21/2007, Bremen
- RAUNER, Felix; HAASLER, Bernd; HEINEMANN, Lars; GROLLMANN, Philipp: Messen beruflicher Kompetenzen. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projekts. Bd. I, 2. Auflage. Berlin 2009
- REISSE, Wilfried: Pädagogische Diagnostik in der deutschen Berufsbildung. In: JÄGER, Reinhold S.; LEHMANN, Rainer H.; TROST, Günter (Hrsg.): Tests und Trends. 11. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim/Basel 1997, S. 99–145
- ROST, Jürgen: Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion, Zweite, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern/Göttingen 2004
- RYCHEN, Dominique; SALGANIK, Hersh L. (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen 2001
- SCHAFFER, Joseph L.: Analysis of Incomplete Multivariate Data. London 1997
- SCHAPER, Niclas: Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003, S. 185–199
- SEEBER, Susan: Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 1 (2008), Stuttgart 2008, S. 74–97
- SEEBER, Susan; NICKOLAUS, Reinhold: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1/2010. Bonn 2010a, S. 10–13
- SEEBER, Susan; NICKOLAUS, Reinhold: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010b
- SLOANE, Peter F. E.; DILGER, Bernadette: The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe 8/2005. http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml (Stand: 15.08.2010)
- STRAKA, Gerald A.; LENZ, Katja: Bestimmungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. In: FREY, Andreas; JÄGER, Reinhold S.; RENOLD, Ursula (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau 2005, S. 98–115
- STRAKA, Gerald A.: Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001, S. 219–235
- STRAKA, Gerald A.: Verfahren und Instrumente der Kompetenzdiagnostik – der Engpass für ein Berufsbildungs-PISA? Überarbeiteter Beitrag zum Workshop „Berufsbildungs-PISA“ des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 30. Juni 2003 in Bonn
- TRAMM, Tade; REINISCH, Holger: Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Band, Heft 2 (2003), Stuttgart 2003, S. 161–174

- TRAMM, Tade; SEEBER, Susan: Überlegungen und Analysen zur Berufsspezifität kaufmännischer Kompetenz. In: MINNAMEIER, Gerhard; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt am Main 2006, S. 273–288
- VAN DER LINDEN, Wim J.; HAMBLETON, Ronald K. (Eds.): Handbook of Modern Item Response Theory. New York 1997
- WALTER, Oliver: Kompetenzmessung in den PISA-Studien. Simulationen zur Schätzung von Verteilungsparametern und Reliabilitäten. Lengerich 2005
- WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001, S. 17–31
- WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank: Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 4 (2008), Stuttgart, S. 511–538
- WINTHER, Esther: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2010
- ZABECK, Jürgen: Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 208–216

**Validierung und Anwendungskonzepte/
Sharing practices on recognition
and validation**

Sabine Seidel

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in Deutschland – vom Flickenteppich zu einem umfassenden System?

Die formale Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gewinnt angesichts des sich abzeichnenden Bedarfs an gut ausgebildeten Fachkräften auch in Deutschland an Bedeutung. Nach wie vor aber greifen die vielfältigen bestehenden Ansätze und Verfahren nur punktuell und kommen eher einem Flickenteppich als einem umfassenden, das bestehende Bildungssystem ergänzenden System gleich. Abgeleitet aus vergleichenden Länderanalysen der EU und der OECD wird für Deutschland eine Reihe von Handlungsfeldern identifiziert, die die Entwicklung, Qualität und Implementierung eines solchen Systems beeinflussen und unterstützen. Sie betreffen u. a. die Kommunikation und Transparenz, die einzelnen Prozessschritte in den Verfahren und die Rahmenbedingungen.

Einleitung

Vor dem Hintergrund des sich in einigen Branchen abzeichnenden Fachkräftebedarfs in Zeiten einer sich wandelnden Bevölkerungsstruktur und wachsender Herausforderungen für die Beschäftigten ist das Thema Anerkennung beruflicher Erfahrungen und auch der in anderen Kontexten auf nicht-formalen und informellen Wegen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten oder umfassenden Kompetenzen in Deutschland zunehmend virulent. Das zeigt sich beispielsweise an den intensiven Diskussionen um die Externenregelung in der beruflichen Bildung und die Einbeziehung informellen Lernens in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), an der Reform des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, an dem von der Bundesregierung kürzlich auf den Weg gebrachten Anerkennungsgesetz für im Ausland erworbene Qualifikationen und Berufsabschlüsse sowie den Initiativen von Bund und Ländern zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und zur Feststellung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen.

Damit gibt es in Deutschland zwar bereits einzelne Verfahren und Ansätze, allerdings handelt es sich dabei nicht um ein umfassendes System, das für Interessierte transparent und weiterführend ist, sondern eher um eine Art Flickenteppich mit vielfältigen Regelungen, die punktuell greifen. Für ein qualitativ hochwertiges, flexibles und für alle Beteiligten transparentes System der Anerkennung aber, das das bestehende Bildungssystem ergänzt und unterstützt, ist eine grundsätzliche Richtungsentscheidung erforderlich. Diese steht bislang in Deutschland noch aus. Auch die

bisherigen, punktuell im Bildungssystem verankerten Ansätze laufen Gefahr, aufgrund ihrer Intransparenz, fehlender geeigneter Rahmenbedingungen und der dadurch für Interessierte mangelnden Verfahrenssicherheit ungenutzt zu bleiben, und werden der besonderen Qualität des Lernens außerhalb formaler Kontexte nur begrenzt gerecht.

1. Anerkennung informellen Lernens

Die in formalen Lernprozessen zertifizierten schulischen, beruflichen und hochschulischen Qualifikationen sind zwar eine wesentliche, keinesfalls aber hinreichende Voraussetzung dafür, den Alltag meistern und im Beschäftigungssystem bestehen zu können. Vielmehr bedarf es vielfältiger Fähigkeiten und Kompetenzen, damit es gelingt, sich in einer von Pluralität und stetigem Wandel geprägten Gesellschaft immer wieder neu zu orientieren, aktiv daran teilzuhaben und das eigene Leben in privater wie in beruflicher Hinsicht sinnvoll zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund steht nicht mehr nur das Lernen in formalen Kontexten im Fokus, sondern auch das selbstgesteuerte Lernen und das Lernen en passant, das am Arbeitsplatz, in Zeiten von Arbeitslosigkeit, in der Familie oder in der Freizeit und damit in unterschiedlichsten Kontexten stattfindet. Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens ist das Lernen auf jegliches Lernen ausgeweitet, wie auch immer es gestaltet sein mag und wo auch immer es stattfindet. Nicht allein das Unterrichten, die Vermittlung oder die Lehre stehen im Zentrum des Interesses, sondern sämtliche Aneignungswege und -formen von Individuen. Die Vielfalt der möglichen Aneignungswege, die in der Regel keinem festgelegten Lernziel folgen, sondern vielmehr beiläufig, situationsgebunden und individuell sind, hat dazu geführt, dass zunehmend die Ergebnisse von Lernen im Fokus stehen. Diese sind entsprechend unterschiedlich und nicht vorhersagbar. Damit bedeutet die Neubewertung des Lernens nicht nur die Berücksichtigung sämtlicher Lernformen, sondern auch einen Perspektivwechsel auf die einzelnen Lernenden und die Fokussierung auf die Ergebnisse von Lernen und erfordert die Entwicklung neuer Formen der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 15 f.).

In Deutschland existiert bislang kein umfassendes und transparentes System der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist (vgl. SEIDEL et al. 2008; GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009). Es gibt vielmehr eine Reihe nebeneinander bestehender, rechtlich verankerter und mit einer formalen Anerkennung bzw. einer Zulassung oder Berechtigung verbundener Verfahren, die unterschiedlichen Zuständigkeiten unterliegen. Zudem gibt es seit einigen Jahren eine Reihe bildungspolitisch initiiertes Programme und Aktivitäten zur Förderung des lebenslangen Lernens, in denen theoretisch und praktisch eine Annä-

herung und Vorbereitung auf die Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens stattfinden. Neben den im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt wirksamen Verfahren und den bildungspolitisch initiierten Programmen gibt es betriebliche Verfahren, die auf dem Arbeitsmarkt zum Tragen kommen, aber nicht mit einer Zulassung innerhalb des Bildungssystems und einer formalen Anerkennung verbunden sind.

Eine wesentliche Ursache für die lange Jahre vergleichsweise geringe Bedeutung formaler Anerkennung informell erworbener Kompetenzen scheint in dem deutschen Berufs- und Weiterbildungssystem selbst begründet zu liegen, das in großen Teilen eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt ist und eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht. Durch hohe Praxisanteile kommt dem Erfahrungslernen besonders in der dualen Ausbildung eine große Bedeutung zu. Damit ist Deutschland eines der europäischen Länder, in deren Berufsbildungssystem das Lernen im Arbeitsprozess traditioneller Bestandteil ist (vgl. HIPACH-SCHNEIDER/KRAUSE/WOLL 2007). Erfahrungslernen außerhalb formaler Bildungsgänge aber, erst recht wenn es außerhalb des Erwerbslebens erfolgt, findet in Deutschland höchstens vereinzelt Berücksichtigung (SEIDEL et al. 2008).

Mit der sich verändernden Bevölkerungsstruktur, den sich schnell wandelnden Anforderungen an Beschäftigte und dem Abschied von der Normalerwerbsbiografie greift aber dieses System in Deutschland nicht mehr durchgängig und macht die Anerkennung von in anderen als in formalen Kontexten erworbenen Kompetenzen erforderlich.

Bisher heißt Anerkennung im Sinne einer Berechtigung für Deutschland wegen des ausgeprägten formalisierten Berufsbildungskonzepts, dass sie mit dem Nachweis einschlägiger Berufstätigkeit und weiteren Zulassungsbedingungen, einer Prüfung und dem Erhalt eines Zertifikats verbunden ist. Die Charakteristika der deutschen „Qualifikationsorientierung“ und „Laufbahnbezogenheit“ finden allerdings nicht durchweg ihre Entsprechung in der betrieblichen Praxis. Auch wenn Abschlüsse bei der Personalauswahl in den Betrieben nach wie vor eine wichtige Rolle spielen, sind bei Bewertungen häufig darüber hinaus berufliche und außerberufliche Erfahrungen relevant.

Mit dem Begriff „Anerkennung“ werden unterschiedliche Formen der Anerkennung verbunden, deren Ebenen und damit mögliche Reichweite je nach Ziel und Verfahren differieren. Während die formale Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist und sowohl mit einer Berechtigung im Bildungssystem als auch einer breiten Wertschätzung auf dem Arbeitsmarkt einhergeht, bewegen sich die gesellschaftliche und die individuelle Anerkennung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.

Grob lassen sich vier Verfahrenstypen unterscheiden, die zu einer *formalen* Anerkennung führen können und im nächsten Abschnitt näher erläutert werden:

- Verfahren zur Zulassung zu einer regulären Prüfung,
- spezielle, für die Anerkennung installierte Verfahren,
- Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen und
- Verfahren der Validierung von Lernergebnissen.

Die *gesellschaftliche Anerkennung* bezieht sich – im Gegensatz zur formalen, mit Berechtigungen im Bildungssystem einhergehenden Anerkennung – ausschließlich auf die Würdigung und Wertschätzung von außerhalb formaler Kontexte erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, besonders auf dem Arbeitsmarkt, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise der Freiwilligenarbeit. Hierzu zählen vor allem betriebliche Instrumente sowie Hersteller- und Weiterbildungszertifikate. In den letzten Jahren erfahren darüber hinaus auch vermehrt Ergebnisse von auf Selbstexploration beruhenden Verfahren der Kompetenzfeststellung gesellschaftliche Würdigung.

Die *individuelle Anerkennung* wird durch den Prozess der Identifizierung, Bilanzierung und Dokumentation der eigenen, in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedliche Weise erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen angestoßen und durch die Bewusstwerdung verstetigt (vgl. Abschnitt 2.2.1). Die Kompetenzermittlung und -bilanzierung kann auch gesellschaftliche Anerkennung erfahren, sie stellt zudem einen der ersten wesentlichen Schritte im Rahmen eines Validierungsverfahrens dar (vgl. Abschnitt 2.1.4).

2. Verfahren der Anerkennung und aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Die Entwicklungen in den europäischen Ländern weisen auf zwei grundlegend verschiedene, sich jedoch nicht ausschließende Ansätze der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen hin (GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009, S. 108 ff.): den systemimmanenten Ansatz in Österreich, Deutschland und der Schweiz und den kompetenzorientierten Ansatz in Frankreich und England sowie seit einigen Jahren in Dänemark. Während beim kompetenzorientierten Ansatz spezielle Verfahren der Ermittlung und Bewertung anhand zuvor definierter Kompetenzstandards eingesetzt werden, geht es beim systemimmanenten Ansatz um Verfahren, die im Bildungssystem punktuell verankert sind. Sie orientieren sich an bestehenden Verfahren und greifen in Teilen darauf zurück.

Ausgangspunkt für das Verfahren der Anerkennung sind in beiden Ansätzen die individuelle Standortbestimmung, in der Regel mittels eines Portfolios, der Abgleich mit den Anforderungen und die Formulierung des weiteren Lernbedarfs. Der Prozess wird durch Beratung begleitet, sie ist ein wichtiges Element bei der Orientierung und Wei-

terentwicklung von Individuen und eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Verfahren. Bei beiden Ansätzen handelt es sich um das Bildungssystem ergänzende und damit zusätzliche Verfahren. Das trifft auch auf Länder mit einem weniger stark ausgeprägten und ausdifferenzierten Bildungssystem als Deutschland zu, beispielsweise auf England (vgl. BRETSCHNEIDER/PREISSER 2003; LENEY/PONTON 2007).

Ein dritter Weg wird in Finnland beschritten: Hier wird sukzessive auf ein einheitliches kompetenzbasiertes System umgestellt. Ziel eines solchen Ansatzes sind einheitliche Standards zur Beschreibung und Bewertung für alle Qualifikationen und Kompetenzen (NEVALA 2007; DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 56 ff.).

Im Folgenden werden sowohl Beispiele für Verfahren vorgestellt, die mit einer formalen Anerkennung einhergehen, als auch solche, die unterhalb der ordnungspolitischen Ebene angesiedelt sind und damit höchstens eine gesellschaftliche Anerkennung erlangen. Beispielhaft wird dabei auf im deutschen Bildungssystem existierende Verfahren und Initiativen zurückgegriffen. Es zeigt sich, dass es einzelne punktuell verankerte Ansätze formaler Anerkennung in Deutschland gibt, dass ihre Reichweite bislang allerdings eher gering ist und sie insofern auch noch keine befriedigende Antwort auf die anstehenden Herausforderungen darstellen können. Auch vor diesem Hintergrund sollen die aktuellen bildungspolitisch initiierten Entwicklungen einen wichtigen Beitrag leisten. Ob dies aber mit dem systemimmanenten Ansatz gelingen kann oder es doch eines weiteren Modernisierungsprozesses bedarf, der allen Zugang zum lebenslangen Lernen öffnet, bleibt eine brennende Frage.

2.1 Mit formaler Anerkennung einhergehende Verfahren

Mit einer formalen Anerkennung verbundene Verfahren ermöglichen den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen und – soweit es der Arbeitsmarkt zulässt – auch in das Beschäftigungssystem. Denn auch heute gilt, was HRADIL schon für die 1970er-Jahre feststellte, dass angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt Bildungsgrade „von der zureichenden, aber oft nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung für den Eintritt in höher entlohnte und angesehenere Berufsfelder“ wurden (HRADIL 1990, S. 82). Einige der Verfahren bestehen seit den 1960er-Jahren, wie die Externenprüfung im beruflichen Bereich und die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur. Hauptanliegen waren damals, die starke Selektivität im Bildungssystem aufzubrechen und den Zugang zu höherer Bildung für bildungsferne Schichten zu ermöglichen. Obwohl sich seither in Deutschland viel verändert hat und Barrieren aufgehoben wurden, geht es auch heute noch um den Abbau von sozialer Selektivität und die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung. Während diese Verfahren bereits seit vielen Jahren existieren und die Ansätze zur Anrechnung von Lernergebnissen seit einigen Jahren in Pilotinitiativen entwickelt und erprobt werden, gibt es bislang in Deutschland keine umfassenden Ansätze zur Validierung von Lernergebnissen.

2.1.1 Verfahren zur Zulassung zu einer Prüfung

Vergleichsweise weit verbreitet ist die Anerkennung informellen Lernens, wie sie im beruflichen Bereich mit der Externenregelung nach § 45 (2) BBiG, § 37 (2) HwO besteht. Danach kann einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf auch erwerben, wer nicht die üblicherweise erforderliche duale Ausbildung durchlaufen hat, stattdessen aber eine einschlägige Berufstätigkeit oder Ausbildungszeiten nachweisen kann. Diese muss mindestens das Eineinhalbfache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit betragen, bei Glaubhaftmachung der erforderlichen beruflichen Handlungsfähigkeit kann die Mindestzeit auch unterschritten werden. Unter diesen Voraussetzungen können die sogenannten Externen an der regulären Abschlussprüfung der zuständigen Stellen teilnehmen.

Damit greifen bei der Messung und Bewertung die Methoden des formalen Bildungssystems; die eigentliche Anerkennung im Vorfeld der Prüfung erfolgt in der Regel pauschal durch die Anrechnung von Zeiten der Berufstätigkeit.¹

Im Jahr 2008 haben insgesamt knapp 29.000 Personen und damit 5,7 % die Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung abgelegt (BIBB 2010, S. 171). Allerdings ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Externen, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und damit in Anerkennung ihrer nicht auf formalem Wege erworbenen Kompetenzen die Zulassung zur Prüfung erhalten haben, tatsächlich niedriger liegt.²

Auch im Hochschulbereich gibt es die Möglichkeit der Externenprüfung (KMK 2008). In den Ländern Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist gesetzlich vorgesehen, dass Personen zur Hochschul(abschluss)prüfung zugelassen werden, die auf andere Weise als durch ein Hochschulstudium die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben. Bisher allerdings wird von dieser Möglichkeit nahezu kein Gebrauch gemacht.

2.1.2 Spezielle, für die Anerkennung installierte Verfahren

Spezielle Verfahren sind in Deutschland beispielsweise beim Zugang zum Studium ohne Abitur auf dem sogenannten Dritten Bildungsweg üblich. Dabei gibt es Verfahren, die sich nicht unmittelbar auf entsprechende Standards des formalen Bildungssystems beziehen wie Eignungsgespräche und Probestudien, und solche, die sich an

1 Das zeigen die Ergebnisse des ZWH (2010) und der aktuellen Befragung zuständiger Stellen im Rahmen des laufenden BIBB-Forschungsvorhabens „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“.

2 Die aktuelle Statistik zur Externenregelung unterscheidet nicht mehr wie in den Vorjahren zwischen Externen, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen die Zulassung zur Prüfung erhalten, und solchen, die einen einem anerkannten Ausbildungsberuf entsprechenden schulischen Bildungsgang besucht haben (BBiG § 43 [2]/HwO § 36 [2]). 2006 waren 16 % der Prüflinge schulische Absolventinnen und Absolventen und 84 % Externe im hier verstandenen Sinne.

den Anforderungen des formalen Bildungssystems orientieren wie Einstufungs- oder Feststellungsprüfungen und die in einzelnen Ländern mögliche Begabtenprüfung (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2007/2008). Voraussetzung für die Zulassung zu diesen speziellen Verfahren sind in der Regel berufliche Qualifikationen und einschlägige Berufspraxis oder eine qualifizierte Weiterbildung. Ziel eines solchen Verfahrens ist die vertikale Durchlässigkeit.

Während die Zugangsvoraussetzungen lange Jahre ausschließlich von den rechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer abhing und die Ausgestaltung der speziellen Verfahren den Hochschulen oblag, hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 für einzelne Zielgruppen erste Schritte zur Vereinheitlichung der Voraussetzungen zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ beschlossen (KMK 2009). Danach erhalten Inhaberinnen und Inhaber bestimmter Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung eine allgemeine und andere beruflich Qualifizierte nach mindestens dreijähriger Berufspraxis und einem erfolgreichen Abschluss eines hochschulischen Eignungsfeststellungsverfahrens eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Darüber hinaus können die Länder weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang treffen.

Inzwischen bieten damit zwar alle Bundesländer Hochschulzugangsregelungen für beruflich Qualifizierte an, allerdings ist ihre Reichweite nach wie vor gering. Jährlich kommt nur etwa 1 % der Studierenden über den Dritten Bildungsweg zum Studium. Nicht allein die hohe Regelungsdichte und geringe Transparenz sind Gründe für die seltene Inanspruchnahme; im internationalen Vergleich fehlt es in Deutschland vor allem an flexiblen Studienformen und Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung beruflicher Leistungen auf das Hochschulstudium (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 175 ff., HARTMANN 2009).

Auch die Nichtschülerprüfung zum Nachholen allgemeinbildender Schulabschlüsse, ebenfalls Externenprüfung genannt, zählt zu den speziellen Verfahren. In den meisten Bundesländern handelt es sich dabei um eine spezifische, sich am jeweiligen schulischen Bildungsgang orientierende, aber auch auf die Lebens- und Berufserfahrung der Prüflinge Bezug nehmende Prüfung (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2007/2008).

2.1.3 Anrechnung von Lernergebnissen

Die Anrechnung von Lernergebnissen erfolgt vor dem Hintergrund von Äquivalenzprüfungen. Dies setzt eine Identifizierung oder Bestimmung von anrechenbaren Äquivalenzen beispielsweise auf der Basis der Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge (vgl. HÜNTELMANN/EVERS 2009) oder integrierter Kompetenzbeschreibungen des Zielbildungsgangs (vgl. STANGE u. a. 2009) voraus. Dabei werden, wenn die Anrechnungsgegenstände selbst keine Kompetenzbeschreibungen enthalten, im ersten

Schritt die inhaltliche Breite und Tiefe und im zweiten die Kompetenzkategorien und die Niveaus der Kompetenzen eingeschätzt.

Die Anrechnung kann individuell oder pauschal erfolgen, Anrechnungsgegenstände können in Aus- und Fortbildungen oder beruflicher Praxis erworbene Kompetenzen sein. Ziel der Anrechnung ist die Vermeidung von sich zumindest in Teilen wiederholenden Lernprozessen und damit eine Verkürzung von Lernzeiten. Die Anrechnung bezieht sich in der Regel auf Teile eines Bildungsgangs, kann theoretisch aber auch einen gesamten Bildungsgang betreffen. Sie ersetzt aber nicht eine geforderte Abschlussprüfung.³

Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) haben elf regionale Entwicklungsprojekte aus Verbänden von Hochschulen und Institutionen der beruflichen Bildung exemplarisch Anrechnungsverfahren für nach Berufsbildungsgesetz (BBiG), Kammerregelung und Landesgesetz anerkannte Aufstiegsfortbildungen auf einschlägige Studiengänge entwickelt, erprobt und Äquivalenzen zu Lernleistungen in entsprechenden Bachelorstudiengängen hergestellt (vgl. STAMM-RIEMER et al. 2008, FREITAG 2009). Die Bestimmung der Lernergebnis-Äquivalenzen orientiert sich an unterschiedlichen Qualifikationsrahmen und generischen Taxonomien.⁴

Während die ANKOM-Initiative auf die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule und damit auf vertikale Durchlässigkeit zielt, werden in den zehn Erprobungsprojekten der Pilotinitiative DECVET mögliche Anrechnungspotenziale innerhalb der beruflichen Bildung identifiziert und erprobt, beispielsweise zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen oder an der Schnittstelle zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung (LOEBE 2009, S. 9 f.). Wesentliches Ziel der Initiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ des BMBF ist es somit, einen Beitrag zur Erhöhung der horizontalen Durchlässigkeit zu leisten.

Auch die hochschulischen Leistungspunkte (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) dienen der Anrechnung von Lernergebnissen, allerdings auf der Basis von aufzuwendender Studienzzeit und damit nur mittelbar auch im Rahmen der Anrechnung von Äquivalenzen.

3 Insofern ließe sich die Externenregelung ebenfalls als eine Form der Anrechnung bezeichnen, allerdings basiert die Zulassung zur Prüfung nach BBiG § 45 (2)/HwO § 37 (2) höchstens in Ausnahmefällen auf Äquivalenzprüfungen. In der Regel reicht der Beleg, dass die einschlägige Berufstätigkeit die vorgeschriebene Mindestdauer erreicht (vgl. ZWH 2010).

4 Die ANKOM Initiative belegt, dass es Äquivalenzpotenziale zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gibt und die Verfahren transparent durchgeführt werden können. In der Umsetzung zeigt sich allerdings auch hier, dass die Verfahren alleine nicht ausreichen, um die Nachfrage von Studieninteressierten nach Anrechnung ihrer beruflichen Kompetenzen zu erhöhen. Dazu bedarf es einer Studienorganisation und Studienformen, die den Bedürfnissen von berufsbegleitend Studierenden entsprechen (HARTMANN 2009).

2.1.4 Validierung von Lernergebnissen

Ziel der Validierung⁵ von Lernergebnissen ist es, diese zu bewerten und vergleichbar zu machen und dabei auch den besonderen Merkmalen des informellen Lernens wie Individualität und Kontextbezogenheit Rechnung zu tragen. Wesentliche Voraussetzungen für eine Validierung sind die Entwicklung von Standards für die zu bewertenden Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie für die Bewertung selbst. Validierung kann zu einem Bildungsabschluss und damit zu einem anerkannten Zertifikat führen, sie kann sich aber auch auf Teile eines Bildungsgangs beziehen oder zur Anrechnung von Lernergebnissen genutzt werden. Entsprechend ermöglicht sie Über- oder Zugänge zu Bildungsgängen und trägt somit zur vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit und zur Verkürzung von Lernzeiten bei.

Idealtypisch besteht die Validierung aus fünf Phasen (vgl. CEDEFOP 2009; BBT 2009):

- (1) Information und Beratung (information, advice and guidance)
- (2) Ermittlung (identification)⁶
- (3) Bewertung (assessment)⁷
- (4) Validierung/Bestätigung (validation)⁸
- (5) Zertifizierung (certification)⁹.

Kern des Verfahrens bilden die mittleren drei Phasen, in der Regel ergänzt um Phasen der Weiterbildung oder anderer Formen individuellen Lernens. Je nach Zielstellung kann die Ermittlung (2) entweder auf eine ergebnisoffene Kompetenzfest-

5 Die Verwendung des Begriffs „Validierung“ ist im Deutschen etwas irreführend, da er sowohl für den gesamten Prozess als auch für einen Teilschritt in dem Verfahren verwendet wird. Im Englischen hingegen wird der Prozess als „Validating“, der entsprechende Teilschritt als „Validation“ bezeichnet. Zur Unterscheidung wird für den Teilschritt hier das Begriffspaar „Validierung/Bestätigung“ verwendet.

6 Die Ermittlung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens wird als ein Prozess verstanden, der „... die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Sie führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen“ (CEDEFOP 2009, S. 17).

7 Unter Bewertung von Lernergebnissen werden Verfahren „zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen) verstanden. Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

8 Die Validierung/Bestätigung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens „beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen“ (CEDEFOP 2009, S. 17). Sie wird verstanden als die „Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegter Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

9 Als Zertifizierung von Lernergebnissen wird der Prozess bezeichnet, „durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels.“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

stellung zielen oder aber auf die Feststellung berufsrelevanter Kompetenzen mit Bezug zum angestrebten Beruf, Berufs- oder Tätigkeitsfeld. Diese Phase bezeichnet die EU als formative, die folgenden als summative Validierung. Die an die Ermittlung anschließende Bewertung (3) erfolgt anhand von definierten Kompetenzstandards und damit anforderungsorientiert. Die Bewertung dient nicht nur der Überprüfung der individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen, sie soll zudem die Gültigkeit und Verlässlichkeit des Verfahrens sicherstellen und die Grundlage für die anschließende Entscheidung des zuständigen Organs über die erreichten berufs- oder tätigkeitsspezifischen Kompetenzen oder Kompetenzbündel bilden, die Bestätigung oder Validierung im eigentlichen Sinne (4).

Auch wenn der Prozess der Validierung von Lernergebnissen in Deutschland bislang nicht eingeführt und eine Implementierung eines derartigen Verfahrens derzeit auch nicht absehbar ist, gibt es doch eine Reihe von Ansätzen, die einzelne Phasen des Validierungsprozesses betreffen und auf die im Fall einer entsprechenden bildungspolitischen Richtungsentscheidung zurückgegriffen werden könnte. Dazu zählen beispielsweise die Bestrebungen zur Verbesserung der Qualität in der Beratung durch das Nationale Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und der Offene Koordinierungsprozess zur Entwicklung von Standards in der Beratung, die erprobten Verfahren zur Ermittlung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die zunehmend kompetenzorientierte Ausgestaltung von Ausbildungsordnungen, die Entwicklung und Erprobung von Äquivalenzverfahren und die Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungen.

2.2 Verfahren unterhalb der ordnungspolitischen Ebene

2.2.1 Kompetenzermittlung

Infolge der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozesse wurden in den letzten 15 Jahren in Deutschland zahlreiche Instrumente und Verfahren zur Ermittlung, Bilanzierung und Dokumentation von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt (vgl. BMBF 2004, DIE/DIPF/IES 2006). Die meisten dieser Instrumente richten sich an einzelne Zielgruppen, beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund, Berufsrückkehrer/-innen, Jugendliche oder ehrenamtlich Tätige. Entsprechend beziehen sie sich auf die jeweilig relevanten Lebensbereiche oder Lebensphasen und verfolgen bestimmte Zielsetzungen.

Im Gegensatz dazu ist der ProfilPASS als lebensbegleitendes Instrument angelegt, das die Nutzenden während ihres gesamten Lebens begleitet und immer wieder, besonders in Phasen eines persönlichen oder beruflichen Umbruchs, zur Hand genommen werden kann. Von daher ist er biografisch-systematisch und ergebnis-

offen angelegt und bezieht die Ergebnisse sämtlicher Lernformen und Lernorte ein. Ziel ist ein umfassendes, ganzheitliches Profil individueller Stärken. Darüber hinaus verfolgt der ProfilPASS einen zielgruppenübergreifenden Ansatz, um Stigmatisierungseffekte zu vermeiden und die Nutzenden zudem nicht mit immer wieder neuen, sich im Kern wiederholenden Verfahren zu belasten. Es wird auf Vorheriges aufgebaut, dieses aufgegriffen und erweitert.

Hintergrund der Entwicklung ist die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens einhergehende Neubewertung des Lernens, die nicht nur die Berücksichtigung sämtlicher Lernformen bedeutet, sondern auch die Fokussierung auf die Individuen und die Ergebnisse ihres Lernens – und folglich die Entwicklung neuer Formen der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen erfordert (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2001, S. 15 f.). In einer Machbarkeitsstudie wurden zunächst die „Möglichkeiten zur Einführung eines Weiterbildungspasses unter besonderer Berücksichtigung der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (BMBF 2004, S. 11) untersucht und vor dem Hintergrund der Empfehlungen das ProfilPASS-System entwickelt, erprobt und bundesweit implementiert.

Kern des ProfilPASS-Systems sind die Instrumente ProfilPASS, ProfilPASS *für junge Menschen* und eProfilPASS sowie die qualifizierte begleitende Beratung und vielfältige weitere Maßnahmen zur Qualitätssicherung (vgl. HARP et al. 2010). In den letzten Jahren hat sich ein Netzwerk aus vielfältigen Akteuren gebildet, das die bundesweite Verbreitung und die Qualität des Verfahrens sicherstellt und damit maßgeblich zu seiner Nachhaltigkeit beiträgt.

Seinem entwicklungsorientierten Ansatz entsprechend zielt das ProfilPASS-System auf die Ermittlung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und ist auf den gesamten Entwicklungsprozess bezogen, formativ und ergebnisoffen angelegt. Diese Ergebnisoffenheit ermöglicht die Identifizierung sowohl fachlicher als auch überfachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen und steht im Gegensatz zu vielen anderen Verfahren, die Listen mit überfachlichen Kompetenzen beinhalten. Als Ergebnis liefern diese Verfahren den Ausprägungsgrad einer begrenzten Anzahl von im Vorhinein formulierten Schlüsselkompetenzen.

Wegen des methodischen Ansatzes der Selbstexploration und Selbstbewertung werden häufig Bedenken gegenüber entwicklungsorientierten Verfahren der Kompetenzermittlung vorgebracht. Die Evaluationsergebnisse des ProfilPASS (vgl. DIE/DIPF/IES 2006), aber auch die anderer Instrumente (vgl. TRIEBEL 2009) widerlegen die Befürchtung, dass Nutzerinnen und Nutzer dazu tendieren, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen.

Ein Vorbehalt gegenüber formativen Ansätzen, wie ihn der ProfilPASS verfolgt, besteht darin, dass sie nicht den messtheoretischen Gütekriterien entsprechen. In der Messung und Fremdbewertung von Kompetenzen anhand definierter Anforder-

rungen wird häufig der einzige Weg gesehen, zu validen und reliablen Ergebnissen zu kommen. Ziel selbstreferenzieller Ansätze aber ist nicht die Vergleichbarkeit oder Validität der Ergebnisse im testtheoretischen Verständnis. Formative Verfahren folgen für ihre Qualitätsstandards einer anderen Begründung und bedürfen inhaltsanalytischer Gütekriterien (MAYRING 2003). Nach ERPENBECK wird das testtheoretische Verständnis von Reliabilität dabei durch folgende Kriterien substituiert:

- „Stabilität (mehrmalige Inhaltsanalysen des gleichen Materials führen in etwa zu gleichen Ergebnissen),
- Reproduzierbarkeit (die Analyse gleicher Sachverhalte führt unter anderen Umständen, durch andere Analytiker/-innen ausgeführt, zu etwa gleichen Ergebnissen) und
- Exaktheit (die Ergebnisse gehorchen bestimmten, vorausgesetzten funktionellen Standards“ (Erpenbeck 2009, S. 270).

Das testtheoretische Verständnis von Validität wird durch Kriterien abgelöst, wie

- „semantische Gültigkeit (Angemessenheit der Kategoriendefinitionen) [...],
- korrelative Gültigkeit (Überprüfung an Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen) und
- Vorhersagegültigkeit (Überprüfung des Eintreffens, wenn sich aus dem Material sinnvolle Prognosen ableiten lassen) sowie von [...]
- Konstruktgültigkeit (bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten, Verweisbarkeit auf etablierte Theorien und Modelle, repräsentative Interpretationen und Experten“ (ERPENBECK 2009, S. 270).

Nach diesem Verständnis lassen sich die Ergebnisse qualitativer entwicklungsorientierter Verfahren in der Regel als stabil, reproduzierbar und exakt beschreiben und damit als reliabel ansehen. „Sie sind zudem insoweit als valide einzuschätzen, weil die Kategorien als in der Praxis bewährt gelten können, [...] die korrelative Gültigkeit durch kompetenzbiographische Bezüge gegeben ist und eine gute Vorhersagegültigkeit durch den Einsatz im Personalbereich bereits als erwiesen angesehen werden kann. Die Konstruktgültigkeit kann durch die Übereinstimmung mit anderen qualitativen Kompetenzbilanzierungsverfahren [...] nachgewiesen werden“ (ERPENBECK 2009, S. 270 f.).

2.2.2 Betriebliche Verfahren

Auch im Beschäftigungssystem kommen Verfahren zur Anwendung, in denen auf informellen Wegen erworbene Kompetenzen Würdigung erfahren. Diese erfolgt besonders dann, wenn Unternehmen bei der Auswahl von Personal den zertifizierten Qualifikationen und Kompetenzen nur eingeschränkte Aussagekraft zugestehen und

wenn sie nicht genügend Nachwuchskräfte aus formalen Bildungsgängen rekrutieren können. In Betrieben verwendete Standardinstrumente sind Personalgespräche und Arbeitszeugnisse sowie Assessment-Verfahren, Potenzialanalysen und Profilingverfahren. Die Bedeutung informell erworbener Kompetenzen im Beschäftigungssystem zeigt sich darüber hinaus bei denjenigen, die in geregelten Berufen arbeiten, ohne die spezielle Ausbildung in dem ausgeübten Beruf oder überhaupt eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben (vgl. SEIDEL et al. 2008. S. 51 f.).

Diese Formen der betrieblichen Wertschätzung informell erworbener Kompetenzen reichen allerdings nicht über den jeweiligen Betrieb hinaus. Für die Beschäftigten bedeuten sie keine unmittelbare Erweiterung der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Um berufliche Mobilität zu erreichen, d. h. den Transfer der im Prozess der Arbeit erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einen anderen Betrieb oder auch in eine andere Branche zu ermöglichen, sind diese Beschäftigten auf bestehende Anerkennungsmechanismen angewiesen wie etwa die Externenprüfung in einem gesetzlich geregelten Beruf (Abschnitt 2.1.1). Da die Arbeitsplatzzuschnitte durch betriebliche Anforderungen bestimmt und in der Regel nicht deckungsgleich mit den Berufsbildern sind, erfordert das Nachholen des beruflichen Abschlusses von ihnen neben der Arbeit einen hohen zeitlichen Einsatz zur Vorbereitung auf die Prüfung. Das Spektrum betrieblicher Unterstützung bei der Realisierung des Vorhabens reicht von Freistellung und zeitlicher Flexibilität über die Möglichkeit neuer betrieblicher Einsatzfelder und die persönliche Begleitung bis zur Übernahme von Kosten.

2.3 Aktuelle Entwicklungen

Den Perspektivwechsel auf die Individuen und ihre Lernergebnisse, unabhängig davon, wo sie sie erlangt haben, und die unterschiedlichen in Deutschland bereits bestehenden Ansätze der Anerkennung dieser Lernergebnisse verdeutlichen die vorangegangenen Abschnitte. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Initiativen der Bundesregierung als Antwort auf die aktuellen Herausforderungen. Vorrangige Ziele dabei sind die Erhöhung von Transparenz, Durchlässigkeit zwischen Teilbereichen des Bildungssystems und Mobilität. Beispielhaft sei dazu auf die aktuellen Entwicklungen im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens (vgl. u. a. der Beitrag von BARRE/DEHNBOSTEL in diesem Band) und auf die geplante Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen verwiesen.

Hintergrund für die von der Bundesregierung im Dezember 2009 veröffentlichten „Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ ist das Anliegen, die Qualifikationspotenziale in Deutschland besser als bisher zu nutzen, speziell diejenigen von Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. BUNDESREGIERUNG

2009, S. 2). Aus formalen Gründen oder wegen fehlender Bewertungsmöglichkeiten gelten viele der Zugewanderten trotz teilweise guter beruflicher Qualifikationen als unqualifiziert oder ungelernt. Erklärtes Ziel der Bundesregierung ist es, im Ausland erworbene Berufsabschlüsse und sonstige berufsrelevante Qualifikationen arbeitsmarkt­gängig und damit für den Einzelnen besser verwertbar zu machen.

Gleichzeitig wird mit diesem Vorhaben ein Hindernis für die Umsetzung der Europäischen Dienstleistungsrichtlinie (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EU 2006) in Deutschland begegnet, der befürchteten mangelnden Qualität von Dienstleistungen bei freiem Dienstleistungsverkehr und Niederlassungsfreiheit innerhalb der Gemeinschaft aufgrund unterschiedlicher Qualifikationsstandards.

Mit dem geplanten Anerkennungsgesetz soll für Menschen, die sich rechtmäßig und dauerhaft in Deutschland aufhalten, der individuelle Anspruch auf ein Anerkennungsverfahren gesetzlich verankert werden. Das betrifft sowohl Inhaber von Qualifikationen in reglementierten Berufen als auch in nicht reglementierten Berufen. Ein erster wesentlicher Schritt in diesem Verfahren ist eine umfassende individuelle Feststellung beruflicher Qualifikationen, bei der neben formalen Abschlüssen auch die einschlägige Berufserfahrung berücksichtigt wird. Die anschließende Prüfung, ob und in welchem Maße im Ausland erworbene Qualifikationen deutschen Abschlüssen entsprechen, soll bei Gleichwertigkeit von Qualifikationen zu einer Anerkennung, bei Gleichwertigkeit einzelner Kompetenzbündel zu einer Teilanerkennung führen. Orientierungsrahmen bilden die deutschen Berufs- und Fortbildungsabschlüsse, vor ihrem Hintergrund wird der mögliche Anpassungsqualifizierungsbedarf definiert (BUNDESREGIERUNG 2009).

Mit dieser geplanten Vorgehensweise zeichnet sich zur besseren Erschließung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen die Einführung eines mehrstufigen Prozesses mit den Phasen Beratung, Ermittlung, Bewertung, ergänzende Qualifizierung und Bestätigung in Deutschland ab, der dem der Validierung von Lernergebnissen entspricht (Abschnitt 2.1.4). Eine wesentliche Rolle in diesem Prozess wird neben den Beratungsstellen den für die jeweiligen Berufe zuständigen Stellen zukommen.

3. Zukunft der Anerkennung in Deutschland vor dem Hintergrund vergleichender Länderanalysen

Die Anerkennung von auf verschiedenen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen wird in allen europäischen Ländern diskutiert, die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Systems der Anerkennung aber ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2009, OECD 2010a).

In der vergleichenden Untersuchung der OECD „Recognition of non-formal and informal Learning“ und auch im Rahmen des EU Adult Learning Action Plans wurden eine Reihe von Handlungsfeldern identifiziert, die die Entwicklung, Qualität und Implementierung eines solchen Systems beeinflussen und unterstützen. Sie betreffen unter anderem die Kommunikation und Transparenz, die Prozessschritte in dem Verfahren, Kosten und Nutzen von Anerkennung sowie die Rahmenbedingungen.

Wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung und Verbreitung eines umfassenden Systems der Anerkennung sind Transparenz und Kommunikation über die Verfahren, die ihnen zugrunde liegenden Standards und den damit einhergehenden Prozess. Um dies für potenzielle Nutzerinnen und Nutzer und andere Interessierte, wie beispielsweise Betriebe, zu gewährleisten, bedarf es eines möglichst einheitlichen und klaren Sprachgebrauchs sowie eines breiten Informations- und Beratungsnetzes (OECD 2010b, S. 73 f.). Der steigende und auch inhaltlich veränderte Bedarf an Bildungsberatung hat in Deutschland zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Organisation und Gestaltung von Bildungsberatung geführt (vgl. KNOLL 2008; SCHIERSMANN et al. 2008; ARNOLD/GIESEKE/ZEUNER 2009). An diese grundlegenden Vorarbeiten lässt sich unmittelbar anknüpfen. Zu dem Handlungsfeld „Transparenz und Kommunikation“ zählt für die OECD darüber hinaus die Einbeziehung und Zusammenarbeit mit den im jeweiligen Feld relevanten Akteuren (OECD 2010b, S. 74 f.), die in Deutschland Tradition hat und sich beispielsweise im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen fortsetzt.

Ein weiteres Handlungsfeld betrifft die einzelnen Prozessschritte und das Verfahren der Anerkennung selbst. Wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung informellen Lernens ist die Ermittlung oder Feststellung und damit die Identifizierung, Sichtbarmachung und Dokumentation der Lernergebnisse (vgl. DEHN-BOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010). Die Wahl des jeweiligen Ansatzes hängt davon ab, ob die Ergebnisse informellen Lernens bewertet und zertifiziert werden sollen oder nicht. Bewertung und Zertifizierung können nur anhand von zuvor definierten Anforderungen oder Standards vorgenommen werden. Die berufliche (Neu-)Orientierung hingegen erfordert, dass sämtliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eines Individuums in den Blick genommen werden. Damit kann die entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung einerseits Vorstufe für eine an Anforderungen orientierte Feststellung sein, andererseits aber kann sie auch als individuelle Standortbestimmung und zur Abschätzung weiterer Perspektiven genutzt werden. Wie dargestellt, gibt es in Deutschland bereits eine vielfältige Praxis der Kompetenzfeststellung (vgl. Abschnitt 2.2.1), die systematisch auf ihre Eignung für den Einsatz in Validierungsverfahren hin untersucht werden müsste.

Voraussetzung für die Bewertung und Einordnung von informell erworbenen Lernergebnissen ist ihre Beschreibung und die Definition von Standards, die auf die

im Bildungssystem existierenden rekurrieren bzw. auf sie Bezug nehmen sollte (OECD 2010b, S. 78 f.). Das gilt für volle Qualifikationen, für einzelne Bündel von Lernergebnissen sowie für einzelne Lernergebnisse. In Deutschland gibt es in den verschiedenen Bildungsbereichen bereits unterschiedlich weit reichende Erfahrungen mit der Beschreibung von Lernergebnissen. Um diese Erfahrungen aufzugreifen und als Referenzgröße für die Bewertung von Lernergebnissen zu nutzen, sollten diese Ansätze zunächst gesichtet, analysiert und systematisiert werden. Für die weitere Entwicklung wäre hilfreich, sich auf eine bildungsbereichsübergreifende outcome-orientierte Beschreibungssystematik oder Lernzieltaxonomie zu verständigen, die maßgeblich zur Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit von Lernergebnissen beitragen. Zur leichteren Orientierung sollten die auf diese Weise systematisch beschriebenen Lernergebnisse gesammelt werden und beispielsweise in eine Datenbank einfließen.

Da Lernen in informellen Kontexten nicht standardisiert und vorhersagbar ist, sind die Ergebnisse sehr unterschiedlich und mehrdimensional. Nicht nur die Methoden und Instrumente zur Ermittlung, auch die zur Bewertung müssen diesem spezifischen Charakter der individuellen Lernergebnisse entsprechen. Die Praxis in anderen Ländern zeigt, dass kompetenzorientierte Ansätze der Beurteilung von Lernergebnissen der Besonderheit des informellen Lernens Rechnung tragen, indem auch bei der Prüfung und Bewertung häufig spezielle Verfahren und Methoden zum Einsatz kommen, beispielsweise Portfolioverfahren oder Beobachtung von realen oder simulierten Handlungssituationen (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009, S. 110). Allerdings – so die Leitlinien für die Validierung – muss die Bewertung bei der zu einer Zertifizierung führenden Validierung auf den gleichen Standards wie das formale System beruhen (vgl. CEDEFOP 2009, S. 21). Der häufig anzutreffende Umkehrschluss, gleiche Standards bedeuteten gleiche und damit die herkömmlichen Beurteilungs- oder Prüfverfahren, ist irreführend und führt dazu, dass das Verfahren der besonderen Qualität informellen Lernens nicht gerecht wird (vgl. WOLF 2006; WINKLER 2008).

Ein häufiges Argument gegen die Einführung von Verfahren zur Validierung von Lernergebnissen ist – neben den Zweifeln an ihrer Qualität – auch die Höhe der mit der breiten Einführung eines Systems der Anerkennung zu erwartenden Kosten. In der Regel aber basiert diese Einschätzung auf Annahmen, denen der mit dem Verfahren verbundene gesellschaftliche und auch finanzielle Nutzen nicht gegenübergestellt wird. Die OECD plädiert deshalb dafür, sich dieser Frage nicht zuletzt vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zielgruppen zu stellen und verweist dafür auf verschiedene Modelle (OECD 2010b, S. 86 ff.).

Eine Reihe von Rahmenbedingungen begünstigt die Entwicklung eines Systems der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen (EUROPEAN COMMISSION 2009, OECD 2010a): So stehen in der Regel Länder mit einem

weniger ausgeprägten Bildungssystem der Entwicklung von zusätzlichen Wegen formaler Anerkennung eindeutig weniger skeptisch gegenüber als Länder mit einem ausgeprägten Bildungssystem und einer hohen Verkehrsgeltung formaler Abschlüsse (vgl. OECD 2010a, S. 15 ff.). Erst der Wandel hin zu einer Lernkultur, in der neben formalen Lernkontexten auch andere Kontexte Wertschätzung erfahren, führt zu der für die Entwicklung eines Anerkennungssystems notwendigen Akzeptanz auf Seiten der relevanten Akteure und auf Seiten der Individuen. Auch die politische Struktur der Länder bleibt nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung von Möglichkeiten der formalen Anerkennung. Unterschiedliche Zuständigkeiten und eine unübersehbare Vielzahl von Akteuren erschweren die Entwicklung gemeinsamer Standards und eines transparenten Systems (vgl. OECD 2010a, S. 18 ff.).

Während die meisten Länder eine Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens entwickelt haben, bleibt eine Positionierung hinsichtlich der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen bislang die Ausnahme. Noch seltener ist eine rechtliche Verankerung der Anerkennung. Sie trägt naturgemäß maßgeblich zur Entwicklung eines nationalen Anerkennungssystems bei. Bisher allerdings besteht nur in wenigen europäischen Ländern das Recht auf einen Erwerb sämtlicher Qualifikationen über den Weg der Validierung von Ergebnissen informellen Lernens und damit eine formale Anerkennung, dazu zählen beispielsweise Dänemark, Frankreich und Irland (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2009, S. 31 f., OECD 2010a, S. 38 ff.). Auch die Existenz eines nationalen Qualifikationsrahmens ist nach Einschätzung der Länder ein Einflussfaktor auf die Entwicklung eines solchen Systems (EUROPEAN COMMISSION 2009, S. 31 f.). Dies gilt besonders dann, wenn er weithin akzeptiert ist und damit als zentraler Referenzpunkt fungiert (OECD 2010b, S. 75).

Die Auflistung der für die Entwicklung und Implementierung eines Systems der Anerkennung relevanten Handlungsfelder und der kurze Blick auf den Entwicklungsstand in Deutschland zeigt, dass bereits viele Ansätze bestehen, die für ein umfassendes System der Anerkennung genutzt werden können. Dabei ist ein ähnliches Vorgehen in vielen Ländern zu erkennen: „The trends observed across all countries in the study suggest that countries are moving from „simple“ steps to make it easier to recognise non-formal and informal learning outcomes towards the introduction of a truly integrated system“ (OECD 2010b, S. 72). Auch wenn die Einbeziehung informellen Lernens in den DQR derzeit nicht unmittelbar realisiert werden wird und die Umsetzung des geplanten Gesetzes zur Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen noch konkretisiert werden muss, so sind sie doch maßgebliche Bausteine auf dem Weg hin zu einem umfassenden System der Anerkennung.

Angesichts der drängenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen einerseits und der Tatsache andererseits, dass Erwachsene überwiegend

außerhalb formaler Kontexte lernen und dass dieses Lernen von besonderer Qualität ist, sollte die grundsätzliche Richtungsentscheidung für die Einführung eines kompetenzorientierten, die Validierung von Lernergebnissen unterschiedlichen Ausmaßes zulassenden Systems in Deutschland nicht mehr lange auf sich warten lassen – zumal bereits wesentliche Schritte in diese Richtung beschritten sind. Als nächste Schritte stehen darüber hinaus die Fortführung der Diskussion mit den relevanten Akteuren und die Weiterentwicklung der begonnenen Ansätze an, die Entwicklung eines Konzepts für die Infrastruktur von Anerkennung, die Implementation eines breiten Beratungsnetzes, die Entwicklung von adäquaten Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Kompetenzen, die Entwicklung von Standards für den Prozess der Validierung und die Bewertung von Lernleistungen sowie die Entwicklung von Qualitätsstandards für das gesamte Verfahren. Damit ließe sich ein qualitativ hochwertiges, zugleich flexibles und für alle Beteiligten transparentes System der Anerkennung entwickeln, das das bestehende Bildungssystem ergänzt und unterstützt.

Literatur

- ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I bis III. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 60–62, Baltmannsweiler 2009
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008
- BBT: BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung, o.O., Entwurf 2009
- BIBB: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Bildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2010
- BMBF: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Bonn 2004
- BRETSCHNEIDER, Markus; PREISSER, Rüdiger: Länderstudie Großbritannien im Rahmen des BLK-Verbundprojektes „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“, Bonn 2003
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Nachholen schulischer Abschlüsse und Studieren ohne Abitur. Beruf Bildung Zukunft (BBZ) Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Heft 8, 2007/2008
- BUNDESREGIERUNG: Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, Stand: 9.12.2009
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg 2009

- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise, Bonn, Hannover 2010
- DIE/DIPF/IES: ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation, Frankfurt am Main 2006
- ERPENBECK, John: Europäische Qualitätsstandards und der Kompetenznachweis Kultur – eine Expertise. In: TIMMERBERG, Vera; SCHORN, Brigitte (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis, München 2009, S. 261–277
- EUROPEAN COMMISSION: Action plan on adult learning: from policy to practice. Regional Meetings in Germany, Norway, Spain, Slovenia October & November 2009
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Einen europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen, KOM (2001) 678, Brüssel 2001
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Richtlinie 2006/123/EG vom 12. Dezember 2006 über Dienstleistungen im Binnenmarkt, Brüssel 2006
- FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld 2009
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- HARP, Sigrid; PIELORZ, Mona; SEIDEL, Sabine; SEUSING, Beate (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung, Bielefeld 2010
- HARTMANN, Ernst: Akademische Weiterbildung für Facharbeiter – Neue Entwicklungen und Herausforderungen. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunftssicher durch flexible Ausbildungszeiten? Neue Metall- und Elektroberufe in der Diskussion, Bielefeld 2009, S. 61–82
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; KRAUSE, Martina; WOLL, Christian: Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung, hrsg. von BOUSQUET, Sylvie, CEDEFOP Panorama series 136, Luxemburg 2007
- HRADIL, Stefan: Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neuen Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1990, S. 73–99
- HÜNTELMANN, Ines; EVERS, Thomas: Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelorstudiengang „Pfleger und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld. In: FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld 2009, S. 139–156
- KMK: KULTUSMINISTERKONFERENZ: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i.d.F. vom 18.9.2008.
- KMK: KULTUSMINISTERKONFERENZ: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009

- KNOLL, Jörg: Lern- und Bildungsberatung, Bielefeld 2008
- LENEY, Tom; PONTON, Aileen: OECD Thematic Review on Recognition of non-formal and informal Learning, Country Background Report United Kingdom, o.O. 2007
- LOEBE, Herbert: Die Europäisierung der Berufsbildung und ihre Auswirkungen auf die deutsche Trägerlandschaft. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung, Bielefeld 2009, S. 9–15
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2003
- NEVALA, Anne-Mari: A European Inventory on Validation of non-formal and informal Learning Finland, Birmingham 2007
- OECD: Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices, Paris 2010a
- OECD: Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices, Paris 2010b
- SCHIERSMANN, Christiane; BACHMANN, Miriam; DAUNER, Alexander; WEBER, Peter: Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung, Bielefeld 2008
- SEIDEL, Sabine; BRETSCHNEIDER, Markus; KIMMIG, Thomas; NESS, Harry; NOERES, Dorothee: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, hrsg. vom BMBF, Bonn, Berlin 2008
- STANGE, Waldemar; EYLERT, Andreas; KRÜGER, Rolf; SCHMITT, Christoff: KomPädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, Bielefeld 2009, S. 73–104
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; MINKS, Karl-Heinz; FREYTAG, Walburga (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung, HIS Forum Hochschule 13, Hannover 2008
- TRIEBEL, Claas: Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching, München 2009
- WINKLER, Ruedi: Bedeutung der nicht formalen Lernleistungen. Ein nationales Argumentarium, Referat an der Herbsttagung der Gesellschaft CH-Q am 10. Dezember 2008
- WOLF, Bertram: Anerkennung und Validierung von nicht formalen Lernleistungen in Österreich, Referat auf der Valida Tagung „Stand der Entwicklung und Perspektiven der Anerkennung und Validierung nicht formeller Lernleistungen in Deutschland, Frankreich, Österreich und der Schweiz“ am 29. November 2006
- ZWH: ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (Hrsg.): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht, Düsseldorf 2010

Kristina Beinke, Sonja Splittstößer

Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter: Rahmenbedingungen und zielgruppenspezifische Eignung bestehender Verfahren

Gegenstand des Beitrags sind Verfahren, die der Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter dienen können. Während formal Qualifizierte über Zertifikate verfügen, aufgrund derer sie ihren nachgewiesenen Leistungen entsprechend beschäftigt werden können, können Geringqualifizierte solche Zertifikate nicht vorweisen. Eine Validierung ermöglicht ihnen, ihre Kompetenzen sichtbar zu machen und somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Im Beitrag werden zunächst das Verständnis von „gering qualifiziert“ und „Kompetenz“ sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen erläutert, bevor auf die Validierung von Kompetenzen eingegangen wird. Im Fokus stehen hierbei Verfahren, die sich an formal Geringqualifizierte richten: die Externenprüfung, Qualifizierungsbausteine und die Verfahren zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen. Zudem werden Verfahren zur persönlichen Standortbestimmung in den Blick genommen, die Orientierung auf dem Weg in eine formale Qualifizierung bieten können.

1. Einleitung

Die Validierung, also die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen gewinnt mehr und mehr an Bedeutung, wie internationale Studien und neue Gesetzgebungen in zahlreichen Ländern zeigen (vgl. bspw. WERQUIN 2010). Durch diese Entwicklung wird berücksichtigt, dass ein Großteil des Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen, nämlich in informellen Lernsituationen in allen Lebensbereichen stattfindet. Dabei zeigt sich allein für Europa, dass insbesondere die Ansätze zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in den einzelnen Staaten deutlich divergieren: Länder wie Frankreich oder Großbritannien haben bereits langjährige Erfahrung mit gesetzlich verankerten Verfahren zur Validierung von Kompetenzen. In Deutschland hingegen werden non-formale und insbesondere informelle Lernleistungen bislang kaum anerkannt (vgl. DOHMEN 2001). Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die Situation in Deutschland.

Mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sind vielfältige Interessen verbunden. Ökonomisches Ziel ist die optimale Ausschöpfung von Wissensbeständen. Bildungspolitische Interessen richten sich auf die berufliche Mobilität, die durch die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen erleichtert werden

soll. Für das Individuum bietet die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Vorteile im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit.

Im vorliegenden Beitrag soll aufgezeigt werden, inwiefern insbesondere Geringqualifizierte von einer Validierung ihrer Kompetenzen profitieren könnten.

Mit dem gesellschaftlichen und technologischen Wandel von der Produktions- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft ist eine Zunahme der Komplexität, Abstraktheit und Veränderungsgeschwindigkeit von Arbeitsabläufen verbunden (vgl. JÄGER/KOHL 2009: S. 2). Auch der Bereich der einfachen Arbeit ist von diesen Entwicklungen betroffen; die Anforderungen an die Kompetenzen aller Arbeitnehmer, auch von Geringqualifizierten, sind gestiegen. Während einfache Arbeit in der Vergangenheit durch unselbstständige, eindimensionale Arbeit und die Ausführung sich wiederholender Arbeitshandlungen gekennzeichnet war, sind heute Mitverantwortung und arbeitsplatzübergreifende Kooperation gefragt (vgl. JÄGER/KOHL 2009: S. 5).

Im Gegensatz zu formal Qualifizierten verfügen Geringqualifizierte zudem kaum über Zertifikate, die ihre Qualifikation und Kompetenz nachweisen. Somit bleibt ihnen der Zugang zu beruflichen Laufbahnen und zu Bildungsgängen verschlossen. Eine Validierung von Kompetenzen hätte für Geringqualifizierte also mehrere Nutzen: Zum einen würde ihr bisheriges Lernen (an-)erkannt, zum anderen könnten individuelle Wissens- oder Kompetenzlücken identifiziert und gezielt geschlossen werden. Des Weiteren würde eine Validierung und Anerkennung von Kompetenzen den Zugang zu weiteren Bildungswegen öffnen, sodass lebenslanges Lernen unterstützt würde.

Im Beitrag werden Verfahren der Validierung von Kompetenzen in den Blick genommen, die sich insbesondere an Geringqualifizierte richten. Dazu wird zunächst das Verständnis der Begriffe „gering qualifiziert“ und „Kompetenz“ geklärt (Kapitel 2), bevor die Rahmenbedingungen für die Anerkennung von Kompetenzen aufgezeigt werden (Kapitel 3). Daraufhin werden einzelne Verfahren (Verfahren zur persönlichen Standortbestimmung, Qualifizierungsbausteine, Externenprüfung, Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener Kompetenzen) dargestellt (Kapitel 4). Abschließend werden Gemeinsamkeiten der Verfahren kritisch diskutiert (Kapitel 5 und 6).

2. Ausgangslage

2.1 Die Gruppe der Geringqualifizierten

Zur näheren Bestimmung des Terminus „Geringqualifizierte“ muss zunächst der Qualifikationsbegriff genauer betrachtet werden. Während der Kompetenzbegriff als subjektorientierte Kategorie eine ganzheitliche Betrachtungsweise einschließt, beschränkt sich der Qualifikationsbegriff „auf die Erfüllung konkreter gesellschaft-

licher bzw. betrieblicher Nachfragen bzw. Anforderungen“ (ARNOLD/GONON 2006: S. 95). „Qualifikation“ orientiert sich stärker am gesellschaftlichen Bedarf als an einer individuellen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ARNOLD/SCHÜSSLER 2001: S. 55). Dementsprechend wird der Begriff „Geringqualifizierte“ auf Personen angewandt, deren Qualifikationen den gesellschaftlichen Mindeststandard nicht erreichen, die also nicht über ein übliches Bildungszertifikat verfügen (vgl. SOLGA 2005: S. 17).

Eine geringe Qualifizierung definiert sich somit anhand vorhandener Bildungsniveaus. Aus diesem Grund wird zumeist, sofern Personen anhand ihres Qualifikationsniveaus in unterschiedliche Kategorien eingeordnet werden sollen, auf die ISCED-Klassifikation (International Standard Classification of Education) der UNESCO zurückgegriffen. Diese umfasst in sieben Stufen für den internationalen Vergleich das gesamte Spektrum des organisierten Lernens, von der Erstausbildung in der frühen Lebensphase (Vorschulbereich – Pre-primary education, ISCED Stufe 0) bis hin zum höchsten erreichbaren Abschluss (Promotion – Second stage of tertiary education, ISCED Stufe 6) (vgl. UNESCO 2006). Übertragen auf das deutsche Bildungssystem gelten Personen der ISCED-Stufen 1 und 2 als gering qualifiziert. Hierbei handelt es sich um die Kategorien „kein Abschluss“, „Haupt- und Realschulabschluss“ bzw. die gymnasiale Unterstufe. Die Stufen 3 und 4 umfassen die duale Berufsausbildung, Berufsfachschulen und die gymnasiale Oberstufe. Abschlüsse an Fachhochschulen, Berufsakademien und Hochschulen sowie die Promotion entsprechen den Stufen 5 und 6 der ISCED-Klassifikation (vgl. ebd.). Geringqualifizierte sind demnach Personen, die über keine abgeschlossene, formale Berufsausbildung verfügen, wobei Personen mit Abitur nicht hierzu gerechnet werden.

Die ausschließliche Fokussierung auf den formalen Abschluss wird dieser Personengruppe und ihren Kompetenzen jedoch nicht gerecht. SOLGA (2005: S. 155) bemerkt hierzu, dass der Begriff „gering qualifiziert“ nicht etwa Personen mit geringer Qualifikation charakterisiert, sondern vielmehr solche kennzeichnet, die vom Bildungssystem nicht ausreichend qualifiziert wurden bzw. nicht die erforderlichen Zertifikate vorweisen können. Der Begriff weist dementsprechend auf eine „gesellschaftliche Produktion dieser Personengruppe“ (ebd.) hin und beinhaltet nicht notwendigerweise den Hinweis auf individuelle Leistungs- bzw. Qualifikationsdefizite der Personen. Somit können aufgrund einer formalen Qualifikation bzw. aus dem Fehlen derselben keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Qualifikationen und Kompetenzen gezogen werden, weisen doch auch Geringqualifizierte unter Umständen, bspw. durch eine langjährige Berufs- und Lebenserfahrung, beruflich verwertbare Kompetenzen auf (vgl. WEINKOPF 1999: S. 10 f.). Dies gilt ebenso und in einem möglicherweise noch höheren Maß für Zuwanderer, deren im Ausland erworbene Qualifikationen in Deutschland formal nicht anerkannt werden, sodass sich das deutsche Beschäftigungssystem und auch das Bildungssystem selbst für hochquali-

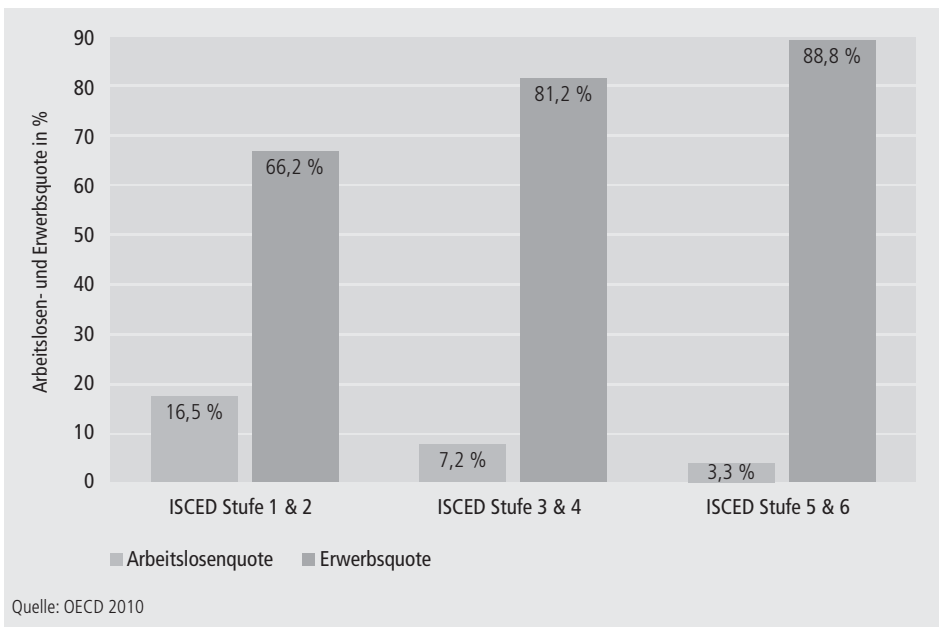
fizierte Personen mit Migrationshintergrund als schwer zugänglich erweisen (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 22).

Im Folgenden werden Personen als „gering qualifiziert“ bezeichnet, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen oder deren Berufsausbildung bzw. -erfahrung in Deutschland nicht anerkannt wird, da diese Gruppe von ähnlichen Ausschließungsmechanismen auf dem deutschen Arbeitsmarkt betroffen ist.

2.2 Die Situation der Geringqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt

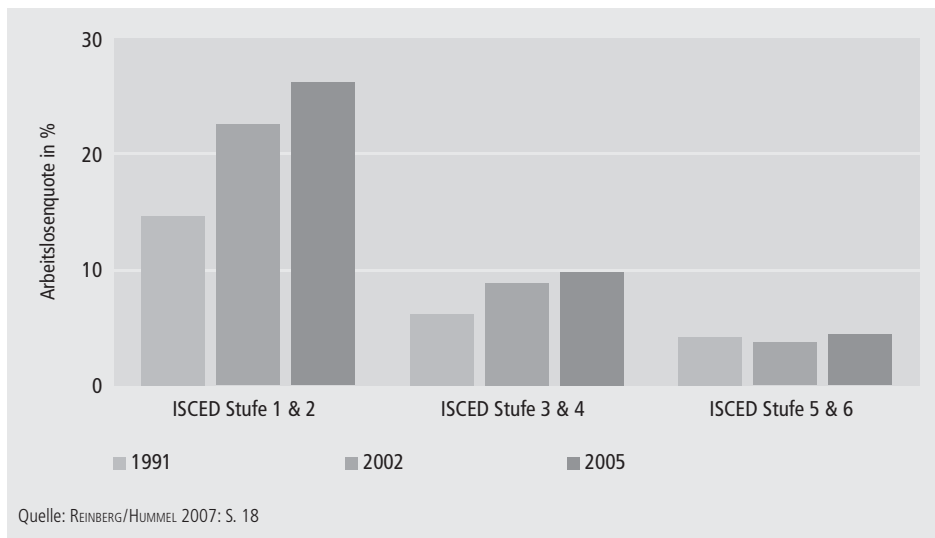
Die Situation der Geringqualifizierten auf dem Arbeitsmarkt wird anhand verschiedener Daten deutlich. Bei Betrachtung der Erwerbs- und Arbeitslosenquoten für Gesamtdeutschland im Jahr 2008 zeigt sich, dass die Arbeitslosigkeit von Geringqualifizierten bei vergleichsweise geringer Erwerbsbeteiligung relativ hoch ist (Abb. 1). Während die Erwerbsquote der Geringqualifizierten mit 66,2 % deutlich niedriger ist als bei den Höherqualifizierten (81,2 % bei Personen mit Abschlüssen des sekundären Bildungsbereichs und 88,8 % bei Personen mit Bildungsabschluss aus dem tertiären Bereich), lag die Arbeitslosenquote mit 16,5 % jedoch deutlich über der der beiden Vergleichsgruppen (7,2 % und 3,3 %).

Abbildung 1: Arbeitslosen- und Erwerbsquote abhängig vom Qualifikationsniveau 2008, eigene Darstellung



Betrachtet man die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten im Zeitverlauf (Abb. 2), so zeigt sich, dass sich die Arbeitsmarktchancen weiter verschlechtert haben und dass die Schere zwischen den Geringqualifizierten und den Höherqualifizierten immer weiter auseinandergeht. Im Jahr 2005 lag ihre Arbeitslosenquote mit 26 % um fast das Dreifache über der Arbeitslosenquote der Personen mit sekundärem Bildungsabschluss (9,7 %) und um mehr als das Sechsfache höher als die Arbeitslosenquote der Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss (4,1 %). Während zudem bei den Vergleichsgruppen nur ein leichter Anstieg der Arbeitslosenquote zwischen 1991 und 2005 zu beobachten ist, stieg die Arbeitslosenquote der Geringqualifizierten in diesem Zeitraum fast um das Doppelte (1991: 14,5 %, 2005: 26 %).

Abbildung 2: Verlauf der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquote zwischen 1991 und 2005, eigene Darstellung

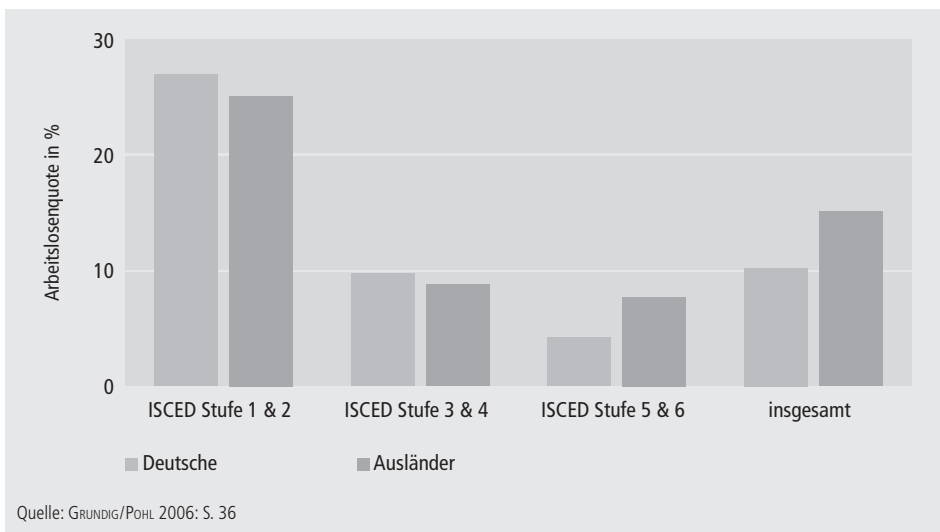


Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss sind also deutlich häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als diejenigen mit einer abgeschlossenen Berufs- oder Hochschulbildung. Der massive Anstieg der Arbeitslosenquote im Zeitverlauf ist dadurch zu erklären, dass die Hartz-IV-Reform durch die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe zu einer realistischeren Erfassung und damit auch zu einer Zunahme der Zahl an registrierten Arbeitslosen führte, sodass deren prekäre Lage nun besser sichtbar wird (vgl. REINBERG/HUMMEL 2007: S. 3).

Bei der Betrachtung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten von Deutschen und Ausländern (Abb. 3) wird ein weiterer Sachverhalt deutlich: Ausländer un-

terliegen in Deutschland generell einem höheren Risiko arbeitslos zu sein als Deutsche, das Risiko ist jedoch abhängig vom Qualifikationsniveau. Zwar sind für die beiden unteren Qualifikationsniveaus für Ausländer sogar etwas niedrigere Arbeitslosenquoten als für Deutsche zu beobachten, bei den Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss ist jedoch die Arbeitslosenquote fast doppelt so hoch wie bei Deutschen.

Abbildung 3: **Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote von Deutschen und Ausländern 2003, eigene Darstellung**

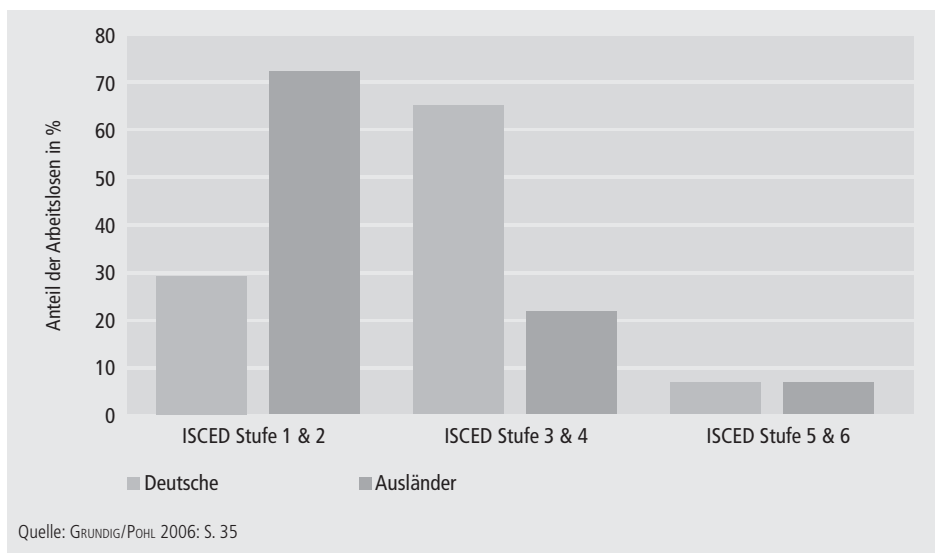


Die im Durchschnitt höhere Arbeitslosenquote bei Ausländern erklärt sich bei Betrachtung der Qualifikationsstruktur der deutschen und ausländischen Arbeitslosen (Abb. 4). Die Gruppe der Geringqualifizierten besitzt das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko, und der Anteil dieser Gruppe ist unter den Ausländern mit 72,5% mehr als doppelt so hoch wie bei den Deutschen.

Die im Vergleich höheren Arbeitslosenquoten von Ausländern mit einem tertiären Bildungsabschluss können darauf zurückgeführt werden, dass im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden, sodass der Arbeitsmarktzugang für Hochqualifizierte erschwert wird (vgl. GRUNDIG/POHL 2006: S. 35).

Der Vergleich der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten hat deutlich gemacht, dass sowohl bei Deutschen als auch bei Ausländern das Arbeitslosigkeitsrisiko mit steigender Qualifikation sinkt. Allerdings tragen Ausländer mit einer höheren Qualifikation ein größeres Risiko arbeitslos zu werden als Deutsche mit vergleichbarem Abschluss (vgl. GRUNDIG/POHL 2006: 35).

Abbildung 4: **Qualifikationsstruktur deutscher und ausländischer Arbeitsloser, eigene Darstellung**



2.3 Verwendeter Kompetenzbegriff und Konsequenzen für die Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter

Eine allgemeingültige und akzeptierte Definition von Kompetenz ist nicht auszumachen. Das in diesem Beitrag verwendete Verständnis von Kompetenz stützt sich zunächst auf die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, wie sie von CHOMSKY (1972) eingeführt wurde. Kompetenz bezeichnet in diesem Zusammenhang die Kenntnis der eigenen Sprache und ihrer Regeln, Performanz bezeichnet die Realisierung dieser Regeln, d. h. das Sprechen. Dieses Verständnis von Kompetenz und Performanz lässt sich verallgemeinern und muss nicht auf den sprachlichen Bereich beschränkt bleiben. Als erste Konsequenz für die Validierung von Kompetenzen lässt sich festhalten, dass Kompetenz nicht unmittelbar beobachtet oder gemessen werden kann, sondern nur die Performanz, von der auf die zugrunde liegende Kompetenz geschlossen werden muss. Die Validierung beinhaltet also einen interpretativen Akt.

Weiterhin sind für das Kompetenzverständnis dieses Beitrags folgende Annahmen über die Kompetenzentwicklung zentral (vgl. BOHLINGER 2008; GILLEN 2006; WEISS 1999): Kompetenzen werden in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen entwickelt. Bei einer Validierung von Kompetenzen sind also auch Kompetenzen, die in informellen Lernkontexten entwickelt wurden, zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass die Kompetenzen dem Individuum unter Umständen nicht

bewusst sind und erst durch Reflexion bewusst gemacht werden müssen. Weiterhin findet Kompetenzentwicklung durch die Bewältigung von Situationen statt. Die zu bewältigenden Situationen lösen (bewusste oder unbewusste) Reflexion aus, die zur Bewältigung der Situation beiträgt. Kompetenzentwicklung ist subjektgebunden, da sie abhängig ist von den Erfahrungen, die das Subjekt macht. Sie umfasst zudem auch die Entwicklung von Werthaltungen. Validierungsverfahren müssen also, sollen sie die Subjektgebundenheit von Kompetenzen berücksichtigen, individuell gestaltet werden.

Müssen die Subjektgebundenheit und der Situationsbezug von Kompetenzen generell beachtet werden, so trifft das für die Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter besonders zu. KOCH und STRASSER (2008: S. 45 f.) halten für die Kompetenzfeststellung Geringqualifizierter und Benachteiligter fest: Geringqualifizierte verfügen über „wenig objektivierbares Wissen“ (ebd.: S. 46), das sie in die Kompetenzfeststellung einbringen könnten. Zudem werden Kompetenzerhebungen auch von sozialen Bewertungsmaßstäben beeinflusst, da sie immer auch Ausdruck von Machtverhältnissen sind. Geringqualifizierte sind sich außerdem häufig ihrer Kompetenzen nicht bewusst und haben deshalb besondere Schwierigkeiten sie zu artikulieren. Es besteht also insbesondere für Geringqualifizierte die Gefahr, dass die Situation der Kompetenzfeststellung nicht den bisherigen Erfahrungssituationen entspricht und daher die entwickelten Kompetenzen nicht gezeigt werden können. Die Situation der Kompetenzfeststellung müsse also auf „die in der Förderung entwickelten Kompetenzen“ (ebd.: S. 47) Bezug nehmen. Hier ist anzumerken, dass dies in Validierungsverfahren, denen keine Förderung oder Qualifizierung vorgeschaltet ist, nicht möglich ist.

3. Rahmenbedingungen für die Anerkennung von Kompetenzen

3.1 Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen

Der Begriff der Anerkennung bezeichnet neben einem allgemeingültigen Verständnis im Sinne der gesellschaftlichen Akzeptanz einer Kompetenz sowohl das Verfahren der Anerkennung als auch das positive Ergebnis dieses Verfahrens (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 30).

Die Anerkennung von identifizierten und dokumentierten Kompetenzen kann auf verschiedene Weisen erfolgen. So können Kompetenzen sozial oder formal anerkannt werden. Sozial anerkannt werden sie beispielsweise, wenn Arbeitgeber Arbeitszeugnisse und die darin dokumentierten Berufserfahrungen anerkennen oder wenn Arbeitnehmer in Berufen beschäftigt werden, für die sie nicht ausgebildet sind. Dies trifft auch auf die Verfahren der Validierung zur persönlichen Standortbestimmung zu, z. B. wenn Arbeitgeber sich dazu entscheiden, Kompetenzpässe anzu-

erkennen. Soziale Anerkennung steht auch für die gesellschaftliche Akzeptanz, die informelle Lernprozesse, deren Ergebnisse sowie die Zertifikate erfahren müssen, damit sie einen Wert und Nutzen erhalten (vgl. WERQUIN 2010: S. 19).

Formal anerkannt werden Kompetenzen, wenn sie bspw. auf Bildungsgänge angerechnet werden, sodass diese in verkürzter Zeit absolviert werden können; dies ist bei den Qualifizierungsbausteinen möglich. Voraussetzung dieser Anrechnung ist, dass die Kompetenzen des Individuums identifiziert und mit den Zielen eines Bildungsgangs verglichen werden (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009: S. 13). Hieran wird kritisiert, dass individuelle Lernbiografien als defizitär erscheinen, sobald die Logik eines Bildungsgangs auf sie angewendet wird (vgl. ebd.: S. 87). Zudem sind individuelle Zulassungsverfahren sehr aufwendig.

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen kann nach drei Prinzipien erfolgen (vgl. bspw. FRANK 2004; GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009: S. 125 f.):

- a) Konvergenz: Hier werden informell erworbene Kompetenzen an staatlich anerkannten Qualifikationsstandards gemessen, die so verliehenen Zertifikate nehmen die Stellung formaler Bildungszertifikate ein.
- b) Komplementarität: Übereinstimmungen zwischen informell erworbenen Kompetenzen und Anforderungen des formalen Bildungssystems werden festgestellt und bescheinigt; solche Zeugnisse enthalten i. d. R. Informationen über die Zusammenhänge, in denen die Kompetenzen erworben wurden.
- c) Parallelität: Die Existenz spezieller Verfahren zur Bewertung informell erworbener Kompetenzen betont die Eigenständigkeit dieser Kompetenzen. Für die Anerkennung werden keine Standards mit explizitem Bezug zum formalen Bildungssystem zugrunde gelegt.

Das deutsche Berufsbildungssystem ist durch eine hohe Formalisierung, ersichtlich bspw. an Ausbildungsordnungen mit anerkannten Zertifikaten für zahlreiche Berufe, gekennzeichnet (vgl. EDELMANN 2009: S. 314). Der eindeutige Schwerpunkt liegt auf der Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen bzw. Qualifikationen, die in formalen Bildungsgängen erworben wurden; die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, z. B. bei der Zulassung zu Bildungsgängen, zu Prüfungen oder bei der Verkürzung von Ausbildungszeiten, ist die Ausnahme (vgl. GNAHS 2003: S. 92). Beispiele hierfür sind die sog. Externenprüfung und die Qualifizierungsbausteine, die in Deutschland im berufsbildenden Bereich die einzigen rechtlich geregelten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen darstellen (vgl. BBiG). Zur Zulassung zum Studium an Hochschulen führen der sog. Zweite und Dritte Bildungsweg. Der Zweite Bildungsweg wird durch die Schulgesetze der Bundesländer geregelt. Durch ihn können allgemeinbildende Schulabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigung nachgeholt werden (vgl. BMBF 2008: S. 35 f.). Es

handelt sich hier also nicht um eine Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, da die formale Zugangsberechtigung nachgeholt wird. Die Zulassung zum Studium ohne allgemeine Hochschulreife, der Dritte Bildungsweg, fällt in die Zuständigkeit der Länder, sodass bundesweit verschiedene Regelungen wie die Hochschulzugangsprüfung, das Probestudium oder der direkte Zugang aufgrund eines Fortbildungsabschlusses existieren. Weitere Voraussetzungen sind auch hier eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder berufliche Tätigkeit (vgl. ebd.: S. 36 f.). Für Geringqualifizierte kommen diese Wege also schon formalrechtlich nicht in Frage.

3.2 Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen

Die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden, da praktische Fähigkeiten und Kompetenzen, über die ausländische Bewerber verfügen, gegenüber formalen Bestimmungen in den Hintergrund treten. Außerdem erschwert die Struktur des deutschen Berufsbildungssystems mit seiner starken Hierarchisierung und den Besonderheiten des dualen Systems durch formale Unterschiede die Vergleichbarkeit von ausländischen und deutschen beruflichen Qualifikationen (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 72 f.). Bei der Anerkennung von Abschlüssen, die im Ausland erworben wurden, kann grundsätzlich zwischen *de-jure*- und *de-facto*-Anerkennung unterschieden werden (vgl. BRUSSIG/DITTMAR/KNUTH 2009: S. 3; ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 31):

Während die *de-jure*-Anerkennung den Bereich der Anerkennung für reglementierte Berufe bezeichnet und somit eine formale Anerkennung auf einer gesetzlichen Grundlage darstellt, umfasst die *de-facto*-Anerkennung die Anerkennung aller nicht reglementierten beruflichen und akademischen Abschlüsse und ist in Deutschland nur für anerkannte Spätaussiedler/-innen durch Bestimmungen des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) formalisiert (vgl. BRUSSIG/DITTMAR/KNUTH 2009: S. 3; ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 30 f.).

Reglementiert ist in diesem Zusammenhang

„eine berufliche Tätigkeit oder eine Gruppe beruflicher Tätigkeiten, bei der die Aufnahme oder Ausübung oder eine der Arten der Ausübung direkt oder indirekt durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist; eine Art der Ausübung ist insbesondere die Führung einer Berufsbezeichnung, die durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften auf Personen beschränkt ist, die über eine bestimmte Berufsqualifikation verfügen“ (RICHTLINIE 2005/36/EG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES: Art. 3, 1a).

Zweck einer Reglementierung sind die Sicherung hoher Qualitätsstandards; Menge und Art der reglementierten Berufe sind im europäischen Vergleich unterschiedlich, viele Berufe sind nur in einem Teil der Staaten reglementiert (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 47). In Deutschland betrifft dies insbesondere medizinische und gesundheitliche Berufe, aber auch pädagogische Berufe, Berufe des technischen und handwerklichen Bereichs, Berufe in der Lebensmittelherstellung und -überwachung, in der Land- und Forstwirtschaft, in der Rechtspflege sowie in der Wirtschaftsprüfung und Steuerberatung, Berufe der Schifffahrt und des Öffentlichen Dienstes. Gesetzliche Grundlagen finden sich hierzu sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene, je nach Branche und Art des Abschlusses sind unterschiedliche Institutionen bzw. Behörden und Stellen zuständig (vgl. BRUSSIG/DITMAR/KNUTH 2009: S. 4). Während Bürger aus EU-Mitgliedstaaten durch EU-Recht einen gesetzlichen Anspruch auf Anerkennung im reglementierten Bereich haben und Ausgleichsmechanismen nutzen können, werden für die meisten Migranten und die Mehrzahl der Berufe keine Anerkennungsverfahren durchgeführt, lediglich Spätaussiedler/-innen haben sowohl ein Anrecht auf eine *de-jure*- als auch eine *de-facto*-Anerkennung (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 96).

4. Verfahren zur Validierung von Kompetenzen

Unter Validierung wird der Prozess der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen verstanden, der unabhängig von bisherigen Lernprozessen stattfindet (vgl. BOHLINGER 2009: S. 6; KÄPPLINGER 2002: S. 4). Im Folgenden wird zunächst auf Verfahren zur persönlichen Standortbestimmung eingegangen. Danach werden Verfahren, die Zugang zu formalen Bildungsabschlüssen bieten, diskutiert.

4.1 Verfahren zur persönlichen Standortbestimmung

Standortbestimmungen sind vor allem in Umbruchsituationen, bspw. bei der Vorbereitung eines Arbeitsplatzwechsels oder bei drohender oder eingetretener Arbeitslosigkeit, zur Orientierung geeignet. Zudem können sie bei der Berufswahl und -orientierung sowie bei der individuellen Planung von Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt werden. Hier wird deutlich, dass Pässe und Bilanzen auch ökonomische und arbeitsmarktpolitische Ziele (Integration in den und Verbleib auf dem Arbeitsmarkt) haben, vor deren Hintergrund sie entwickelt und gefördert werden (vgl. BMBF 2004: S. 64).

Als Verfahren der Validierung von Kompetenzen zur persönlichen Standortbestimmung dienen sog. Bildungspässe und Kompetenzbilanzierungen, die in den letzten Jahren in hoher Zahl entwickelt und eingeführt wurden (vgl. BMBF 2004: S. 61). Sie sind durch eine große Heterogenität hinsichtlich der Bezeichnung (Pass, Portfolio, Nachweis) und dessen, was nachgewiesen werden soll (Kompetenz, Quali-

fikation, Bildung), aber auch hinsichtlich des Einsatzbereiches gekennzeichnet. Der Einsatz umfasst verschiedene Regionen, Zielgruppen und gesellschaftliche Funktionsbereiche (Schule, Ausbildung, Beruf, Ehrenamt, Privatbereich) (vgl. ebd.). Die meisten Pässe sind dem beruflichen Bereich zuzuordnen; in ihnen werden Weiterbildungsaktivitäten dokumentiert (vgl. ebd.: S. 62). Hier spiegelt sich der Wunsch nach einer beruflichen Verwertbarkeit der Ergebnisse wider. Sie haben einen starken Bezug zu fachlichen Kompetenzen. Pässe aus dem ehrenamtlichen Bereich, in denen Aktivitäten und Erfahrungen dokumentiert werden, sind nach den Pässen aus dem beruflichen Bereich quantitativ am stärksten vertreten (vgl. ebd.). Als „Portfolio“ lassen sich Kompetenzpässe bezeichnen, die neben einer Bilanzierung der eigenen Lernsituationen und Kompetenzen das Sammeln und Ordnen von Nachweisen anregen. Daher sind viele Pässe als Ordner gestaltet, in die Zeugnisse und andere Nachweise eingeklebt werden können.

Ziel von Kompetenzbilanzierungen und -pässen ist es auch, die Selbstreflexion der Nutzenden anzuregen, um alle Lerngelegenheiten dokumentieren zu können. So sollen ein Bildungsbewusstsein und die Motivation zu lebenslangem Lernen geschaffen werden. Außerdem soll die Reflexion darüber angeregt werden, was der/die Nutzer/-in des Passes in Zukunft erreichen will (vgl. ebd.: S. 66 f.).

Hinsichtlich der Erfassung von Kompetenzen können Pässe und Bilanzen zunächst danach unterschieden werden, ob sie Veranstaltungsteilnahmen und ausgeübte Tätigkeiten als Hinweis auf erworbene Kompetenzen oder aber Kompetenzen dokumentieren (vgl. ebd.: S. 70). Hier ist nach dem Verständnis des Kompetenzbegriffs zu fragen und danach, ob nicht vielmehr Qualifikationen erfasst werden. Bei der Dokumentation von Kompetenzen bedienen sich diese Verfahren häufig der Selbstexploration und -einschätzung. Hier ist zu hinterfragen, ob alle Nutzer die erforderliche Selbstreflexions- und Artikulationsfähigkeit mitbringen und sich selbst realistisch einschätzen können.

4.2 Zugang zu formalen Bildungsabschlüssen

Qualifizierungsbausteine

Qualifizierungsbausteine sind Teil der Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. BBiG § 69, HwO § 42p), werden in der Verantwortung der Anbieter durchgeführt und durch die zuständigen Stellen als mit der Ausbildungsordnung übereinstimmend bestätigt (vgl. BMBF 2008: S. 33). Im Zusammenhang mit Modularisierungsbestrebungen dienen sie der Anerkennung und Zertifizierung von Teilqualifikationen. Die Chancen von Jugendlichen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz, also die Chancen auf Integration in den Arbeitsmarkt, sollen dadurch gesteigert werden (vgl. ebd.: S. 32 f.). Sie sind zeitlich und inhaltlich abgeschlossene Lerneinheiten (Module), die

die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen der Teilnehmer/-innen dokumentieren. Inhaltlich werden sie aus Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt. Ziel ist also der Erwerb von „[...] ausbildungsrelevanten Grundkenntnissen und -fertigkeiten und die Heranführung an eine Ausbildung“ (BMBF 2008: S. 33). Eine zeitliche Anrechnung auf die gesamte Ausbildungszeit ist möglich, aber nicht verbindlich.

Die Zielgruppe der Berufsausbildungsvorbereitung sind „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“ (BBiG § 68 Abs. 1). Sie wird durch sozialpädagogische Maßnahmen unterstützt und begleitet.

Qualifizierungsbausteine können neben der Berufsausbildungsvorbereitung auch in der beruflichen Nachqualifizierung eingesetzt werden (vgl. KLOAS 2006: S. 41). So können sie bspw. auch der Vorbereitung auf die Externenprüfung dienen. Die zertifizierten Qualifizierungsbausteine weisen hier bestimmte Kompetenzen nach; auf ihrer Grundlage erfolgt die Zulassung zur Prüfung. Hier werden die Bausteine also nicht abschließend anerkannt, sondern sie ermöglichen die Zulassung zu einer Prüfung, deren Bestehen mit einem Zertifikat belegt wird, welches formal anerkannt wird.

Externenprüfung

Die Externenprüfung dient der formalen Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen. Sie wurde bereits im Berufsbildungsgesetz von 1969 geregelt und durch die Reform des BBiG 2005 modifiziert. Zur Abschlussprüfung eines anerkannten Ausbildungsberufes wird zugelassen (vgl. BBiG § 45 Abs. 2, HwO § 37 Abs. 2):

- wer das Anderthalbfache der Ausbildungszeit im jeweiligen oder in einem anderen einschlägigen Ausbildungsberuf tätig war oder
- durch Zeugnisse oder
- auf andere Weise glaubhaft machen kann, dass er die entsprechende berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat.

Somit resultiert der Begriff „Externenprüfung“ aus der Tatsache, dass Externe (Personen, die keine reguläre Ausbildung absolviert haben) zur Abschlussprüfung eines anerkannten Ausbildungsberufes zugelassen werden können.

Die Zulassung wird von den zuständigen Stellen durchgeführt. Wird der/die Bewerber/-in nicht zur Prüfung zugelassen, besteht die Möglichkeit einer Nachqualifizierung, nach der die Zulassung möglich wird.

Die Antragsteller/Interessierten wenden sich zum Teil individuell an die zuständigen Stellen, die die Zulassung zur Prüfung durchführen. Zum anderen werden aber auch Teilnehmendengruppen von Bildungsträgern, die Vorbereitungskurse für die Externenprüfung anbieten, angemeldet. Weiterhin melden Betriebe, die

Geringqualifizierte beschäftigen, die Teilnehmenden en bloc an (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009: S. 93 f.).

Die Berufsbildungsstatistik differenziert zwar die Zulassung zur Externenprüfung nach a) Zulassung nach Berufstätigkeit und b) Zulassung nach Absolvieren eines schulischen oder sonstigen Berufsbildungsgangs. Doch wie viele Bewerber/-innen ihre erworbenen Kompetenzen auf andere Weise glaubhaft gemacht haben und wie sie dies getan haben, wird nicht aufgeführt (vgl. BIBB 2009). Auch in anderen Quellen finden sich keine Hinweise darauf, wie die erworbenen Kompetenzen auf andere Weise glaubhaft gemacht werden, also welche Methoden zur Erfassung eingesetzt werden.

Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen

Ziel der beruflichen Anerkennung für Personen mit Migrationshintergrund ist die Ausübung des im Heimatland erlernten Berufs. Eine volle Anerkennung kann nur ausgesprochen werden, wenn die Fähigkeiten und Kompetenzen der Person mit Migrationshintergrund den Qualitätsstandards im Aufnahmeland genügen. Eine Bewertung der ausländischen Abschlüsse wird in Deutschland durch Anerkennungsstellen und durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, bei der entsprechende Gutachten in Auftrag gegeben werden können, durchgeführt (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 101).

Auf der Grundlage von Qualifikationsnachweisen (vgl. ebd.: S. 110 f.) wird die Qualifikation unter drei Hauptaspekten überprüft:

- Funktionale Äquivalenz: Hier wird festgestellt, welche Rechte die Qualifikation in dem Land, in dem sie erworben wurde, beinhaltet, um eine vergleichbare Ausbildung in dem System zu finden, für das die Anerkennung erfolgen soll.
- Formale Äquivalenz: Vergleich der jeweiligen Einordnung der beruflichen Ausbildung im System; betrachtet werden Eingangsvoraussetzungen, Rang und Dauer der Ausbildung.
- Materielle Äquivalenz: Hierbei werden die Inhalte der beruflichen Ausbildung geprüft und verglichen (vgl. BECKER-DITTRICH 2006: S. 9).

Wird bei dieser Prüfung eine Gleichwertigkeit, d. h. eine Übereinstimmung von Niveau, Inhalt und Dauer der Ausbildung festgestellt, kann die Anerkennung empfohlen werden (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 32). Ist die Gleichwertigkeit nur teilweise gegeben, kann die Anerkennung mit Auflagen verbunden werden, die eine Gleichwertigkeit herbeiführen. Muss eine Gleichwertigkeit verneint werden, wird die Anerkennung abgelehnt. Diese Kriterien gelten für alle ausländischen Bildungsnachweise. Dabei wird nicht nach dem Herkunftsland oder der Nationalität der Kandidaten unterschieden (vgl. ebd.).

Für Staatsangehörige aus der EU, dem Europäischen Wirtschaftsraum und der Schweiz ist die berufliche Anerkennung durch rechtliche Grundlagen abgesichert. Es gelten die Anerkennungsrichtlinien der EU, wenn in dem Aufnahmestaat ein reglementierter Beruf ausgeübt werden soll (vgl. ebd.). Durch diese Bestimmungen haben nur EU-Bürger/-innen einen Rechtsanspruch auf eine Prüfung ihrer Kompetenzen. Im Unterschied zu Angehörigen aus Drittstaaten umfasst das Anerkennungsverfahren hier nicht nur eine Prüfung der Qualifikationsnachweise, sondern EU-Bürger/-innen haben auch Anspruch auf Prüfung der Berufserfahrung und – im Falle einer Teilerkennung – auf Ausgleichsmaßnahmen, wie Anpassungsmaßnahmen in Form von Praktika oder individuellen Eignungsprüfungen (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 202).

Die Mehrheit der Ausländer/-innen, die in Deutschland leben, sind jedoch Drittstaatler. Das Ergebnis des Anerkennungsverfahrens ist für sie häufig negativ, da ausschließlich nach der Aktenlage geprüft wird, sodass die nicht zertifizierten Kompetenzen unberücksichtigt bleiben; die Zeugnisbewertung wird nicht durch kompetenzbasierte Anerkennungsverfahren ergänzt (vgl. ENGLMANN 2009: S. 24).

Weitere Kritikpunkte, die immer wieder angeführt werden, ist der „Dschungel an Zuständigkeiten“ (BECKER-DITTRICH 2006: S. 9), der es potenziellen Antragsteller/-innen erschwert, sich an die für sie richtige Stelle zu wenden sowie entsprechende Informations- und Beratungsangebote zu erhalten (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 203). Des Weiteren werden Instrumente zur individuellen Kompetenzfeststellung gefordert (vgl. ENGLMANN 2009: S. 24).

5. Diskussion der Verfahren

Die Validierung von Kompetenzen beinhaltet deren Identifizierung, Bewertung und Anerkennung. Von den hier betrachteten Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen Geringqualifizierter kann keines alle Komponenten abdecken. Während die Verfahren zur persönlichen Standortbestimmung zwar Kompetenzen identifizieren und damit sichtbar machen, so erfolgt hier jedoch keine Bewertung und Anerkennung. Die Verfahren hingegen, die Zugang zu formalen Bildungsabschlüssen bieten, erfüllen die Forderung nach einer Bewertungs- und Anerkennungsfunktion, leisten jedoch keine Identifizierung möglicher Kompetenzen. Des Weiteren unterscheiden sich die Verfahren hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und des jeweiligen Kompetenzverständnisses.

Verfahren zur persönlichen Standortbestimmung dienen auch explizit der Planung von weiteren Schritten, bspw. in der Weiterbildung. Sie zeichnen sich zum einen durch die Sammlung von Zeugnissen und Teilnahmebescheinigungen aus, zum anderen regen sie die Selbstreflexion der Nutzenden an, um einem umfassenden Kompetenzverständnis gerecht zu werden, das insbesondere auch informelles Ler-

nen aller Lern- und Lebensbereiche umfasst. Diese Kompetenzpässe und -bilanzen werden nicht formal anerkannt. Für Geringqualifizierte, aber auch für alle anderen Nutzenden, kann die Selbstreflexion ungewohnt und daher schwierig sein. Zudem stellt sie hohe Anforderungen an die Artikulation der identifizierten Kompetenzen.

Die Externenprüfung und die Qualifizierungsbausteine hingegen sind mit dem formalisierten System der beruflichen Bildung verbunden. So kann bei der Externenprüfung durch Bestehen einer formalen Prüfung ein Zertifikat erlangt werden, das formal anerkannt wird.

In Bezug auf die Externenprüfung erscheint problematisch, dass diese Möglichkeit kaum genutzt wird: Im Berichtsjahr 2006 entfielen von allen Berufsausbildungsabschlussprüfungen lediglich 7,2 % auf Externenprüfungen (vgl. BIBB 2009: S. 146). Zwischen 1993 und 2006 lag der höchste Anteil der Externenprüfungen an allen Abschlussprüfungen bei 7,7 % (1995) (vgl. BIBB 2009: S. 146). Als Hürde zur Externenprüfung erscheint die Prüfung selbst, hier vor allem der Theorieteil (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009: S. 95). Die Prüfung und die vorzulegenden Nachweise sind stark an einer regulären Ausbildung orientiert; dies erschwert die Teilnahme an der Prüfung für Externe. Zudem erscheint es schwierig, im Betrieb ein gesamtes Berufsbild abzudecken, da Arbeitsplätze oftmals nicht Berufsbildern entsprechen (vgl. ebd.: S. 96).

Qualifizierungsbausteine sind insofern mit dem formalen Bildungssystem verbunden, als ihre Inhalte aus Ausbildungsordnungen abgeleitet werden. Sie scheinen deshalb in Hinblick auf die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt sehr geeignet zu sein, führen allerdings nicht zu einem anerkannten Abschluss. Auch eine gesellschaftliche Anerkennung erfahren sie nicht, da sie nur selten von Betrieben auf Ausbildungszeiten angerechnet werden. Kritisch wird zudem die Spezialisierung auf konkrete Funktionen im Betrieb bzw. im Arbeitsprozess gesehen, sodass sie zwar zu einer möglichst raschen Integration in den Arbeitsmarkt führen sollen, dabei aber berufliche Entwicklungswege verkürzt werden (vgl. HEISLER 2006: S. 143, 151).

Für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen ist der gesetzliche Rahmen in Deutschland vor allem für die Antragsteller unübersichtlich. So werden bestehende EU-Richtlinien in verschiedenen Gesetzen von Bund und Ländern immer wieder angepasst (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 33), während bspw. Dänemark seit 2003 über ein einheitliches nationales Anerkennungsgesetz verfügt (Assessment of Foreign Qualifications Act) (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007: S. 33; GULINA 2010: S. 104). Zudem sind Spätaussiedler im Bereich der nicht reglementierten Berufe und EU-Bürger im Bereich der reglementierten Berufe gegenüber den Personen aus Drittstaaten deutlich privilegiert. Diese einseitige Privilegierung führt dazu, dass es nicht für alle Zuwanderer möglich ist, einen Platz im formalen Qualifikationssystem zu finden (vgl. ENGLMANN 2009: S. 21, 24). Kriterien wie Transparenz, Nutzer-

freundlichkeit und Chancengleichheit wird mit der derzeitigen Anerkennungspraxis in Deutschland somit nicht entsprochen.

6. Fazit

Geringqualifizierte tragen aufgrund ihrer fehlenden formalen Qualifikation ein ungleich höheres Arbeitslosigkeitsrisiko als Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Zudem laufen mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit aufgrund einer geringer werdenden Halbwertszeit des Wissens und sich schnell verändernder beruflicher Rahmenbedingungen auch formale Qualifikationen und individuelle Kompetenzen Gefahr, wertlos zu werden (vgl. JÄGER/KOHL 2009: S. 2).

Für Validierungsverfahren stellen Geringqualifizierte aus verschiedenen Gründen eine besondere Problemgruppe dar. Zum einen besteht eine Diskrepanz zwischen Situationen der Kompetenzfeststellung und Erfahrungssituationen, in denen Kompetenzen erworben und angewandt werden. Hier besteht die Gefahr, dass Geringqualifizierte ihre Kompetenzen nicht auf die neue Situation übertragen können und sie deshalb nicht erfasst werden. Zum anderen kann die Selbstreflexion und Artikulation des eigenen Kompetenzbestandes für Geringqualifizierte eine besondere Schwierigkeit darstellen.

Während andere europäische Länder schon seit Längerem über gesetzlich verankerte Regelungen zur Anerkennung von Kompetenzen verfügen, öffnet sich das deutsche Berufsbildungssystem nur zögerlich der europaweit geforderten Anerkennung informellen Lernens. Mit den gesetzlichen Regelungen zu den Qualifizierungsbausteinen und der Externenprüfung sind zwar speziell für Geringqualifizierte rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen worden, die der Anerkennung von außerhalb des formalisierten Bildungssystems erworbenen Kompetenzen dienen. Diese sind jedoch nicht gesellschaftlich akzeptiert, wie die geringen Teilnehmereinzahlen an der Externenprüfung und die geringe tatsächliche Anrechnung von Qualifizierungsbausteinen auf Ausbildungszeiten zeigen. Durch die starke Orientierung an anerkannten Ausbildungsberufen stellt die Externenprüfung hohe Anforderungen an Externe, die ohne zusätzliche, auf die Prüfung zugeschnittene Vorbereitungsmaßnahmen nur schwer erfüllt werden können. Die Struktur des deutschen Berufsbildungssystems erschwert auch die Vergleichbarkeit mit im Ausland erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen. Zudem ist die Anerkennung dieser im Ausland erworbenen Kompetenzen durch unterschiedliche Zuständigkeiten und Regelungen insbesondere für die angesprochene Zielgruppe intransparent.

Generell sind im Rahmen von Verfahren der Validierung von Kompetenzen die Subjektgebundenheit und der Situationsbezug von Kompetenzen zu beachten. Validierungsverfahren müssen also individuell gestaltbar und flexibel sein. Bezüglich

formaler Prüfungen, die aus formalisierten Bildungszusammenhängen übernommen werden, stellt sich die Frage, inwiefern diese die Subjektgebundenheit von Kompetenzen berücksichtigen können. Sie scheinen vielmehr auf fachliche Qualifikationen zu zielen. Außerdem decken die zurzeit in Deutschland existierenden Verfahren weder alle Schritte eines Validierungsverfahrens ab, noch berücksichtigen sie ausreichend die besonderen Bedürfnisse Geringqualifizierter.

Literatur

- ARNOLD, R.; GONON, P.: Einführung in die Berufspädagogik. Opladen & Farmington Hills 2006
- ARNOLD, R.; SCHÜSSLER, I.: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001, S. 52–74
- BECKER-DITTRICH, G.: Zugang zu und Integration in den Arbeitsmarkt – Bedeutung der Anerkennung von Qualifikationen und Fähigkeiten. In: Pro Qualifizierung (Hrsg.): Arbeitsmärkte in der Europäischen Union – offen und zugänglich für Alle? Dokumentation Europäische Migrationsgespräche 28.04.06, S. 8–11 (2006)
- BMBF: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning“. Bonn, Berlin 2008
- BMBF (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojekts. Berlin 2004
- BOHLINGER, S.: Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen & Farmington Hills 2008
- BOHLINGER, S.: Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: Bildungsforschung 6 (2009) 1, S. 1–14. – URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/91/93> (Stand: 31.3.2010)
- BRUSSIG, M.; DITTMAR, V.; KNUTH, M.: Verschenkte Potenziale. Fehlende Anerkennung von Qualifikationsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALG II-Bezieher/innen mit Migrationshintergrund. IAQ-Report, Nr. 2009-08. Duisburg, Essen 2009
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009 Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2009
- CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt a. M. 1972
- DOHMEN, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001

- EDELMANN, D.: Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: TIPPELT, R., VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2009, S. 309–326
- ENGLMANN, B.: Standards der beruflichen Anerkennung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44, S. 19–24 (2009)
- ENGLMANN, B.; MÜLLER, M.: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg 2007. – URL: <http://www.berufliche-erkennung.de/images/stories/download/brain%20waste.pdf>. (Stand: 28.04.2010)
- FRANK, I.: Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 32–35 (2004)
- GELDERMANN, B.; SEIDEL, S.; SEVERING, E.: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- GILLEN, J.: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld 2006
- GNAHS, D.: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: REPORT 4. S. 88–96 (2003)
- GRUNDIG, B.; POHL, C.: Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit: Gibt es Unterschiede zwischen Deutschen und Immigranten? IFO-Institut Dresden, 4/06. Dresden 2006
- GULINA, O.: Rechtspolitische und rechtliche Probleme der Zuwanderung – dargestellt anhand der Zuwanderer aus den GUS-Staaten. Potsdam 2010
- HEISLER, D.: Qualifizierungsbausteine als Zugangschance für benachteiligte Jugendliche zu Ausbildung und Erwerbstätigkeit? In: GONON, P., KLAUSER, F., NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen 2006, S. 143–153
- JÄGER, A.; KOHL, M. (2009): Qualifizierung An- und Ungelernter – Ergebnisse einer explorativen Analyse zum aktuellen betrieblichen Bedarf, zukünftigen Qualifikationsanforderungen und Präventionsansätzen der Bundesagentur für Arbeit. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@ Profil 2. – URL: http://www.bwpat.de/profil2/jaeger_kohl_profil2.shtml. (Stand: 24.04.2010)
- KÄPPLINGER, B.: Anerkennung von Kompetenzen. Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. Bonn 2002. – URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaeplinger02_01.pdf. (Stand: 13.02.2010)
- KLOAS, P.-W.: Qualifizierungsbausteine als „deutsche Antwort“ auf Modularisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung 60, 102, S. 39–43 (2006)
- KOCH, M.; STRASSER, P.: Der Kompetenzbegriff. Kritik einer neuen Bildungsleitsemantik. In: KOCH, M., STRASSER, P. (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008, S. 25–52
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): OECD Employment Outlook 2010, Statistical Annex. Paris 2010

- REINBERG, A.; HUMMEL, M.: Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht, 18/2007, Nürnberg 2007
- RICHTLINIE 2005/36/Eg DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, Amtsblatt der Europäischen Union vom 30.09.2005
- SOLGA, H.: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005 UNESCO: International Standard Classification of Education ISCED 1997. Re-edition. Montreal 2006. – URL: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf (Stand: 28.04.2010)
- WEINKOPF, C.: Schaffung von zusätzlichen Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte. Gelsenkirchen 1999
- WEISS, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen. Empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster 1999, S. 433–493
- WERQUIN, P.: Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices. Paris 2010

Alisha M.B. Heinemann

Mit förderdiagnostischem Anspruch: Chancen und Grenzen der Diagnostik in der Grundbildung

Nach einer zusammenfassenden Darstellung aktuell vorhandener diagnostischer Methoden zur Messung der Schriftsprachkompetenz bei Erwachsenen wird deren Entwicklung hin zur Förderdiagnostik und damit zum formativen Assessment beschrieben, die gegenwärtig im Bereich der Grundbildungsforschung stattfindet. Das formative Assessment wird dabei in seinem Spannungsfeld zwischen möglichen Chancen und zu berücksichtigenden Grenzen skizziert. lea., ein Projekt aus der Literalitätsforschung, wird anschließend als ein aktuelles Beispiel für eine solche förderdiagnostische Herangehensweise vorgestellt. Zuletzt wird ein Ausblick auf zukünftig notwendige Entwicklungen und vorhandene Forschungsdesiderata gegeben.

Einleitung

Im Bereich der Grundbildung für Erwachsene gibt es in Deutschland aktuell keine einheitlichen Curricula und nur wenig relevante Forschungsergebnisse, die bei der Festlegung von Kriterien eines Validierungsstandards einen Rahmen bieten könnten. Demnach gibt es für den Erwerb von Kompetenzen in der Grundbildung bisher auch noch keine offiziell anerkannten Zertifizierungen, sondern lediglich die Möglichkeit zur Erstellung individueller Leistungsportfolios wie zum Beispiel durch den Einsatz des Profilpasses (DIE 2006).¹ Der Begriff der *Grundbildung* kann dabei als Oberbegriff verstanden werden, der nicht nur (schrift-)sprachliche und mathematische Kompetenzen, sondern auch berufliche, soziale und personale Kompetenzen beinhaltet (vgl. Grotlüschchen/Bonna 2007, S. 329). Jeder dieser verschiedenen Kompetenzbereiche stellt diagnostische Verfahren vor jeweils eigene Herausforderungen. In den folgenden Ausführungen wird auf Literalität, im Sinne einer Lese- und Schreibkompetenz, als ein Kernbereich der Grundbildung fokussiert.

Vorhandene diagnostische Instrumente, die die Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen validieren, wurden aus der Praxis heraus entwickelt und sind empirisch nicht abgesichert. Zudem sind sie oft nicht weitreichend genug, um aus den Ergebnissen individuelle Fördermaßnahmen ableiten zu können. Gleichzeitig

1 http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=23&clang=0, s. auch Beitrag Sabine Seidel in diesem Band

sind empirisch abgesicherte Verfahren, wie die Large-Scale-Untersuchungen PISA (Programme for International Student Assessment), IALS (International Adult Literacy Survey), der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) und das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) schon von ihrer Anlage und Zielsetzung her nicht förderdiagnostisch orientiert. Sie sind zwar für Erwachsene konzipiert, jedoch differenzieren sie das Grundbildungsniveau (Level One) nicht aus. Der Kompetenzbereich Schreiben bleibt zudem gänzlich unberücksichtigt (vgl. Druzak, Heinemann, Grotluschen 2009, S. 35).

Im Rahmen von PISA wurden die untersten Kompetenzstufen der Subskalen „Informationen ermitteln“ und „Reflektieren und Bewerten“ folgendermaßen definiert: Einer Person ist es möglich, in einem Text „[...] *eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren.*“ Sie ist in der Lage, „[...] *eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen*“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 89). Sie kann also zum Beispiel in einem Beipackzettel die Information finden, wie viele Tage ein Medikament längstens eingenommen werden darf. Es ist bekannt, dass 10 Prozent der 15-Jährigen in PISA 2000 noch nicht einmal diesen sogenannten Kompetenz-Level One erreicht haben (ebd. S. 103). Gleichzeitig wird jedoch nichts darüber gesagt, welche Schriftsprachkompetenzen bei diesen Jugendlichen durchaus bereits vorhanden sind. Es ist also aufgrund der PISA-Ergebnisse nicht möglich individuell einzuschätzen, an welcher Stelle eine Förderung ansetzen müsste.

Large-Scale Untersuchungen, wie die hier erwähnten, haben tatsächlich vor allem eine politische Signalwirkung, indem sie eindrücklich darauf aufmerksam machen, wie groß die Anzahl der Personen mit Förderbedarf ist, wodurch die Dringlichkeit von Forschung und einer verbesserten Finanzierung dieses Bildungsbereichs sichtbar wird. In England hat solch eine groß angelegte Erhebung (ALL) zum Beispiel zur Definition der „Entry Levels“² und zu einem landesweit ausgerichteten, noch heute immer weiterentwickelten Grundbildungsprogramm „Skills for Life“ geführt, in welches in den Jahren 2001–2007 bereits 5 Milliarden Pfund durch die Regierung investiert wurden (Burr 2008).

Die damals bei PISA aufgefallenen 10 Prozent der 15-Jährigen sind heute 25 Jahre alt. Sie sind im Beruf, in der Berufsvorbereitung oder auf der Suche nach Arbeit. Dabei sind sie weit entfernt von der sogenannten „legitimen Literalität“ (Grotluschen, Heinemann, Nienkemper 2009, S. 55S. ff.), die u. a. beschreibt, wie gut jemand lesen und schreiben können muss, um im Wettbewerb um Arbeitsplätze und im Bestreben um eine gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft nicht benach-

2 Die „Entry Levels“ definieren in drei Stufen das unterste Kompetenzniveau der Lese- und Schriftsprachkompetenz im Englischen aus.

teiltigt zu sein. Um sie adäquat fördern zu können, sind diagnostische Instrumente notwendig, die den vorhandenen Lernstand erheben und gleichzeitig individuelle Förderhinweise geben.

Innerhalb der folgenden Ausführungen sollen nun folgende Fragen bearbeitet werden: Welche Verfahren der Kompetenzdiagnostik in der Alphabetisierung Erwachsener gibt es bereits, und inwiefern kann Kompetenzdiagnostik überhaupt ein Weg sein, um den betroffenen Personen in einer Art gerecht zu werden, die es nicht lediglich zu einer Selektion und einer Festschreibung von Defiziten kommen lässt? Welche Form von Diagnostik macht es möglich, bereits vorhandene Kompetenzen zu erkennen und diese weiterzuentwickeln und an welche Grenzen stößt man dabei? Abschließend wird das lea.-Projekt³ als ein aktuelles förderdiagnostisches Beispiel vorgestellt und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungspotenziale gegeben.

1. Der bisherige Umgang mit Kompetenzdiagnostik in der Alphabetisierung Erwachsener

Die seit vielen Jahren in Deutschland bestehende Schulpflicht schließt auf den ersten Blick Analphabetismus aus (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 16). Im Allgemeinen wurde daher davon ausgegangen, dass die Literalitätsentwicklung, also das Erlernen des Lesens und Schreibens, mit der Schule abgeschlossen sei und der erwachsene Mensch hierzulande keine Förderangebote oder gar Kompetenzfeststellungsverfahren mehr braucht. Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts tauchte das Phänomen des Analphabetismus schließlich wieder in der öffentlichen Diskussion auf, als durch eine Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein „Untertauchen“ der Analphabeten erschwert wurde. So werden durch den starken Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze allgemein akzeptierte formale Kriterien für die Auswahl von Bewerbern und Bewerberinnen (wie Rechtschreibfähigkeit) zur schnellen Selektion bei der Personalrekrutierung in den Unternehmen genutzt. Viele Nischen, in denen sich Analphabet/-innen möglicherweise „verstecken“ konnten bzw. unentdeckt blieben, wie die Arbeit in familiären Betrieben, die Landarbeit oder auch die Arbeit in kleinen Handwerksbetrieben, verschwinden zunehmend. Zudem verlagern sich die Strukturen gesellschaftlicher Kommunikation immer mehr weg von dem direkten Kontakt hin zu einer indirekten, technikbasierten Kommunikation, die ohne ausreichende Schriftsprachkenntnisse nicht mehr zu bewältigen ist (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 18).

Die im Rahmen der Leo. – Level-One Studie (2011) errechnete Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/-innen in Deutschland⁴ schließt zahlreiche Zielgrup-

3 „lea.“ steht für „Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“.

4 <http://www.alphabetisierung.de/>

pen mit ein. Dies sind zum Beispiel Personen mit Migrationshintergrund, die entweder in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden oder nie die Möglichkeit eines Schulbesuchs hatten, Personen mit Lern- oder anderen Behinderungen, Personen mit niedrigen oder keinen Schulabschlüssen, ältere Menschen, die den aktiven Schriftsprachgebrauch verlernt haben u. v. m. (Looney/OECD 2008, S. 37).

Der rasante Wandel der Anforderungen in der Arbeitswelt und der kontinuierliche Trend zum Wegfall von Einfacharbeitsplätzen stellen Menschen mit lediglich basalen oder gar nicht vorhandenen Schriftsprachkompetenzen und damit auch die Weiterbildung vor neue Herausforderungen. Auch Erwachsene müssen heute die Möglichkeit haben, in erwachsenengerechten Settings ihre Schriftsprachkompetenz zu verbessern. Das BMBF⁵ hat darauf reagiert und fördert zurzeit (Stand: August 2010) 27 wissenschaftliche Projekte rund um die Alphabetisierung Erwachsener, davon allein neun zum Themenbereich Wirtschaft und Arbeit.⁶ Eines der geförderten Projekte ist das lea.-Projekt,⁷ das eine Kombination aus formativer Diagnostik und Zertifizierung vorschlägt, um der Bedürfnislage der erwachsenen funktionalen Analphabet/-innen in Deutschland gerecht zu werden. Dabei wird unterstellt, dass Diagnostik nur sinnvoll ist, wenn ein pädagogisches Konzept zur Weiterarbeit auf Basis des Diagnoseergebnisses vorliegt (Kretschmann 2003). Grundlegend für den Begriff der „formativen Diagnostik“ oder auch des „formative assessment“ ist dabei die in der OECD verwendete Definition: „Formative assessment refers to the frequent assessment of learner understanding and progress to identify needs and shape teaching“ (OECD 2005, S. 12).

Wie oben schon erwähnt, verorten sich bisher vorhandene diagnostische Instrumente zur Erfassung der Literalität bis auf wenige Ausnahmen (z. B. VHS Orientierungsrahmen⁸) in der Didaktik der Primar- bzw. Sekundarstufen oder auch der Sonderpädagogik wie z. B. die Hamburger Schreibprobe (May 2001), die Aachener Diagnostische Rechtschreib-Fehleranalyse (Herné 2002) oder die Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz (Kretschmann u. a. 2003). Dabei handelt es sich zu meist um formative, nicht um summative Verfahren. Es geht also nicht darum, auf welcher Kompetenzstufe jemand einzuordnen ist, um dann daraufhin zum Beispiel eine Umschulung zu bewilligen oder abzulehnen. Ziel ist vielmehr ein individuelles Testergebnis, das vorhandene Kompetenzen sichtbar macht und auch die noch vorhandenen Lücken aufzeigt. Gleichzeitig wird eine Fördermöglichkeit aufgezeigt,

5 <http://www.alphabund.de/Forschungsvorhaben.37.0.html>

6 Weitere Themenbereiche: Grundlagenforschung, Beratungsmaßnahmen, Professionalisierung

7 Das vom BMBF geförderte Projekt wird umgesetzt von: E. Anslinger, Y. Dessinger, M. Gessler, T. Grabow, A. Grotlüschen, A. Heinemann, R. Kretschmann, I. Koppel, L. Lüdders, K. Ludewig, E. Quante-Brandt, C. Schepers, S. Schügl, A. Schulze, K. Schwedes, H. – W. Steinhaus, M. Wagener-Drecoll, P. Wieken, K. D. Wolf und D. Zimper

8 <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html>

sodass aus dem Testergebnis eine Unterstützung und Begleitung der Steuerung des eigenen Lernens folgt. Der erhobene Lernstand wird durch eine erneute Testdurchführung im Laufe des Prozesses immer wieder aktualisiert und validiert.

2. Die Entwicklung zum „Formative Assessment“ in der Erwachsenen-Alphabetisierung

Im Gegensatz zur Berufsbildung und auch zur Schulpädagogik sind in der Erwachsenenbildung formative Testverfahren bisher die Ausnahme. Dies hat verschiedene Ursachen. Zum einen ist der Kompetenzbegriff in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften sehr umstritten. Dies lässt sich dadurch erklären, dass er durch seinen verwertungsbezogenen Beiklang mit dem Bildungsbegriff kollidiert, der normativ mit Identitätsentwicklung und Teilhabe an sozialem Austausch verknüpft ist, sodass Instrumente der Kompetenzdiagnostik demnach oft keinen positiven Stellenwert haben (vgl. Klieme/Hartig 2001, S. 22). Ein weiterer Grund für die geringe Anzahl von Tests, die für die Feststellung der Schriftsprachkompetenz entwickelt wurden, ist der, dass bei Erwachsenen mit Literalitätsdefiziten eine erhebliche aus einer schwierigen Lernbiografie resultierende Testangst vermutet wird (Füssenich 2004, S. 10), und nicht zuletzt war auch die bisherige politische Wahrnehmung für die hohe Anzahl funktionaler Analphabeten nur gering; erst durch den Einsatz von Large-Scale-Verfahren, von denen PISA wohl das bekannteste ist, entstand ein verbreitetes Bewusstsein für das Ausmaß des gesellschaftlichen Problems.

Der förderdiagnostische Ansatz des „Formativen Assessments“ bemüht sich nun darum, dieses von der Erwachsenenbildung kritisierte Dilemma zwischen der Verwertungslogik und dem Förderaspekt aufzulösen und von der selektiven Funktion des Testergebnisses weg hin zu einer formativen Prozessbegleitung durch die Diagnostik zu kommen. „Formativ“ bedeutet dabei „formend, prägend, gestaltend“; Assessment wird übersetzt mit „Beurteilung, Evaluation, Einschätzung oder Leistungsbewertung“ (Grotlüschen, Bonna 2007, S. 329).

Welche Chancen liegen nun in der Umorientierung zur formativen Diagnostik und der Entwicklung neuer Testverfahren?

2.1 Chancen: individuell – prozessbegleitend – selbstbestimmt – lebensweltnah – binnendifferenzierend

Die Chancen der formativen Diagnostik sind auf verschiedenen Ebenen zu sehen. Die zentrale Frage ist die nach der Norm. Durch die Orientierung auf die **individuelle Bezugsnorm** im Gegensatz zur sozialen Bezugsnorm wird es möglich, sich auf den Entwicklungsprozess einer einzelnen Person zu konzentrieren. Es steht nicht

im Vordergrund, was jemand bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den anderen in seiner/ihrer Gruppe gelernt haben sollte, sondern darum, was jemand überhaupt gelernt hat und wie weit er/sie dadurch in ihrem/seinem jeweils individuellen Lernprozess vorangekommen ist. Dies kommt vor allem Personen im unteren Leistungsbereich entgegen, da sie sich dadurch nicht mehr mit anderen – besseren – messen, sondern nur noch ihre eigene Leistungsentwicklung im Blick haben müssen (vgl. Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009, S. 34). Eine Überprüfung des aktuellen Lernstands geschieht in regelmäßigen Abständen immer wieder mit dem Ziel, den Lernprozess genau zu beobachten und adäquat zu steuern. Es geht also nicht um eine punktuelle, einmalige Messung wie es bei summativen Kompetenzfeststellungsverfahren der Fall ist, sondern um eine **Lernprozessorientierung** (vgl. Grotlüschen, Bonna 2007, S. 329).

Das bei der Förderdiagnostik entstehende Ergebnispapier dient der Sammlung von Leistungsdokumenten, also einer Art Portfoliobildung, die aber nicht mit einer Zertifizierung gleichzusetzen ist. Portfolios dienen vielmehr der Lernmotivation, da sie ermutigen und die Reflexion des eigenen Lernprozesses ermöglichen (vgl. Grotlüschen, Bonna 2007, S. 332). Es geht nicht darum, Noten oder Zeugnisse zu vergeben, die Leistungsdokumente dienen lediglich als Grundlage für die **selbstbestimmte Gestaltung** des weiteren Lernprozesses. So kann hier Testangst begegnet werden, die oft in der Angst vor einer negativen Beurteilung begründet sein kann.

Dadurch, dass diejenigen, die mit den Daten arbeiten, hierarchisch den Getesteten nicht übergeordnet sind und kein Abhängigkeitsverhältnis besteht, wie es zum Beispiel bei Behörden, wie der Bundesagentur der Arbeit oder einem Sprachinstitut wie TELC⁹ der Fall wäre, besteht kein verunsicherndes Machtgefälle zwischen der diagnostizierenden und diagnostizierten Person. Es hängt nicht von den Testergebnissen ab, ob der Erhalt von Leistungsbezügen bewilligt wird, die Staatsbürgerschaft erteilt oder die Freigabe für bestimmte Umschulungen, Fortbildungen etc. erfolgt. So kann es auch an dieser Stelle zu einer Reduzierung von Testängsten kommen, denn der Druck, ein möglichst gutes Ergebnis erzielen zu müssen, wird – jedenfalls auf struktureller Ebene – genommen. Da die **Datenhoheit** bei formativen Verfahren also bei der diagnostizierten Person liegt und diese entscheidet, wie mit den Testergebnissen weiter zu verfahren ist, wird Eigenverantwortlichkeit gefördert und eine erhöhte Selbstsicherheit im Umgang mit ihren Lernergebnissen und ihrem Lernprozess ermöglicht (vgl. Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009, S. 34).

9 The European Language Certificates, Sprachtestinstitut, das für die Zertifizierung der Einbürgerungstests in Deutschland zuständig ist.

Eine weitere Chance der individuumsnahen und kleinschrittigen Diagnostik liegt darin, dass durch Beratende, Kursleiter bzw. Kursleiterinnen oder die diagnostizierte Person selbst, die aktuelle **Lebenswelt** und Lebenssituation der Lernenden bei der Auswahl der Aufgaben berücksichtigt werden kann. Ist die zu testende Person mit familiären Problemen belastet, ist sie krank, im Stress oder gibt es vielleicht gerade einen Themenbereich, der sie besonders interessiert und dadurch zum Schreiben motiviert, kann dies bei der Auswahl und der Auswertung der Aufgaben berücksichtigt werden. Der Computer leistet dies natürlich nur eingeschränkt, doch kann die Nutzung des PCs entspannend auf die zu Testenden wirken, da das Gerät selbst keinerlei Zeit- und Erwartungsdruck erzeugt. Der Test kann im Rahmen eines elektronischen Self-Assessment jederzeit – je nach individuellem Bedarf – unterbrochen und weitergeführt werden. Wenn Aufgaben zu schwer oder nicht ansprechend sind, können leichtere angefordert werden. Zudem macht die Anonymität des E-Assessments das Erkennen eines Lernfortschritts ohne jede Blamage möglich (vgl. Grotlüschen, Bonna 2007, S. 334). Ein Beispiel dafür ist die Lernplattform „Ich-will-lernen.de“,¹⁰ bei der sich aktuell (Stand: 2010) über 240.000 Lernende angemeldet haben.

Die Zielgruppe der Erwachsenen, die einen Förderbedarf im Bereich der Schriftsprachkompetenz hat, ist sehr heterogen. Die Kompetenzen sind bei jeder Person unterschiedlich weit entwickelt und auch die Strategien mit alltäglichen Beeinträchtigungen, die durch die Lese- und Schreibunkundigkeit entstehen, sind sehr verschieden (vgl. Egloff 1999, S. 29). Lernerfolge treten nur auf, wenn „eine möglichst gute Passung zwischen den Voraussetzungen der LernerInnen und den Lernangeboten vorgenommen wird“ (Füssenich 2004, S. 26). Durch die kleinschrittige Vorgehensweise bei der formativen Diagnostik ist es nun eher möglich, Curricula und Kurssysteme auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe abzustimmen und Lehrmaterialien flexibler zu handhaben. Es werden somit die Grundlagen für eine präzise **Binnendifferenzierung** im Unterricht geschaffen.

2.2. Und wo liegen Grenzen?

Eine solch individuelle Diagnostik ist sehr kostenintensiv, wobei die Ausstattung mit **finanziellen und personellen Ressourcen** jedoch gerade im Bereich der Grundbildung oft prekär ist. Es gibt nur wenig bereits ausgebildetes Personal und Personen, die sich gezielt im Bereich der Diagnostik qualifizieren lassen wie zum Beispiel im Studiengang zur Alphabetisierung und Grundbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.¹¹ Die dortigen Arbeitsmarktstrukturen bieten der Qualifikation

10 <http://www.ich-will-lernen.de/>

11 <http://www.ph-weingarten.de/stag/>

der Lehrenden keinen adäquaten Rahmen. So arbeiten die meisten Beratenden und Lehrenden als Honorarkräfte ohne Perspektive auf Festanstellung (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 106 f.).

Auch die Zielgruppe der Tests steht vor einem ähnlichen Dilemma. Abgesehen von den vielen „unsichtbaren“ funktionalen Analphabeten, die aus Scham gar nicht erst an öffentliche Institutionen herantreten, ist es auch für diejenigen, die sich schließlich in Kurse und Weiterbildungseinrichtungen begeben, oft unrealistisch, dadurch Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu erlangen. Es wird oft viele Jahre gelernt, ohne dass ein qualifizierter Arbeitsplatz besetzt werden kann. So hilft die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz zwar bei der Entwicklung des eigenen Selbstbewusstseins und der Persönlichkeit, doch nicht unbedingt bei der Integration in den Arbeitsmarkt. Eine große Hürde ist in diesem Zusammenhang auch noch immer die **fehlende Anerkennung informeller Kompetenzen** auf dem deutschen Arbeitsmarkt (vgl. Severing 2009, S. 38).

Dies ist vor allen Dingen dann der Fall, wenn es sich um Menschen mit Lern- oder anderen Behinderungen handelt. Hier sind besondere pädagogische und didaktische Fertigkeiten nötig, um die mangelnde Schriftsprachkompetenz zu entwickeln, und es ist ihnen teilweise auch gar nicht möglich, sich die Schriftsprache wirklich so anzueignen, dass er oder sie als literat gelten kann. Eine signifikante Schwäche von Instrumenten, die die „Gruppe der funktionalen Analphabeten“ nicht weiter ausdifferenzieren, sondern für die Gesamtgruppe entwickelt wurden ist, dass die dahinterliegenden „Ursachen“ für Literalitätsdefizite dabei nicht erfasst werden können (vgl. Looney 2008, S. 108). Wir wissen nicht, ob jemand das Wort nicht schreiben kann, weil eine Lernbehinderung vorliegt oder die Buchstaben einfach noch nicht gelernt wurden. Um dieser Problematik zu begegnen, ist wiederum die lebensweltnahe Herangehensweise wertvoll, die die Testperson im Dialog mit einer ihr vertrauten Person (Lehrende, Tutoren und Tutorinnen, Beratende) ganzheitlich mit ihrer persönlichen Lebenssituation erfasst. Dennoch kann das **Messdefizit** des Diagnoseinstruments auch durch die so erfassbaren „Zusatzinformationen zum Hintergrund der diagnostizierten Person“ nicht ganz ausgeglichen werden. Zwar können im Gespräch Indizien dafür gesammelt werden, aus welchem Grund jemand nicht ausreichend lesen und schreiben kann. Die Diagnose beruht dann jedoch auf dem vorhandenen professionellen Hintergrundwissen der jeweiligen Testenden und ist damit unabhängig von der Auswertung des schriftlichen Tests zu sehen. Insbesondere bei der Entwicklung von Fördermaterialien, die sich ja an den Testergebnissen orientieren, ist das Wissen darum, wer mit den Materialien eigentlich arbeitet, ausschlaggebend. Doch es bleibt dabei eine bisher ungelöste Herausforderung, Fördermaterialien so ausdifferenzieren, dass sie wirklich auf jedes Individuum mit seinen/ihren eigenen biografischen

Ursachen für die mangelnde Literalitätskompetenz zugeschnitten sind. Personen mit Lernbehinderungen werden mehr Zeit und anderes Material brauchen als Personen, die lediglich in einer anderen Schriftsprache alphabetisiert wurden und jetzt die neuen Schriftzeichen erlernen müssen.

Weiterhin gibt es einige Schriftsprachkompetenzen, die aufgrund mangelnder Zeitkapazitäten der Kursleitenden/Diagnostizierenden oder mangelnder Möglichkeiten, eine **Auswertungsobjektivität** herzustellen, nur schwer im Rahmen eines solchen Instrumentes geprüft werden können. So ist es zwar relativ leicht, Aufgaben für das Messen der Lesekompetenz zu erstellen und auszuwerten, da die auszuwertenden Antwortformate einheitlich gestaltet werden können. Das freie Schreiben hingegen bedarf einer so individuellen Herangehensweise bei der Auswertung, dass es mit objektiven Maßstäben kaum abgeprüft werden kann (vgl. Bredel 2003, S. 926 f.). Hier kommt auch die Förderdiagnostik an ihre Grenzen und ist doch noch immer differenzierter als vorhandene Verfahren.

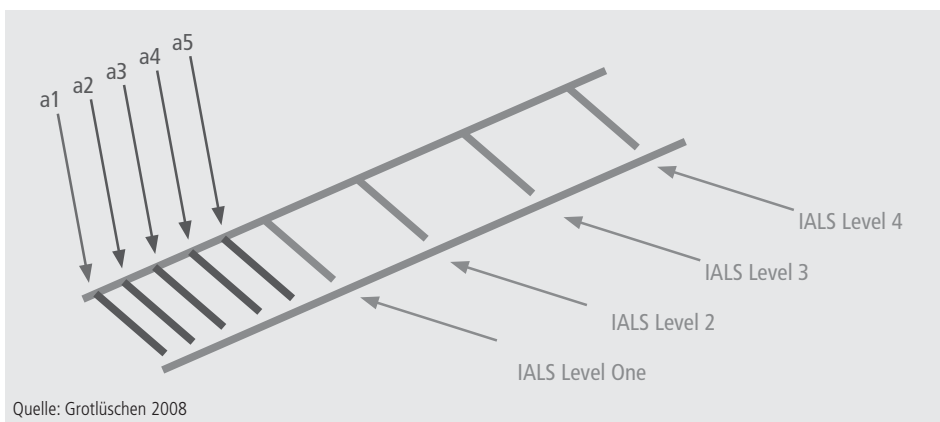
Ein weiterer neuralgischer Punkt bei der förderdiagnostischen Vorgehensweise ist die **Begrenztheit von empirisch abgesicherten Items und Fördermaterial**. Aktuell existieren kaum Diagnoseinstrumente für die Erwachsenenalphabetisierung, und die vorhandenen weisen nur eine geringe Anzahl an Items aus. Sind die Tests einmal durchgeführt worden, kann bei einem zweiten Einsatz ein Lerneffekt nicht ausgeschlossen werden, der die Messreinheit der Items beeinträchtigt. Nur bei einer institutionellen Verankerung dieser Form der Diagnose, die gleichzeitig garantiert, dass regelmäßig neue Items produziert werden, könnte das regelmäßige Überprüfen der Lernergebnisse und somit die Begleitung des Lernprozesses wirklich auf Dauer gewährleistet werden.

Im Bereich der Grundbildung sind viele Kompetenzbereiche gerade für Erwachsene noch nicht theoretisch hinterlegt und operationalisiert. Für den Schriftspracherwerb zum Beispiel gibt es lediglich Theorien zum Schriftspracherwerb von Kindern, nicht jedoch für den von Erwachsenen. Im Rahmen des lea.-Projektes, das im Folgenden als Beispiel für ein förderdiagnostisches Instrument für die Schriftsprachkompetenz vorgestellt wird, wurde daher der Versuch unternommen, ein Konzept mit dem Titel „Integrierte Theorien Schriftspracherwerb“ zu entwickeln, welches Elemente aus dem Schriftspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrungswerten aus der Praxis der Erwachsenenalphabetisierung kombiniert (vgl. Heinemann, Schepers, Grotlüschen 2009, S. 28). Auf Grundlage dieser kombinierten, jeweils theoretisch begründeten Elemente und mithilfe vorhandener etablierter Instrumente der Sprachstandsmessung wurden verschiedene Kompetenzstufen definiert und operationalisiert. Mehr zu den Hintergründen dieser Stufen werden nachfolgend dargestellt.

3. Förderdiagnostik in der Grundbildung anhand eines aktuellen Beispiels: lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Mit dem Projekt lea. wurde das Ziel gesetzt, ein erwachsenengerechtes Diagnoseinstrument für die Alphabetisierung zu entwickeln, welches den Ansprüchen einer formativen Diagnostik entspricht und dabei empirisch abgesichert ist. Schriftsprachliche Kompetenzen Erwachsener wurden dafür zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum unterhalb des oben beschriebenen Levels One aus der IALS dimensionsrein ausdifferenziert und in einem fünfstufigen Kompetenzmodell operationalisiert. Diese fünf als Alpha-Levels bezeichneten Stufen wurden auf der Grundlage vorhandener Theorien des Schriftspracherwerbs (Frith 1985, Spitta 1997, Brügelmann 2000, Kretschmann 2003, Reuter-Liehr 2008) sowie anhand in der Praxis vorhandener Instrumente wie dem Orientierungsrahmen der Volkshochschulen, dem GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen¹²) sowie der englischen Entry Levels, entwickelt und anschließend einer empirischen Überprüfung unterzogen (vgl. Dłuzak, Heinemann, Grotlüşchen 2009, S 35). Dass das Modell dimensionsrein ist, bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Kompetenzniveaus im Lesen und Schreiben getrennt erfasst werden können, was gerade in der Grundbildung Erwachsener von Bedeutung ist. Bei diesen befinden sich die Lese- und Schreibkompetenzen oft auf sehr unterschiedlichen Niveaus. Das Lesen fällt häufig leichter, sodass Döbert und Hubertus vom Bundesverband Alphabetisierung auch von sogenannten „funktionalen Schreib-Analphabeten“ sprechen (vgl. Döbert, Hubertus 2000, S. 32).

Abbildung 1: Die unteren Sprossen der Leiter (Grotlüşchen 2008)



Die Alpha-Levels, deren Bezeichnung in Anlehnung an den englischen Begriff der „Entry Levels“ (s.o.) entstand, differenzieren Schriftsprachkompetenzen vom Schreiben und Lesen einzelner Buchstaben bis hin zur Beherrschung einfacher Komma-regeln und anderer wortübergreifender Strategien wie zum Beispiel die Richtig-Schreibung von dass und das, in Form von Kann-Beschreibungen aus und lassen sich sehr detailliert aufgrund einer hochspezialisierten Vorgehensweise bei der Auswertung der entwickelten Items abprüfen (Heinemann, Schepers, Grotlüschen 2009, S. 27). Durch eine Feldphase, in der ca. 180 Personen befragt wurden, wurde jedes der Items auf seine Akzeptanz und seine Validität hin getestet. Die befragten Personen, die das Diagnoseinstrument einsetzten, kamen aus Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, Berufsschulen, Beschäftigungsträgern, der JVA und weiteren Orten, an denen eine Zielgruppe mit eher niedrigen Schriftsprachkompetenzen vermutet wurde. Der Zugang zum Feld wurde zumeist über Personen in leitenden Positionen hergestellt, die in den jeweiligen Institutionen arbeiten und entweder direkt mit lea. kooperieren, wie zum Beispiel die Bremer Volkshochschule, oder einen eigenen Bezug zu der Thematik haben, wie die Beschäftigungsträger oder die JVA. Jede der teilnehmenden Personen bearbeitete in einem Zeitfenster von maximal einer Stunde in einem 1:1-Verfahren (1 Zielperson + 1 Interviewer/-in) jeweils eines der vier lea.-Hefte, die insgesamt ca. 400 auswertbare Items auf verschiedenen Niveaustufen (Alpha-Levels) enthalten. Von den vier Heften beinhalten zwei Aufgaben aus dem Levelbereich eins bis vier und zwei weitere Hefte Aufgaben aus den Bereichen drei bis sechs. Die jeweiligen Lehrkräfte entschieden nach ihrer Einschätzung, welche der beiden Schwierigkeitsstufen die teilnehmenden Personen bearbeiten sollten. Auf diese Weise wurde eine Teiladaptivität der Hefte ermöglicht und die Konzentrationszeit der Teilnehmenden wurde maximal ausgeschöpft. Anfänger/-innen wurden nicht mit Aufgaben der höchsten Niveaustufe konfrontiert und Fortgeschrittene brauchten sich nicht mit Aufgaben aus dem Buchstabenbereich beschäftigen, der sie völlig unterfordert hätte. Nach der Bearbeitung der Hefte wurde durch das Ausfüllen eines Feedbackbogens die jeweils individuelle Akzeptanz der Aufgabentypen und der Aufgabenschwierigkeit abgefragt. Rückgemeldete Akzeptanzhindernisse wurden nach einer Stichprobe von 20 Heften zunächst in die Hefte eingearbeitet, um dann mit einer verbesserten Version weiterzuarbeiten. Die Gesamtergebnisse der Feedbackbögen fließen in das fertig skalierte und gelayoutete lea.-Diagnose- und Fördermaterial ein, welches in Form einer in einem Ordner gebündelten Lose-Blatt-Sammlung zur Verfügung gestellt wird. Die einzelnen abgeprüften Items werden mithilfe einer komplexen Auswertungsmatrix Rasch-skaliert (Rasch 1980)¹³ und validiert. Anschlie-

13 Das sogenannte „Rasch-Modell“ ist der Item-Response-Theorie zuzurechnen und ein statistisches Verfahren, das es möglich macht, die errechneten Item-Schwierigkeiten in Relation zu den Personenfähigkeiten zu betrachten.

Bend zeigt sich, ob die angenommene Reihenfolge der Aufgabenschwierigkeiten den Personenfähigkeiten tatsächlich entspricht und inwiefern das Instrument anschließend nochmals überarbeitet werden muss.

In der Formulierung der Kann-Beschreibungen, welche durch die Items abgeprüft werden, orientiert sich lea. am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER¹⁴) sowie an dem Orientierungsrahmen der Volkshochschulen, der sich jahrelang in der Praxis der Alphabetisierung für die Einstiegsdiagnose bewährt hat.

Hier ein beispielhafter Auszug aus dem Gesamtmodell:

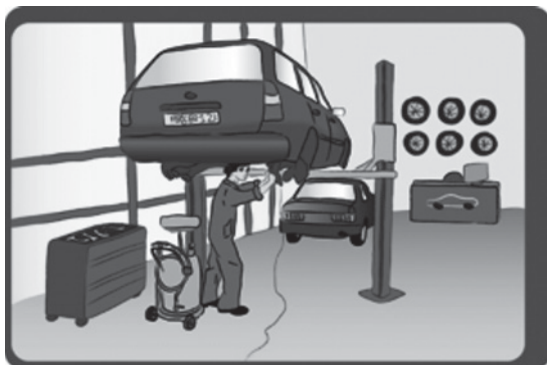
Abbildung 2: Auszug aus dem Kompetenzmodell

Auszug aus dem Kompetenzmodell: Alpha 2	
Kann-Beschreibung	Aufgabenmerkmale
Kann am Satzanfang des Satzes Großschreibung beachten	Schriftelement: Buchstaben, Silben, Wörter Symbollänge: Buchstabenanzahl bis max. 9; max. dreisilbige Wörter Phonemstufe 2 (Reuter-Liehr 2008): harte Stoppkonsonanten nur zu Beginn einer Silbe schwierige Dauerkonsonanten: z, j; Phonemstufe 3 (Reuter-Liehr 2008): Konsonantenhäufung mit Dauerkonsonanten: schm, schr, schl, etc.; Gebräuchlichkeit: bis GER A2 (wenige Ausnahmen aus B1 und B2); Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (1200) Strategie: logografisch (z. B. oder, sie, alle), alphabetisch und orthografisch (gebräuchliche Großschreibung)
Kann Konkrete groß schreiben	
Kann Eigennamen groß schreiben	
Quelle: Grotlüschen, Dessinger, Heinemann, Schepers 2010	

Diese beispielhaften Kann-Beschreibungen, die sich hier auf die Großschreibung beziehen, werden genauer durch die auf der rechten Seite beschriebenen „Aufgabenmerkmale“ definiert, die bestimmen, welches Wortmaterial bei der Erstellung der Items auf diesem Level gebraucht werden kann und was wie ausgewertet werden kann. Sie bestimmen folglich, wie schwer die Wörter sein dürfen, die in den entwi-

ckelten Items eingesetzt werden. Grundlage für die Bestimmung dieser Schwierigkeitskriterien (Schriftelement, eingesetzte Strategie, Symbollänge, Phonemstufe und Gebräuchlichkeit) sind, genauso wie für die Bestimmung der Levels, die oben bereits genannten Schriftspracherwerbstheorien, die für Kinder und Jugendliche entwickelt wurden, sowie die Praxiserfahrungen, die im Zusammenhang mit dem Einsatz des VHS Orientierungsrahmens gesammelt wurden. Diese neue für Erwachsene konzipierte Zusammenstellung der Aufgabenmerkmale ist in dem oben schon erwähnten Konzept der „Integrierten Theorien Schriftspracherwerb“¹⁵ zusammengefasst (vgl. Grotlüschen, Heinemann, Nienkemper 2009, S. 66). Ein mögliches Item zur Überprüfung der hier beschriebenen Kompetenzen des Alpha – Level 2 ist zum Beispiel die folgende Aufgabe, die vorgesprochen wird:

Bitte schreiben Sie diesen Satz:



Morgen ist Leila mit dem Wagen fertig.

Abbildung 3: Leilas Werkstatt

Abbildung 4: Leila Schuster



Leila Schuster ist die junge halbarabische Kfz-Mechanikerin in der Autowerkstatt des „lea.-Universums“, welches entwickelt wurde, um die Testakzeptanz durch **lebens- und arbeitswelt-nahe** Aufgaben zu erhöhen. Ähnlich wie beim Format einer Abendserie interagieren die Personen dieses Universums miteinander, sodass im Laufe des Förderprozesses ein Wiedererkennungs- und Identifikationseffekt mit den Figuren erlebt werden kann und sich Nutzer/-innen

15 Download mit detaillierter Aufstellung unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf>

des lea.-Instruments besser mit den Aufgaben identifizieren können. Zudem war es durch die vorgegebene Rahmenhandlung den Itementwickler/-innen eher möglich, in nur wenigen Sätzen Emotionalität und Spannung in die Aufgaben zu integrieren.

Anhand des oben geschriebenen Satzes „Morgen ist Leila mit dem Wagen fertig.“ lassen sich alle drei der oben beispielhaft aufgeführten Kann-Beschreibungen abprüfen. Sind die Wörter „Morgen, Leila und Wagen“ von der getesteten Person jeweils groß geschrieben worden? Und wenn nicht, welche Regeln müssen noch mit entsprechenden Fördermaterialien trainiert werden? Es ist also eine sehr **individuelle** und sehr **kleinschrittige** Erfassung der vorhandenen Schriftsprachkompetenzen möglich. Durch diese starke Differenzierung im zugrunde liegenden Kompetenzmodell versucht das Team des lea.-Projekts auf die Problematik der individuell unterschiedlichen Voraussetzungen einzugehen. Dies klappt jedoch nur eingeschränkt, da vor allem die Nichtmuttersprachler/-innen durch einzelne Items sprachlich noch überfordert sein können und die Ergebnisse des Tests außerdem keine Rückschlüsse auf die Ursachen geringer Literalität zulassen.

Bei einer erneuten Durchführung der lea.-Diagnose zu einem späteren Zeitpunkt des **Lernprozesses** lässt sich individuell feststellen, was bis dahin schon gelernt wurde und wo weiterer Förderbedarf besteht, wobei auch hier die im vorherigen Abschnitt beschriebene Grenze zum Tragen kommt. Wenn die vorhandenen Items alle eingesetzt wurden, ist neues Material nötig, um den Lernprozess weiter mit lea. begleiten zu können.

Eines der lea.-Teilprojekte entwickelt die zum Kompetenzmodell korrespondierenden Fördermaterialien, ein weiteres trägt das System in die Fläche, indem die neu entstehenden Strukturen des E-Assessment (elektronische Prüfverfahren) aufgegriffen werden. Die derzeit für den ECDL, den Sprachen-Referenzrahmen und das Zertifikat Deutsch umgesetzten Prüfungsformen werden hier für die Grundbildung entwickelt. Auch im Rahmen des E-Assessment wird es in der **Hoheit der Teilnehmenden** selbst bleiben, ob sie die Ergebnisse des Tests nur für sich selbst nutzen oder ausdrücken und an eine/n Lernberater/-in oder Kursleiter/-in weitergeben. Zudem reduziert die Implementierung im E-Assessment personellen und finanziellen Aufwand.

4. Wie geht es weiter?

lea. ist somit ein empirisch abgesichertes (Rasch-skaliertes) und dimensionsreiches Diagnoseinstrument für die Alphabetisierung Erwachsener¹⁶ und damit eine Pionierin in diesem Bereich. Auch wenn es zunächst nur ein kleiner Anfang sein

16 Im Rahmen der vom BMBF geförderten Projekte sind weitere Diagnoseinstrumente entwickelt worden. Mehr dazu finden Sie auf der oben bereits erwähnten Homepage des Alphabundes: www.alphabund.de.

kann und eine Bewährung in der Praxis noch aussteht, ist es immerhin ein erster Schritt dahin, bisherige Praxiskonzepte auch aus wissenschaftlicher Perspektive anzureichern. Bei dem Ziel einer „Validierung von Lernergebnissen“ geht das lea.-Projekt für den Bereich des Schriftspracherwerbs Erwachsener einen ersten Schritt, indem es für die Bereiche Lesen und Schreiben, auf der Basis vorhandener bedeutender Schriftsprachtheorien, ein auf Erwachsene fokussiertes und neu aggregiertes Schriftspracherwerbskonzept entworfen und geprüft hat. Durch die starke Differenziertheit des Kompetenzmodells und durch den Ansatz beim theoretischen Nullpunkt, nämlich dem, überhaupt einzelne Buchstaben lesen bzw. schreiben zu können, bietet es eine Grundlage, auf der weitere Tests und Förderideen entwickelt werden können. Es bleibt zu hoffen, dass dem Feld der Grundbildung weiterhin die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit geschenkt wird, die es möglich macht, förderdiagnostische Instrumente wie lea. zu entwickeln, nachhaltig durch die Implementierung in Institutionen der Weiterbildung und Beratungsangebote zu sichern und somit auch Erwachsenen nachholende Entwicklungsprozesse möglich zu machen. Auch für die anderen Bereiche der Grundbildung, die neben der mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenz berufliche, persönliche und soziale Kompetenzen beinhaltet, steht eine Entwicklung von Instrumenten zur Validierung von Lernergebnissen größtenteils noch aus. Bis zu einer möglichen Zertifizierung der in der Grundbildung erworbenen Kompetenzen und einer Anerkennung dieser durch behördliche Stellen ist es also vermutlich noch ein langer Weg.

Literatur

- BURR, Tim: Skills for Life: progress in improving adult literacy and numeracy. National Audit Office (NAO), London 2008
- BREDEL, Ursula: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn 2003
- BRÜGELMANN, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Bottighofen 2000
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM/BAUMERT: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG/DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG/INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens (Profil-PASS). Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase. Frankfurt 2006
- DLUZAK, Claudia; HEINEMANN, Alisha; GROTLÜSCHEN, Anke: Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 16 (2009) 1, S. 34–36
- DÖBERT, Marion; HUBERTUS, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Münster 2000
- EGLOFF, Birte: Biographisches Arbeiten in der Alphabetisierung. In: Alphaforum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 14 (1999) 40, S. 29–31

- FÜSSENICH, Iris: Diagnostik – nicht schon wieder, oder? In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung, Bundesverband Alphabetisierung e.V.; (2004) Heft 56, S. 10–11
- GROTLÜSCHEN, Anke; BONNA, Franziska: Zertifizierung und Leistungsmessung in der Grundbildung; Forschungsstand und Desiderata. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 57 (2007) 4, S. 328–336
- GROTLÜSCHEN, Anke; HEINEMANN, Alisha; NIENKEMPER, Barbara (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. (2009) Heft 4, S. 55–67
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke: Leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft, Hamburg 2011
- HEINEMANN, Alisha; SCHEPERS, Claudia; GROTLÜSCHEN, Anke: Schriftsprachkompetenzen erkennen und fördern – von Anfang an. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, (2009) 72, S. 27–29
- HERNÉ, Karl; NAUMANN, Carl: Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler – Analyse – AFRA; Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen 2002
- KLIEME, Eckhard; HARTIG, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (2008) Sonderheft 8, Wiesbaden, S. 11–32
- KRETSCHMANN, Rudolf; DOBRINDT, Yvonne; BEHRING, Karin (Hrsg.): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz. Horneburg/Niederelbe 2003
- LOONEY, Janet W. (Hrsg.): Teaching, learning and assessment for adults. Improving foundation skills. OECD. Paris 2008
- MAY, Peter; VIELUF, Ulrich; MALITZKY, Volkmar (2001): Hamburger Schreibprobe – HSP: Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien: 1–9. Zur Diagnose orthographischer Kompetenz. Neustandardisierung. Hamburg 2001
- OECD (Hrsg.): Formative assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris 2005
- REUTER-LIEHR, Carola: *Band 1*: Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. Bochum 2008
- RASCH, Georg: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Expanded, ed. Chicago 1980
- SPITTA, Gudrun: Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben; Schreibprojekte. Frankfurt am Main 1997
- SEVERING, Eckart: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 32 (2009) 3, S. 35–45

Internetquellen

- ALPHABUND: Themenbereiche und Forschungsvorhaben des Förderschwerpunktes Alphabetisierung und Grundbildung. – URL: <http://www.alphabund.de/Themenbereiche.102.0.html?&L=gxpvosry> (Stand: 01.09.2010)

- HOMEPAGE DES BUNDESVERBANDS ALPHABETISIERUNG: – URL: <http://www.alphabetisierung.de/>(Stand: 01.09.2010)
- FRITH, Uta: Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. 1985; – URL: http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf (Stand: 06.05.2010)
- GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: – URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand: 06.05.2010)
- INTERNATIONAL ADULT LITERACY SURVEY/ADULT LITERACY AND LIFE SKILLS (IALS/ALL): – URL: http://www.educationcounts.govt.nz/themes/research/all/ials_1996/ – URL: <http://nces.ed.gov/surveys/all/results.asp> (Stand: 01.09.2010)
- LERNPLATTFORM „ICH WILL LERNEN“: – URL: <http://www.ich-will-lernen.de/> (Stand: 06.05.2010)
- ORIENTIERUNGSRAHMEN DER VOLKSHOCHSCHULEN (Januar 2007): – URL: <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html> (Stand: 06.05.2010)
- PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES (PIAAC): – URL http://www.oecd.org/document/35/0,3343,en_2649_201185_40277475_1_1_1_1,00.html (Stand: 06.05.2010)
- PROFILPASS: – URL: http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=23&clang=0 (Stand: 06.05.2010)
- STUDIENGANG ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE WEINGARTEN: – URL-<http://www.ph-weingarten.de/stag/> (Stand: 06.05.2010)

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: GROTLÜSCHEN, Anke: Die unteren Sprossen der Leiter 2008
- Abbildung 2: GROTLÜSCHEN, Anke; DESSINGER, Yvonne; HEINEMANN, Alisha; SCHEPERS, Claudia 2010: Auszug aus dem Kompetenzmodell 2010 s. auch: – URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/2009/09/11/alpha-levels-schreiben-uberarbeitet/>(Stand: 03.11.2010)
- Abbildung 3: LÄMMLER, Birte/Interne lea.-Grafik.: Leilas Werkstatt 2009
- Abbildung 4: LÄMMLER, Birte/Interne lea.-Grafik.: Leila Schuster 2009

Gesa Münchhausen

Chancen der Validierung informellen Lernens im Rahmen atypischer Beschäftigung

Im Artikel werden anknüpfend an die Diskussion um die Anerkennung von im Prozess der Arbeit erworbenen Kompetenzen speziell die Chancen einer Validierung des informell Gelernten von atypisch Beschäftigten thematisiert. Dabei wird zunächst auf die gestiegene Bedeutung des informellen Lernens eingegangen, danach die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt inklusive der Zunahme von atypischen Beschäftigungsverhältnissen sowie deren Auswirkungen auf die Individuen umrissen und anschließend die Frage der Kompetenzentwicklung speziell von befristet Beschäftigten diskutiert. Daran schließt sich die Darstellung von empirischen Ergebnissen an, die im Rahmen eines BIBB-Projektes zu den beruflichen Kompetenzen erhoben wurden. Den Abschluss bildet der Versuch, die Chancen einer Kompetenzvalidierung für befristet Beschäftigte aufzuzeigen.

1. Einleitung

Die Erwerbstätigkeit und das Lernen im Prozess der Arbeit stellen wichtige Kontexte dar, in denen künftig die Validierung von Lernergebnissen bedeutsamer werden wird (vgl. Bethscheider et al. 2007). Bereits seit den 1990er-Jahren ist dieser Bereich verstärkt in den Blick genommen worden, sowohl seitens der Forschung als auch der Praxis (vgl. Dehnbostel, Elsholz 2007). Allerdings gewinnt, angestoßen durch die europäischen Entwicklungen und Aktivitäten zur Förderung des lebenslangen Lernens, die Frage der Anerkennung und somit der Validierung von in der Arbeit erworbenen Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Das heißt, diejenigen beruflichen Kompetenzen, die sich während des Arbeitens entwickeln oder auch beeinflusst werden von den jeweiligen Arbeitsbedingungen, sollen festgestellt und ggf. auch einer Bewertung unterzogen werden (vgl. Münchhausen, Schröder 2009).

Das Lernen im Arbeitsprozess ist somit in den vergangenen Jahren in den Fokus der Kompetenzforschung gerückt: Wurden über einen langen Zeitraum verstärkt die Lernprozesse innerhalb von *formalen* Bildungsmaßnahmen oder -angeboten in den Blick genommen, so ist nun insbesondere der Lernort Betrieb wichtiger geworden. Ein Grund hierfür ist unter anderem, dass generell die informellen und non-formalen Lernprozesse und die dabei erworbenen Kompetenzen bedeutsamer geworden sind, da erkannt und durch verschiedene Studien belegt wurde, welche großen Potenziale in ihnen liegen (vgl. Dohmen 2001). Allerdings wurden bisher die sogenannten *atypisch Beschäftigten* kaum in die Untersuchungen einbezogen (vgl.

Münchhausen 2008). Insofern ist weitgehend unbekannt, welche Lernpotenziale für diese Beschäftigtengruppen in ihrer Arbeit existieren und inwieweit sie chancenreich oder einschränkend sind.

Vor dem Hintergrund des prognostizierten wachsenden Anteils an Befristung ist aus Sicht der berufspädagogischen Kompetenzforschung nach den Auswirkungen dieser Beschäftigungsform auf die Kompetenzentwicklung der Erwerbstätigen zu fragen. Das beinhaltet vor allem, die Lernpotenziale innerhalb der Arbeit stärker zu betrachten, die zu den sogenannten informellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen gezählt werden. Der folgende Artikel greift diese Thematik auf. Zunächst soll darauf eingegangen werden, welche Hintergründe es für die gestiegene Bedeutung des informellen Lernens generell gibt und in welchen konkreten Anwendungskontexten es derzeit vor allem betrachtet wird.

2. Implikationen der gestiegenen Bedeutung informellen Lernens

In vielen europäischen Staaten ist seit den 1990er-Jahren eine intensive Beschäftigung mit der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu verzeichnen. Diese findet im Rahmen von Reformierungsbestrebungen der jeweiligen Berufsbildungssysteme statt, die mit einem Paradigmenwechsel innerhalb der Berufsbildung von einer Input- zu einer stärkeren Outputorientierung einhergehen (vgl. Frank, Gutschow, Münchhausen 2005). Die bisherige Betrachtung des Inputs eines Bildungsgangs zur Feststellung von deren Nutzen und Effektivität und somit Rentabilität wird als nicht mehr ausreichend angesehen. Vielmehr wird nun der Output einer Bildungsmaßnahme oder eines Lernprozesses, zum Beispiel in Form der dabei entwickelten Kompetenzen, als entscheidender Faktor angesehen. In Großbritannien zum Beispiel wurden die National Vocational Qualifications (NVQs) mit dem Ziel eingeführt, außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen aufzuwerten; das Berufsbildungssystem in Finnland basiert inzwischen weitestgehend auf kompetenzbasierten Berufsabschlüssen, und in den Niederlanden wurde eine spezifisch niederländische Variante des NVQ-Systems entwickelt. In vielen europäischen Ländern ist es zudem möglich, dass die informell erworbenen Kompetenzen mit den formalen Abschlüssen gleichgestellt werden (vgl. Bjørnåvold, Colardyn 2004; Geldermann, Seidel, Severing 2009).

In zahlreichen Anwendungskontexten innerhalb Deutschlands, Europas und der ganzen Welt spielt das informelle Lernen zunehmend eine Rolle, da erkannt wurde, dass informell erworbene Kompetenzen eine bedeutende Ressource darstellen und in deren Sichtbarmachung große Potenziale stecken (vgl. Bjørnåvold, Colardyn 2004; Münchhausen, Schröder 2009).

Durch die Politik der Europäischen Kommission in den vergangenen Jahren wurde dieses Thema daher verstärkt unterstützt. Wichtig sind dabei u. a. die Verständigung über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), in dessen Folge kompatible nationale Varianten entwickelt werden, sowie die Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) (vgl. BMBF 2008).¹ Beide orientieren sich konsequent an Lernergebnissen statt an formalen Qualifikationen, und zwar unabhängig davon, wo und auf welche Weise diese erzielt wurden. Das heißt, es wird weniger danach gefragt, welche Lerninhalte einer Person in welchem Bildungsgang vermittelt wurden; wichtiger wird stattdessen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen jemand *tatsächlich* erworben hat. Somit steigt europaweit die Bedeutung des Lernens *außerhalb* der formalen Systeme, und die Verwertbarkeit der dabei erworbenen Kompetenzen im Bildungs- oder im Beschäftigungssystem wird erleichtert (vgl. Münchhausen, Schröder 2009).

Im folgenden Schaubild sind die Definitionen der verschiedenen Lernformen, gemäß der europäischen Richtlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, aufgeführt:

Formales Lernen: Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des/der Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt.

Non-formales Lernen: Bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt.

European Commission (2001)

In Deutschland hatte das „informelle Lernen“ lange Zeit nicht die gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit bekommen wie in anderen Ländern, und das, obwohl gemäß des Faure-Reports (1972) und nach den Untersuchungsergeb-

1 Unter http://ec.europa.eu/education/index_de.htm (Stand 3.11.2010) sind sämtliche von der EU-Kommission begleiteten Entwicklungen im europäischen Bildungsraum zu finden.

nissen von Livingstone (1999) rund 70 Prozent aller Lernprozesse von Erwachsenen nicht im formalen Bildungssystem erfolgen (vgl. Dohmen 2001).

Allerdings sind auch in Deutschland zunehmend Studien zu verzeichnen, die sich explizit mit dem informellen Lernen befassen (vgl. Overwien 2009). Auch die Beschlüsse der Bund-Länder-Konferenz machen deutlich, dass langsam ein Umdenkprozess stattfindet und dass informelle und non-formale Lernprozesse stärker in den Mittelpunkt rücken (vgl. BLK 2004).

Den hohen Bedarf in Deutschland an der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und beruflichen Anerkennung informeller Lernprozesse bestätigen auch die Länderberichte der OECD. Hierin wird darauf hingewiesen und gleichzeitig beanstandet, dass das deutsche Bildungssystem mit seiner bisherigen Orientierung an formalen Abschlüssen in hohem Maße selektiv ist und dadurch gewisse Personengruppen benachteiligt (vgl. OECD 2008). Die Bildungsbeteiligung sei dadurch insgesamt unzureichend und insbesondere die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend. Ein weiterer Kritikpunkt der OECD ist, dass u. a. die Akademiker/-innenquoten zu gering seien, da bisher den Berufserfahrenen ohne Abitur kein Hochschulzugang möglich wäre. Charakteristisch für das deutsche Bildungssystem sei somit die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, d. h. eine mangelnde „Durchlässigkeit“ mit fehlenden Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Systems.

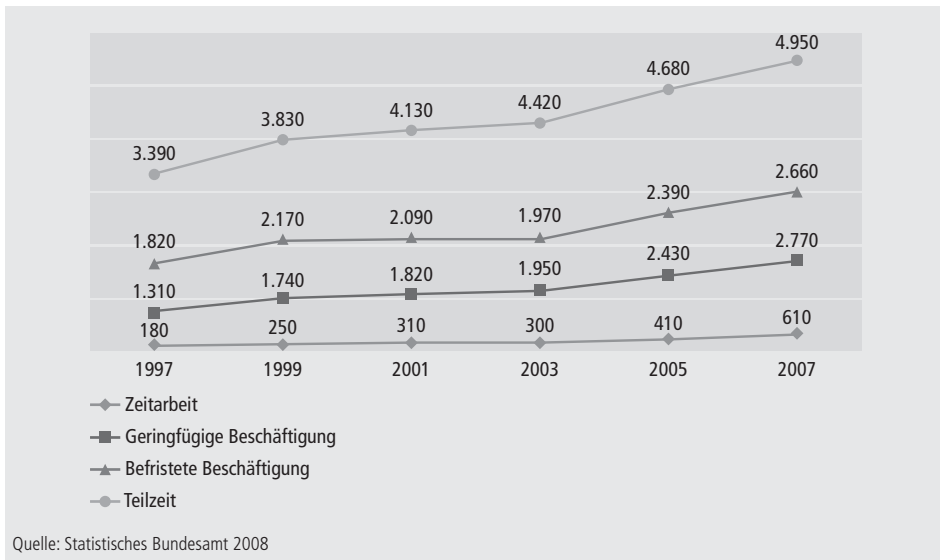
Es gibt also zahlreiche Hinweise darauf und gute Gründe dafür, sich mit den informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen von Menschen zu befassen – in welchem konkreten Kontext auch immer. Im Folgenden soll nun auf den Kontext der Arbeit in atypischer Beschäftigung näher eingegangen werden. Dazu werden zunächst das quantitative Ausmaß und die Entwicklung insbesondere von befristeter Beschäftigung näher dargestellt.

3. Wandel auf dem Arbeitsmarkt – Zunahme und Auswirkungen atypischer Beschäftigung

Ein spezifischer Anwendungskontext des informellen Lernens betrifft das betriebliche Lernen und die dabei erworbenen Kompetenzen (vgl. CEDEFOP 2009). Das Lernen im Arbeitsprozess und dabei gewonnene Kompetenzen sind in den vergangenen Jahren, wie bereits erwähnt, immer mehr betrachtet und erforscht worden (vgl. Dehnbostel, Elsholz 2007). Auch für die Unternehmen spielen das Feststellen der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/-innen und das Erstellen von Kompetenzprofilen zunehmend eine Rolle, da sie erkannt haben, dass somit noch viel mehr Ressourcen und Potenziale noch besser genutzt, eingesetzt oder entwickelt werden können (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 2005).

Allerdings wurde bis dato die Forschung ausschließlich auf das sogenannte Normalarbeitsverhältnis kapriziert und den zunehmend heterogenen Beschäftigungsverhältnissen nicht Rechnung getragen (vgl. Baethge, Schiersmann 1998; Münchhausen 2008; Richter 2006).

Abbildung 1: Entwicklung atypischer Beschäftigungsverhältnisse in Deutschland (in 1.000)



In den vergangenen Jahren hat sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt jedoch, wie der obigen Abbildung entnommen werden kann, stark verändert: Es ist ein hoher Anstieg von sogenannten „atypischen“ Erwerbsformen zu verzeichnen. Das traditionelle Normalarbeitsverhältnis, gekennzeichnet durch eine unbefristete Vollzeitätigkeit, nimmt mehr und mehr ab, und es breiten sich stattdessen andere Beschäftigungsverhältnisse aus wie befristete Beschäftigung, Zeitarbeit, geringfügige Beschäftigung oder Teilzeitarbeit. 1997 waren von insgesamt rund 29,1 Mio. abhängig Beschäftigten 5,1 Mio. (17,5 %) atypisch beschäftigt, und 2007 waren von insgesamt 30,1 Mio. abhängig Beschäftigten 7,7 Mio. (25,5 %) atypisch beschäftigt (Statistisches Bundesamt 2008). Das heißt, innerhalb von zehn Jahren ist ein deutlicher Anstieg atypischer Arbeitsverhältnisse in Deutschland zu verzeichnen. Einen hohen Anteil haben hierbei die befristeten Beschäftigungsverhältnisse: Im Jahre 2007 waren 2,7 Mio. (8,8 %, ohne Auszubildende) befristete Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen. Zum Vergleich: 1997 waren es noch 1,8 Mio. (6,3 %).

Das Normalarbeitsverhältnis wurde von jeher als eine „stabile, sozial abgesicherte, abhängige Vollzeitbeschäftigung definiert, deren Rahmenbedingungen (Arbeitszeit, Löhne, Transferleistungen) kollektivvertraglich oder arbeits- bzw. sozialrechtlich auf einem Mindestniveau geregelt sind“ (Bosch 2003, S. 11).

Verbunden mit der Reduzierung dieser Normalarbeitsverhältnisse ist insgesamt eine schwächere Verhandlungs- und Arbeitssituation der Beschäftigten, denn für die atypischen Beschäftigungsverhältnisse gelten die Merkmale des Normalarbeitsverhältnisses wie beispielsweise soziale Absicherung nicht oder nur in eingeschränktem Maße. Untersuchungsergebnisse von Vogel (2003) in der Automobilindustrie zeigen beispielsweise im Hinblick auf die Lage am Arbeitsmarkt, die betriebliche Situation und den Arbeitsalltag, dass Befristung von der Mehrheit der Befragten als gefährdend, belastend und stigmatisierend erlebt wird.

Dietz und Walwei (2008) bewerten die Zunahme atypischer Erwerbsformen dagegen eher positiv, da diese dazu beitragen können, dass auch bei einem wirtschaftlichen Wandel die Beschäftigungslage stabil bleibt und nicht an relativ wettbewerbschwachen Menschen vorbeigeht. Zu den Nachteilen atypischer Erwerbsformen im Hinblick auf Unternehmensziele zählen sie die fehlende Identifikation und die geringe Bindung der atypisch Beschäftigten mit dem Betrieb.

Als Grund für die Zunahme von Befristungen ist der hohe Flexibilisierungsbedarf der Unternehmen auf den Produktmärkten zu sehen (Bosch 2003). Alte, eher starre Arbeitsformen können in der heutigen Marktsituation nicht dauerhaft das Überleben eines Unternehmens sichern. Somit bedarf es immer mehr flexiblen Personals. Voß (2002) spricht in diesem Zusammenhang von einem erforderlichen „Arbeitskraftunternehmer“, der mehr und mehr gebraucht wird und der immer höheren und spezielleren Anforderungen gerecht werden muss. Die Folgen, die damit für die Beschäftigten verbunden sind, werden in den Begriffen „Subjektivierung“ und „Individualisierung“ zusammengefasst und beinhalten gewisse Gestaltungsfreiräume, aber auch gewisse Gestaltungszwänge im Sinne von Anforderungen, mit denen die Individuen umgehen (können) müssen.

Eine weitere Implikation, die mit dem Strukturwandel in der Arbeit einhergeht, ist die an verschiedenen Stellen kritisch angeführte „Prekarisierung“ von Arbeit. Laut Dörre (2006) weist der französische Soziologe Robert Castel (2000) kritisch auf die Auswirkungen der Prekarisierung hin in der Form, dass das Empfinden einer sozialen Unsicherheit, die seines Erachtens mit den atypischen Beschäftigungsformen vor allem verbunden ist, zu massiven gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen führt. Aus Castels Sicht lassen sich die Auswirkungen von atypischen Beschäftigungsverhältnissen nur dann adäquat feststellen, wenn die subjektiven Verarbeitungsformen von Prekarisierungsprozessen in die Analyse einbezogen werden. Dörre greift die zentrale Hypothese von Castel auf, nach der sich die Lohnarbeitsgesellschaften in

drei große „Zonen“ spalten, die er um neun typische Formen der (Des-)Integration erweitert:

Abbildung 2: (Des-)Integrationspotenziale von Erwerbsarbeit – eine Typologie

Zone der Integration
1. Gesicherte Integration
2. Atypische Integration („Die Unkonventionellen“ oder „Selbstmanager“)
3. Unsichere Integration („Die Verunsicherten“)
4. Gefährdete Integration („Die Abstiegsbedrohten“)
Zone der Prekarität
5. Prekäre Beschäftigung als Chance/temporäre Integration („Die Hoffenden“)
6. Prekäre Beschäftigung als dauerhaftes Arrangement („Die Realisten“)
7. Entschärfte Prekarität („Die Zufriedenen“)
Zone der Entkopplung
8. Überwindbare Ausgrenzung („Die Veränderungswilligen“)
9. Kontrollierte Ausgrenzung/inszenierte Integration („Die Abgehängten“)
Quelle: vgl. Dörre 2006

Allerdings kann prekäre Beschäftigung nicht mit flexibler Beschäftigung gleichgesetzt werden, denn manche Formen flexibler Beschäftigung können durchaus mit einer gesicherten Integration einhergehen, beispielsweise bei der Projektarbeit.

Mit Reutter (2008) soll des Weiteren auf Kronauer (2008) verwiesen werden, der das obige Zonen-Modell zu einem Vier-Zonen-Modell weiterentwickelt hat. Kronauer differenziert die Zonen der Exklusivität, der Integration, der Verwundbarkeit und der Ausgrenzung. Befristete Beschäftigte werden hier zur Zone der Verwundbarkeit gezählt, da ihnen im Vergleich zum Normalarbeitsverhältnis etwas Entscheidendes fehlt, wie zum Beispiel die soziale Absicherung, ein geregeltes Entgelt oder der unbefristete Arbeitsvertrag.

Anhand dieser Veränderungsprozesse auf dem Arbeitsmarkt wird deutlich, dass mit der wachsenden Anzahl von atypischen im Allgemeinen und von befristeten Beschäftigungsverhältnissen im Speziellen hohe Einflüsse auf die beruflichen Kompetenzen der Individuen einhergehen. Diese gilt es zu untersuchen.

Was heißt das nun für die individuelle Kompetenzentwicklung? Welche Konsequenzen sind damit für die informellen Lernpotenziale und die berufliche Kompetenzentwicklung in der atypischen respektive befristeten Arbeit verbunden?

4. Kompetenzentwicklung von befristet Beschäftigten

Es wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Studien zum Kompetenzerwerb, zu formellen und informellen Formen der Kompetenzentwicklung und zur Erfassung von Kompetenzen erstellt. So hat u. a. das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ zahlreiche Erkenntnisse über die Förderung von Kompetenzen in verschiedenen Anwendungsbereichen gewonnen (vgl. Arbeitsgemeinschaft QUEM 2005). Allerdings ist unerforscht, wie sich die Bedingungen und Besonderheiten der Erwerbsformen der befristeten Beschäftigung auf den Kompetenzerwerb von Individuen auswirken. Es fehlen Untersuchungen dazu, wie sich wesentliche Merkmale der durch die Erwerbsform bedingten besonderen Arbeitssituation auf den beruflichen Kompetenzerwerb auswirken (vgl. Baethge, Schiersmann 1998, S. 64).

Auch die Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ konstatiert einen erheblichen Forschungsbedarf in Bezug auf die befristet Beschäftigten, da es kaum Daten zur besonderen Beschäftigungssituation dieser Arbeitnehmergruppen gibt (vgl. Expertenkommission 2004, S. 51). Ebenso die Frage, inwieweit befristete Beschäftigungsverhältnisse auf der einen Seite berufliche Dequalifizierungsprozesse verursachen bzw. sich auf der anderen Seite positiv auf den beruflichen Kompetenzerwerb auswirken, ist bislang weitestgehend unerforscht (vgl. Wilkens, Leber 2003, S. 329).

Bei der Betrachtung der Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit, insbesondere der Analyse der Lernhaltigkeit von Arbeit im Allgemeinen, und bei befristet Beschäftigten im Besonderen, bieten konstruktivistische Lerntheorien wichtige Hinweise. Die konstruktivistischen Ansätze gehen einher mit einer Veränderung der Auffassung von Lernen: „Während traditionelles Lernen als ‚lineare Transformation‘ von einem bekannten Defizitzustand A zu einem vorgebbaren Wissenszustand B durchaus klassisch als Steuerungs- und Regelungsprozess modelliert werden kann, erfordern Zielfindungsprozesse oder selbstreflexive Orientierungsprozesse wie kreatives Problemlösen und Entwickeln im Sinne ‚zieloffener‘ oder gar ‚reflexiver Transformationen‘ eine neue selbst organisativ geprägte Betrachtungsweise“ (Schäffter 1998, S. 8 ff.).

Konstruktivistische Lerntheorien zielen darauf ab, die direkte Umgebung des Lernens und des Arbeitens so zu gestalten, dass sie ein möglichst eigenaktives, selbstgesteuertes Lernen bewirken, welches die Beschäftigten motiviert und ihre Behaltensprozesse, die zum Kompetenzerwerb führen, unterstützt (vgl. Sonntag 1996). Konstruktivistische Lerntheorien zielen auf das konkrete, problembezogene Lernen in den realen Arbeitssituationen, indem der Lerntransfer durch die Optimierung der Lern- und Arbeitsumgebungen erhöht wird. Eine konstruktivistische Gestaltung von lernhaltigen Arbeitskontexten ist geeignet, wenn es darum geht, handlungsrelevantes Wissen zu erwerben und dieses flexibel anzuwenden und somit die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten zu unterstützen.

Weiterhin sind berufspädagogische Ansätze von Bedeutung, die ihren Fokus auf die berufliche Handlungskompetenz und den Lernprozess innerhalb der Arbeit legen, da diese Untersuchungen bei den Bedingungen des Lernens in den Betrieben ansetzen (vgl. Ertl, Sloane 2005; Richter 2006; Baethge et al. 2006). Gillen (2007) beschreibt beispielsweise Bedingungen, die für eine Kompetenzentwicklung gegeben sein müssen, und sie greift verschiedene Elemente der Kompetenzanalyse auf, die dabei vollzogen werden. Dehnbostel, Elsholz (2007) führen elementare Dimensionen der Gestaltung von lern- und kompetenzförderlichen Arbeitsbedingungen an.

Die Kompetenzverständnisse der jeweiligen Ansätze sind unterschiedlich bzw. haben verschiedene Schwerpunkte. Gemeinsam ist ihnen die Hervorhebung des Subjektes als zentrale Kategorie der Kompetenzforschung, die Relevanz des Kontextbezuges, innerhalb dessen Kompetenzen zur Anwendung kommen, die Vorstellung von Kompetenz als Handlungsvoraussetzung respektive Disposition, die Betonung der überfachlichen Anteile von Kompetenz. Sie haben ferner die Gemeinsamkeit, dass sie dem gestiegenen Stellenwert des Lernens in der Arbeit und der Kompetenzerweiterung durch eine entsprechende Arbeitsgestaltung in den Unternehmen Rechnung tragen.

Nach dieser Darstellung der theoretischen Hintergründe und bedeutsamen Konzepte für die Kompetenzentwicklung von befristet Beschäftigten werden nun im folgenden Kapitel die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den Auswirkungen der befristeten Beschäftigung auf das Lernen und die Kompetenzentwicklung in der Arbeit beschrieben. Sie dienen als Grundlage für die weiterführende Analyse von Möglichkeiten der Validierung des informellen Lernens in der Arbeit, speziell in der atypischen bzw. befristeten Beschäftigung.

5. Untersuchungsergebnisse einer Befragung von Beschäftigten

5.1 Untersuchungsdesign

In einer qualitativen Befragung wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes des BIBB von Ende 2008 bis Mitte 2009 befristet Beschäftigte mithilfe von leitfadengestützten Interviews danach befragt, wie sich das Beschäftigungsverhältnis auf ihre beruflichen Kompetenzen auswirkt. Dabei war von besonderem Interesse, ob diese Beschäftigungsform von den Betroffenen eher als chancenreich oder als dequalifizierend wahrgenommen wird. Die Ergebnisse dieser qualitativen Befragung zielten darauf ab, das noch unerforschte Feld der Auswirkungen befristeter Beschäftigungsverhältnisse auf die beruflichen Kompetenzen und ihrer Entwicklung zu explorieren. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden berufliche Kompetenzen verstanden als subjektorientierte, individuelle Handlungsvoraussetzungen und Dispositionen im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbeständen, die sich in performa-

tiven Handlungen und Leistungen zeigen und beeinflusst werden durch motivationale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten.

Zur Gewinnung der Stichprobe wurde eine Anzeige in der örtlichen Lokalzeitung geschaltet, und darüber hinaus wurden Interviewpartner/-innen durch Mund-zu-Mund-Propaganda geworben. Somit wurde die Zielgruppe zunächst sozusagen selbstselektiert auf freiwilliger Basis gezogen. Im weiteren Erhebungsverlauf wurden von den Personen, die sich beim BIBB gemeldet haben, gezielt diejenigen in die Interviews einbezogen, die aufgrund der Datenlage des Mikrozensus vom Statistischen Bundesamt als typisch für eine Befristung gelten können.

Es wurden insgesamt 25 Interviews in fünf Bundesländern (NRW, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Bremen, Thüringen) durchgeführt. Die Dauer der Gespräche lag zwischen 20 und 50 Minuten und durchschnittlich bei circa 35 Minuten. Die Dauer bzw. die Anzahl der aktuellen Befristungen variierte zwischen sechs und 30 Monaten. Weiterhin differierten die einbezogenen Personen hinsichtlich Alter, Geschlecht, Vorbildung, Beruf, Branche sowie vereinzelt im Hinblick auf Nationalität bzw. Migrationshintergrund.

Abbildung 3: Leitfaden zur qualitativen Befragung befristeter Beschäftigter



Es wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Begonnen wurde mit einer erzählgenerierenden Frage, und danach wurden die biografischen Erfahrungen der Einzelnen mit befristeten Beschäftigungsverhältnissen erfragt. Anschließend wurde in Anlehnung an die theoretische Analyse den verschiedenen Dimensionen der Lernhaltigkeit von Arbeit nachgegangen, wie Aufgabentypus, Ganzheitlichkeit, Handlungsspielraum, Abfolge der Arbeiten, Arbeitsbedingungen, soziale Unterstützung und Integration, Arbeitsbeziehungen, Weiterentwicklungsmöglichkeiten, Zufriedenheit und Motivation. Zum Abschluss wurden soziodemografische Daten wie Schulbildung, Ausbildung bzw. Studium, Beruf, Dauer der Befristung, Geschlecht, Nationalität erfasst (vgl. Abbildung 3).

Die Interviews wurden mithilfe eines Aufnahmeegerätes aufgenommen und anschließend transkribiert. Mithilfe des Programms MAXQDA (Softwaretool zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse) wurden die Interviews anschließend computergestützt entsprechend der oben beschriebenen Fragestellung codiert und gemäß der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2003). Im nachfolgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse umrissen.

5.2 Überblick über die Ergebnisse

Insgesamt haben die befragten Personen ganz unterschiedliche Erfahrungen mit der befristeten Beschäftigung gesammelt. In der Regel haben sie mehrere oder ausschließlich befristete Arbeitsverträge, zum Teil auch unbefristete kennengelernt, die zum Beispiel aus persönlichen Gründen wieder aufgegeben wurden. Die zeitliche Dauer war durchweg sehr verschieden und reicht von wenigen Monaten bis hin zu mehreren Jahren.

Die befragten Personen hatten im Laufe der vergangenen Jahre deutliche Veränderungen am Arbeitsmarkt im Hinblick auf eine starke Zunahme an befristeten Stellen wahrgenommen. Historisch betrachtet konnte man sich, so eine Probandin, in den 1970er-Jahren die Stellen noch aussuchen; dies sei heutzutage nicht mehr der Fall.

Kompetenzen erweitern – fachlich und überfachlich

Positiv wurde im Rahmen der Interviews festgestellt, dass es aufgrund der beruflichen Wechsel und Veränderungen, die mit befristeter Beschäftigung einhergehen, zu umfangreichen Kompetenzzuwächsen kommt, sowohl fachlich als auch überfachlich. Hervorzuheben ist laut der Befragten die Möglichkeit, etwas Neues zu machen, sowohl fachlich als auch für das soziale Leben zu lernen. Die Beschäftigten lernen, sich mehr und konstruktiver einzubringen. Die Beschäftigten lernen zudem, mit der Unsicherheit einer befristeten Stelle umzugehen, und sie erlernen Strategien dafür, dass es keine lebenslange Anstellung mehr innerhalb eines Unternehmens gibt. Be-

fristet Beschäftigte haben aktuelle Trends im Blick, und sie „schauen sich auf dem Markt um“.

Persönliche Unsicherheit

Persönliche Verunsicherung durch Befristung ist für viele ein negativer Aspekt. Verbunden mit der ständigen Unsicherheit sind die Sorgen um die weitere berufliche bzw. persönliche Entwicklung, Existenzängste (mit zunehmendem Alter steigend) und die fehlende finanzielle Planungssicherheit, beispielsweise eines Urlaubes oder die Anschaffung eines PKWs. Die ständige Angst vor der Arbeitslosigkeit wird in diesem Zusammenhang ebenso genannt. Konsequenzen dieser negativen Erfahrungen sind neben einer sinkenden Motivation eine subjektive Resignation sowie der Verlust von Selbstbewusstsein. Individuell fehlt eine gewisse Gelassenheit, die aber für den weiteren beruflichen Weg wichtig wäre.

Einfluss des Alters

Viele der Befragten haben mit zunehmendem Alter Angst, keine Beschäftigung mehr zu finden. Gerade Personen zwischen 40 und 50 Jahren berichten von solchen Befürchtungen, die von existenziellen Ängsten begleitet sind. Ab einem bestimmten Alter scheint für die befragten Erwerbstätigen bei potenziellen Arbeitgebern kein großer Bedarf mehr zu sein. Die Unsicherheit darüber, ob es ab einem bestimmten Alter überhaupt noch möglich ist, einen unbefristeten Arbeitsvertrag zu erhalten, scheint groß zu sein. In den meisten Fällen räumen sich die Befragten selbst lediglich geringe Chancen ein. Ältere Menschen sehen sich in einem Wettkampf mit jungen Arbeitnehmer/-innen, die aufgrund ihres Alters eine viel größere Flexibilität aufbringen können.

Aufgabenzuschnitt

Im Rahmen der Interviews sollte mit dem Aspekt des „Aufgabenzuschnitts“ herausgefunden werden, wie die Befragten die Anordnung und Art ihrer Aufgaben und Tätigkeiten schwerpunktmäßig wahrnehmen – als eher kleinteilig, als „Projekte“, die sich durch eine gewisse Ganzheitlichkeit auszeichnen oder als beides. Die Projektorientierung im Hinblick auf den Aufgabenzuschnitt, das heißt, das ganzheitliche, eigenverantwortliche Ausführen der Aufgaben, war für die meisten der befragten Interviewpartner/-innen vorherrschend. Zur Projektorientierung gehören die Schritte Vorbereitung, Durchführung und Endkontrolle. Zum Teil gibt es dabei eine hierarchisch höhere Ebene, die bei gewissen Entscheidungen hinzuzuziehen ist, aber im operativen Geschäft gibt es in der Regel einen großen Selbstständigkeitsbereich. Die Interviewten erleben folglich ihre Arbeit als eher ganzheitlich. Ganzheitliche Arbeit wird als komplex, aber auch als positiv empfunden. Zum Teil ordnen die

Interviewten ihre Aufgaben einem größeren Rahmen zu. Positiv wird an dieser ganzheitlichen Arbeit gesehen, dass der Einzelne in seiner Aufgabe gefordert wird.

Handlungsspielraum

Die meisten der Befragten nehmen einen Handlungsspielraum in ihrer Arbeit wahr. Dieser bezieht sich zum größten Teil auf die fachliche Arbeit. Im konkreten individuellen Aufgabengebiet kann in der Regel allein entschieden und eigenverantwortlich gearbeitet werden. Manche der Interviewten sprechen in dem Zusammenhang auch von großen Ermessens- und Gestaltungsspielräumen und von einem großen Austausch mit den Kolleg/-innen und Vorgesetzten. Auf der anderen Seite wird an sie die Erwartung herangetragen, viel eigenständig zu machen, unter Berücksichtigung bestimmter Vorgaben, die angebunden sind an bestehende institutionelle Strukturen.

Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen

Der größte Anteil der befristet Beschäftigten bewertet die Arbeitsbedingungen insgesamt als positiv. Die Erklärungen, die dafür herangezogen werden, sind sehr unterschiedlich: Hierbei wird ein freundliches Arbeitsklima genannt sowie sehr gute Rahmenbedingungen. Wichtige Aspekte an dieser Stelle sind vor allem zwischenmenschliche Umgangsformen. Auch die Tatsache, dass dem/der Arbeitnehmer/-in sowohl vonseiten des Arbeitgebers als auch von Kollegen und Kolleginnen Vertrauen entgegengebracht wird, sticht bei den genannten Argumenten ins Auge. Die **Aufgaben**, welche die befristet Beschäftigten zu erfüllen haben, scheinen keinen Anlass zur Unzufriedenheit zu geben. In der Regel haben sie dieselben Aufgaben wie die unbefristet Beschäftigten. Sie sind größtenteils mit der Arbeit zufrieden.

Motivation

Abschließend wurden die Interviewten darum gebeten, ihre persönliche Arbeitsmotivation zu beschreiben. Bei der Betrachtung der Antworten fällt auf, dass mehr als zwei Drittel der befragten Personen motiviert und zufrieden ist, diese Tatsache aber zum Teil unterschiedliche Ursachen hat. Während ein Proband angibt, motiviert zu sein, weil er mit den Aufgaben zufrieden ist, gibt ein anderer an motiviert zu sein, weil er gerne mit seinem Team zusammenarbeitet. Andere hingegen haben ein gutes Verhältnis zu ihren Vorgesetzten oder bearbeiten gerne komplexe Aufgabenstellungen. Wieder andere sind gewillt etwas zu leisten, wenn sie sehen, dass sich „etwas bewegt“.

6. Chancen der Kompetenzvalidierung für befristet Beschäftigte

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse der qualitativen Studie geben einen explorativen Einblick in die Auswirkungen befristeter Beschäftigung, so wie sie aus subjektiver Sicht der Beschäftigten wahrgenommen werden. Folgende Kernergebnisse lassen sich dabei festhalten:

- I. Die befristete Beschäftigung wird nicht per se negativ bewertet. Der Grad der negativen Bewertung hängt insbesondere von den Perspektiven nach Ende des Arbeitsvertrages, der Dauer der jeweiligen Befristung, dem Alter der befristet beschäftigten Person, dem „sozialen Verständnis“ von Seiten des Arbeitgebers und der Kollegen ab.
- II. Befristete Beschäftigung wirkt sich insofern positiv auf die Erwerbstätigen aus, als dass permanent etwas Neues dazu und Flexibilität gelernt wird sowie neue Herausforderungen bewältigt werden müssen. Dies korrespondiert allerdings in hohem Maße mit der Art der Arbeit, die jemand auszuführen hat.
- III. Die soziale Integration der befristet Beschäftigten in den Organisationen ist durchaus gegeben, das heißt, sie werden in der Regel nicht anders behandelt als unbefristet Beschäftigte. Sie erhalten die gleichen Möglichkeiten der Teilhabe an Informations- und Weiterbildungsangeboten wie die Stammebelegschaft. Anders sieht das bei Zeitarbeitskräften aus. Diese sehen sich in der Regel als deutlich anders behandelt an und fühlen sich nicht integriert in die Betriebs- bzw. Organisationsgemeinschaft.
- IV. Die Art der Arbeit unterscheidet sich in der Regel nicht bei befristet und unbefristet Beschäftigten. Arbeitsplatzkriterien wie Komplexität, Handlungsspielraum oder Ganzheitlichkeit korrelieren nicht mit dem befristeten Ende des Arbeitsvertrages.
- V. Mit zunehmenden Befristungen und zunehmendem Alter leidet das Selbstvertrauen der Beschäftigten, da die Tatsache der Befristung in einen Zusammenhang mit den persönlichen Kompetenzen gesetzt wird.
- VI. Im Hinblick auf den Lebenslauf kommen befristet Beschäftigte in einen gewissen Rechtfertigungsdruck, die Gründe zu erklären, die zu vielen Wechseln und Brüchen in ihrer Vita geführt haben. Es wird ein Bezug zu den Personalkompetenzen vermutet.
- VII. Kurz vor Ende des jeweiligen Vertrages wird der individuell erlebte Druck enorm hoch. Zeitgleich wird die externe Stellenrecherche betrieben *und* der aktuelle Arbeitsplatz „bedient“. Mangelnde Perspektiven wirken stark verunsichernd.
- VIII. Die befristete Beschäftigung an sich wirkt sich auf die Beschäftigten im Hinblick auf ihre personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen aus, aber weniger im Hinblick auf ihre fachlichen Kompetenzen.

Die Ergebnisse der qualitativen Studie zur Kompetenzentwicklung von befristet Beschäftigten haben wichtige Erkenntnisse für die bisher kaum erforschten Auswirkungen der Beschäftigungsform auf die Individuen und ihre informellen Lernmöglichkeiten erbracht. Es ist deutlich geworden, dass es vielfältige Potenziale für die Ausgestaltung von lernförderlichen Arbeitsbedingungen und somit für die Förderung des informellen Lernens, insbesondere für diese Beschäftigtengruppe gibt.

Gleichzeitig ergeben sich hieraus Anknüpfungspunkte für die Frage der Validierung von Lernergebnissen und somit der tatsächlichen Kompetenzfeststellung der Beschäftigten, speziell im Feld der beruflichen Kompetenzen von atypisch bzw. befristet Beschäftigten. Das heißt beispielsweise, dass im Sinne der Kompetenzdiagnostik gemessen werden könnte, welches Kompetenzprofil eine befristet beschäftigte Person zu Beginn ihres Arbeitsverhältnisses hatte und welches nach einer gewissen Zeit der Berufstätigkeit und/oder am Ende des Vertrages vorhanden ist.

Allerdings geht mit der Frage der Kompetenzfeststellung und -validierung in der Kompetenzforschungsdiskussion zunehmend die Frage der Validität, Reliabilität und Objektivität der Methoden einher. Das Anliegen der psychometrischen Methoden, die im Rahmen dieser Diskussion immer mehr zum Mainstream avancieren, ist es, so exakt wie möglich und so unabhängig wie möglich von einer bewertenden Person etwas zu der Kompetenz eines Individuums zu sagen. Die Frage ist nur, wie valide ein Instrument tatsächlich ist, das heißt, in welchem Maß es tatsächlich das misst, was es messen soll. Gerade berufliche Kompetenzen sind aufgrund der vielfältigen Arbeits- und Berufswelt schwierig zu messen. Das gilt zweifelsohne insbesondere für die atypisch Beschäftigten, deren Beschäftigungssituation durch wiederkehrende berufliche Wechsel und Veränderungen gekennzeichnet ist. Hinzu kommt, dass sich die Test- bzw. Kompetenzfeststellungssituation in hohem Maße von der realen Anforderungssituation unterscheidet.

Es existiert neben einer gewissen Euphorie durchaus ein hohes Maß an Skepsis, ob mithilfe dieser Verfahren tatsächlich die individuellen Kompetenzen zuverlässig erfasst und festgestellt werden können. So kann mit Immanuel Kant davor gewarnt werden, der Vorstellung einer exakt messenden Psychologie zu verfallen (vgl. Kant 1781/1983). Wichtig ist in jedem Fall ein vorsichtiger Umgang mit den Ergebnissen standardisierter Testinstrumente und deren Interpretation. Dennoch, so die Hoffnung, bietet die Anwendung testtheoretischer Messverfahren große Chancen darauf, künftig berufliche Kompetenzen besser zu verstehen als heute. Davon könnten insbesondere die atypisch Beschäftigten profitieren, wenn sie beispielsweise feststellen würden, zu welchen Kompetenzzuwächsen es aufgrund ihrer befristeten Beschäftigungssituation in den verschiedenen Kompetenzdimensionen gekommen ist.

Literaturverzeichnis

- ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Waxmann 2005
- BAETHGE, M., BAETHGE-KINSKY, V., HOLH, R., TULLIUS, K.: Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Sofi Göttingen 2006
- BAETHGE, M., SCHIERSMANN, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, hrsg. von QUEM Berlin, 1998, S. 15–87
- BETHSCHEIDER, M., DEGEN, U., HÖHNS, G., MÜNCHHAUSEN, G., SETTELMAYER, A.: Kompetenzentwicklung in Ausbildung und Beschäftigung – ausgewählte Arbeiten der Kompetenzforschung im BIBB. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6, 2007, S. 15–19
- BJØRNÅVOLD, J., COLARDYN, D.: Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. European Journal of Education. 39(1), 2004, p. 69–89.
- BLK (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG): Strategien für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Heft 115, Bonn, 2004
- BMBF: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning“. Bonn, Berlin 2008
- BOSCH, G.: Normalarbeitsverhältnis in der Informationsgesellschaft. In: Institut für Arbeit und Technik (Hrsg.): Jahrbuch 2002/2003, Gelsenkirchen 2003, S. 11–24
- CASTEL, R.: Die Metamorphose der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz 2000
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg 2009
- DEHNBOSTEL, P., ELSHOLZ, U.: Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: DEHNBOSTEL, P., ELSHOLZ, U., GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. 2007, S. 35–47
- DIETZ, M., WALWEI, U.: Erwerbsarbeit heute: Auf neuen Spuren unterwegs. In: IAB-Forum, Nr. 1, 2008 S. 4–9
- DÖRRE, K.: Prekäre Arbeit und soziale Desintegration. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 40–41/2006, S. 7–14
- DOHMEN, G.: Das informelle Lernen. BMBF, Bonn 2001
- ERTL, H., SLOANE, P. F. E.: Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: ERTL, H., SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive, 2005, S. 4–20

- ERPENBECK, J.: Wissensmanagement als Kompetenzmanagement. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bertelsmann, Bielefeld, 2001, S. 102–120
- EUROPEAN COMMISSION: Communiqué Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Brussels 2001
- EXPERTENKOMMISSION FINANZIERUNG LEBENSLANGEN LERNEN: Der Weg in die Zukunft, BMBF, 2004
- FRANK, I., GUTSCHOW, K., MÜNCHHAUSEN, G.: Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. BIBB, Bertelsmann, Bielefeld 2005
- GELDERMANN, B., SEIDEL, S., SEVERING, E.: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009
- GILLEN, J.: Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. In: DEHNBOSTEL, P. et al. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. 2007, S. 149–162
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Immanuel Kant Werkausgabe in 6 Bänden. Band 2. (hrsg. von Wilhelm Weischedel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1781/1983
- KRONAUER, M.: Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. In: REUTTER, G.: Identitätsentwicklung unter flexiblen Arbeitsverhältnissen, DIE, 2008. – URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reutter0801.pdf> (Stand 03.11.2010)
- KUCKARTZ, U.: Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Einführung in Methoden und Arbeitstechniken, Springer, Opladen 1999
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage, Weinheim: Beltz, 2003
- MÜNCHHAUSEN, G.: Kompetenzentwicklung durch Lernen in der Zeitarbeit? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, CEDEFOP, Nr. 45-2008/3, S. 55–76
- MÜNCHHAUSEN, G., SCHRÖDER, U.: Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen Projekten nutzen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6/2009, S. 19–23
- OECD: A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008
- OVERWIEN, B.: Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: BRODOWSKI et al. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“, Opladen, 2009, S. 23–34
- RICHTER, F.: Erwerbsbiografien in der neuen Arbeitswelt – Bewertung im Hinblick auf den Erhalt und die Entwicklung von Kompetenz, Arbeitsfähigkeit und Gesundheit. In: BERGMANN, B. u. a.: Kompetent für die Wissensgesellschaft, Waxmann, Münster, 2006, S. 167–264
- SONNTAG, K.: Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München, (Innovatives Personalmanagement, Bd. 7) 1996

- STATISTISCHES BUNDESAMT: Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Begleitmaterial zum Pressegespräch am 9. September 2008 in Frankfurt am Main
- VOGEL, B.: Leiharbeit und befristete Beschäftigung – Neue Formen sozialer Gefährdung oder Chance auf Arbeitsmarktintegration? In: LINNE, G., VOGEL, B. (Hrsg.): Leiharbeit und befristete Beschäftigung. Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 68, 2003, S. 39–46
- Voss, G.: Der Beruf ist tot! Es lebe der Beruf! Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers und deren Folgen für das Bildungssystem. In: KUDA, E., STRAUSS, J. (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. VSA-Verlag Hamburg, 2002. S. 100–118
- WILKENS, I., LEBER, U.: Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Kohlhammer, Heft 3/2003, S. 329–337

Irmgard Frank

Kompetenzorientierung in der Berufsbildung – Anforderungen an Prüfungen

Eine konsequente kompetenzorientierte Gestaltung der Berufsbilder, mit einer konsistenten Ausrichtung an einem für die berufliche Bildung geeigneten Kompetenzmodell, erfordert Prüfungsverfahren, die geeignet sind, die berufliche Handlungskompetenz valide zu diagnostizieren.

Ausgehend von der Skizzierung eines Kompetenzmodells, das die sachlichen, sozialen und personalen Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz umfassend abbildet, werden die Herausforderungen für die Gestaltung kompetenzbasierter Prüfungen herausgearbeitet. Die vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 2006 verabschiedeten Prüfungsregelungen für die Ausbildungsordnungen werden anschließend hinsichtlich ihrer Eignung zur Feststellung von Kompetenz bewertet. Den Rahmen bildet ein Entwicklungsprojekt zur Umsetzung der Reform der Berufsbildung in Luxemburg mit dem Ziel einer stringenten Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel und Prüfungen.

1. Vorbemerkung

Die Orientierung der Berufsbildung am Ziel des Erwerbs umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit führte in den vergangenen Jahren zu vielfältigen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen in der Gestaltung der Aus- und Fortbildungsregelungen, in deren Folge zunehmend handlungs- und prozessorientierte Prüfungen entwickelt und in Ordnungsmittel integriert wurden. Diese Entwicklungen sind Impulsgeber für Modernisierungsstrategien in anderen europäischen Ländern.

Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen bilden die Entwicklungsarbeiten des BIBB¹ bei der Umsetzung eines Programms zur Reform der Berufsbildung in Luxemburg. Mit dem Gesetzesprojekt des Großherzogtums Luxemburg² soll das System der beruflichen Erstausbildung sowie der beruflichen Weiterbildung zukunftsorientiert geordnet, sämtliche Ordnungsmittel und Prüfungen kompetenzbasiert gestaltet und die Ausbildung modular strukturiert werden. Dabei werden die gesamten Berufsbilder in relevante abgegrenzte Handlungsfelder strukturiert, die ihrerseits in

1 Die Umsetzung des mehrjährigen Projektes wird in Kooperation mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik, IWP, Sankt Gallen, durchgeführt.

2 Mit der Umsetzung des Reformgesetzes vom 19. Dezember 2009 ist das Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, Le gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg befasst.

eine überschaubare Anzahl von Modulen unterteilt sind. Ausgehend von der modularen Struktur wird jedes Modul mit einer Prüfung abgeschlossen, die bausteinübergreifenden Kompetenzen werden im Rahmen einer integrierten Zwischenprüfung ermittelt, die zur Mitte der Ausbildung zu absolvieren ist, während die Berufsbefähigung durch eine integrierte Abschlussprüfung zum Ende der Ausbildung festgestellt wird. Die Lernorte Schule und Betrieb sind neben der Gestaltung und Durchführung der Ausbildung verantwortlich für die Durchführung der in den jeweiligen Lernorten zum Einsatz kommenden Module.

Von dem im Berufsbildungsgesetz (BBiG) formulierten Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit ausgehend wird das dem Reformprojekt zugrunde liegende Kompetenzmodell erläutert. Die Anforderungen an die Entwicklung kompetenzorientierter Prüfungen werden beschrieben und die gegenwärtigen Prüfungsmethoden in Hinblick auf ihre Eignung eingeschätzt und weitere Entwicklungsschritte zur Umsetzung der Reform aufgezeigt.

2. Berufliche Handlungskompetenz als Zielgröße der Berufsbildung und der beruflichen Abschlussprüfungen

Die Berufsausbildung hat zum Ziel, jungen Erwachsenen den Erwerb umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, damit sie als Berufstätige bereit und in der Lage sind, bei der Bewältigung der anstehenden Aufgaben und Arbeiten sowohl fachliche als auch soziale Sachverhalte angemessen zu berücksichtigen und sich flexibel auf immer neue Situationen im beruflichen Alltag einstellen zu können. Das Konzept der umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit als zentrales Ausbildungsziel ist im Berufsbildungsgesetz verankert, dazu heißt es:

Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen (§ 1, Absatz 3, BBiG).

Zur Funktion der Prüfungen heißt es weiterhin: *Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist [...] (§ 38 BBiG).*

Mit der Festschreibung der beruflichen Handlungsfähigkeit als Ziel erfolgte eine Angleichung an die Leitideen der Kultusministerkonferenz, die bereits 1991 in dem bis heute geltenden Beschluss für die schulische Berufsbildung als Ziel formulierte,

„eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“ (KMK 2007). In den seit 1997 nach dem „Lernfeldkonzept“ (KMK 2007)³ strukturierten Rahmenlehrplänen für die schulische Berufsbildung steht die persönlichkeitsbezogene Ausrichtung der Handlungskompetenz im Fokus; die Entwicklung der Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Human- und Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz.

Kompetenzmodell mit den Dimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz

Während die schulischen Curricula mit dem Lernfeldkonzept eine Strukturierung der Ausbildung auf der Grundlage des genannten Kompetenzverständnisses enthalten, ist ein entsprechendes Kompetenzverständnis in den Ausbildungsrahmenplänen für den betrieblichen Teil der Ausbildung in dieser durchgängigen Form nicht zu finden. Hier überwiegt ein eher implizites Kompetenzverständnis mit unterschiedlichen Bedeutungsgehalten, das in den Beschreibungen zum Ausdruck kommt. Diese unterschiedliche Systematik für die Lernorte Schule und Betrieb erschwert die Kooperation der Lernorte und hat darüber hinaus kein einheitliches konsistentes Verständnis von beruflicher Handlungsfähigkeit zur Folge.

Eine stringente kompetenzorientierte Ausrichtung der Ausbildung erfordert allerdings ein einheitliches Kompetenzverständnis bzw. ein sich darauf stützendes allgemeinverbindliches Bedeutungsverständnis von Kompetenz, damit die Ordnungsmittel inhaltlich und sprachlich konsistent entwickelt werden können.

Der Kompetenzbegriff ist insbesondere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weit verbreitet, er wird in der Fachdiskussion allerdings weder einheitlich noch eindeutig verwendet.⁴ Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen nach Euler und Hahn (2004) die Unterscheidung zwischen

- internen Dispositionen des Einzelnen, die sich einer unmittelbaren Beobachtung entziehen und für die unterschiedlichen Begriffe (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten, Wissen) verwendet werden, und
- konkreten Situationen, in denen die internen Dispositionen angewendet, zum Ausdruck gebracht und beobachtet werden können.

3 Lernfelder sind durch Zielformulierung, und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind und die den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation (vgl. KMK 2007, S. 17).

4 Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Unterscheidung zwischen Kompetenz (i. S. nicht beobachtbarer Disposition zum Handeln in wechselnden Situationen) und Performanz (i. S. eines beobachtbaren Verhaltens) verbreitet.

Kompetenzen werden allgemein verstanden als das Potenzial eines Menschen, die unterschiedlichen (d. h. sachlichen, sozialen und personalen) Anforderungen innerhalb der Arbeitsbereiche eines Berufs zu bewältigen. Kompetenzen beschreiben damit die Fähigkeit eines Menschen, die Aufgaben innerhalb seines Berufs im Sinne der vollständigen Handlung zu bewältigen. Vollständigkeit im Kontext beruflichen Handelns ist gebunden an die Schrittfolge eines umfassenden Handlungszyklusses, der über die Schritte – Informieren – Planen – Entscheiden – Durchführen – Kontrollieren – Bewerten – erfolgt.

So sollten z. B. Immobilienkaufleute das Potenzial erwerben, die verschiedenen Immobilien-, Finanzierungs- und Zahlungsarten für die Gestaltung von Immobiliengeschäften zu unterscheiden und handhaben zu können (Sachkompetenzen); im Kontakt mit dem Kunden eine personenbezogene Beratung durchführen zu können (Sozialkompetenzen) und sich über die aktuellen Entwicklungen auf dem Immobiliensektor eigenständig zu informieren und dies bei der Gestaltung der Arbeit einfließen zu lassen (Selbstkompetenz).

Entsprechend werden die folgenden Kompetenzdimensionen unterschieden (vgl. Euler et al. 2010):

- **Sachkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens sachliche Aufgaben und Probleme zielorientiert, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Beispiel: Der/die Kfz-Mechatroniker/-in führt die vorgesehenen Kontrollarbeiten fachgerecht durch.
- **Sozialkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten und sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Beispiel: Der/die Kfz-Mechatroniker/-in versteht die wesentlichen Schritte eines Beratungsgesprächs und kann dieses Wissen situationsgerecht im Gespräch mit Kunden einsetzen.
- **Selbstkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, Anforderungen an die eigene Persönlichkeit zu klären und zu gestalten. Dazu zählen u. a. die Entwicklung der eigenen Lernkompetenz und die Entwicklung von Wertvorstellungen. Beispiel: Der/die Kfz-Mechatroniker/-in kann das Arbeitsergebnis der Kontrollarbeiten selbstständig reflektieren und gegebenenfalls Verbesserungsmöglichkeiten ableiten.

Methodenkompetenzen sind den Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen allerdings nicht neben-, sondern untergeordnet. So bilden beispielsweise Methoden zur Lösung von Sachproblemen eine Unterkategorie der Sachkompetenz, Methoden zur Führung von Beratungsgesprächen werden Sozialkompetenzen zugeordnet und Methoden des selbstständigen Lernens sind ein Teil der Selbstkompetenz.

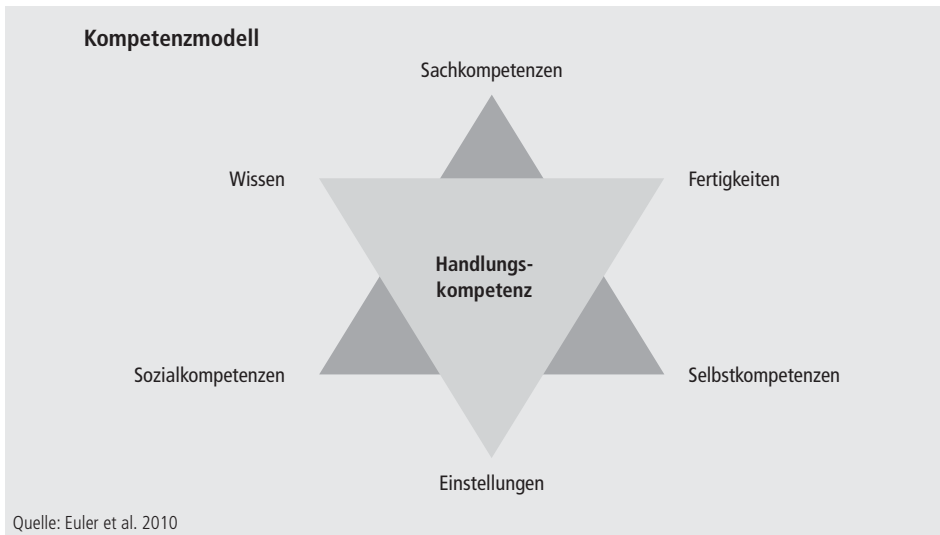
Handlungsschwerpunkte

Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen können jeweils weiter unterteilt werden. Dabei kann zwischen Wissen (Kennen), Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) unterschieden werden (vgl. dazu auch Bransford/Brown/Cocking [1999], die zwischen „skills, knowledge and attitudes“ unterscheiden):

- **Wissen:** In diesem Schwerpunkt steht das Wissen über den Arbeitsbereich, die Aufgaben und die Tätigkeiten im Mittelpunkt. Wissen kann dabei auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus angesiedelt sein. Häufig wird in diesem Zusammenhang zwischen (a) Erinnern; (b) Verstehen; (c) Anwenden; (d) Analysieren; (e) Evaluieren und (f) Weiterentwickeln unterschieden. Von Stufe zu Stufe steigen die Anforderungen.
- **Fertigkeiten:** Der Handlungsschwerpunkt „Fertigkeiten“ beschreibt, vereinfacht ausgedrückt, angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken (Ersatzteile montieren, Baugruppen bewegen etc.). Im Ergebnis entsteht ein „greifbares“ Arbeitsprodukt, sei es in Form eines produzierten Gegenstands (z. B. ein Brot, ein repariertes Auto, ein Tisch) oder eines geistigen Produkts (z. B. ein Angebot, eine Zeichnung, eine Antwort auf eine Kundenreklamation). Auch für die Fertigkeiten können verschiedene Niveaustufen unterschieden werden. Diese zeigen sich in einem unterschiedlichen Grad der Beherrschung einer Tätigkeit.
- **Einstellungen:** Im Handlungsschwerpunkt „Einstellungen“ stehen Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Vordergrund. Im Rahmen eines Beratungsgesprächs kann beispielsweise die Bereitschaft gezeigt werden, mit Kunden vorurteilsfrei und verständnisvoll zu interagieren oder den Gesprächsprozess nicht unbedacht, sondern systematisch und geplant zu gestalten. Werte, Normen und Einstellungen liegen jedem Handeln zugrunde und beeinflussen die Zielfokussierung der Interaktionspartner.

In der folgenden Grafik wird das Kompetenzmodell im Zusammenspiel mit den verschiedenen Handlungsschwerpunkten verdeutlicht (Quelle: Euler et al. 2010):

Abbildung 1: Handlungskompetenzbereiche und Handlungsschwerpunkte



Kompetentes berufliches Handeln bedeutet danach, die Anforderungen im Arbeitsalltag, z. B. in der Kundenberatung,

- in fachlichen, sozialen und personalen Dimensionen und
- in Wissens-, Fertigungs-, Fähigkeits- und Einstellungsaspekten zu bewältigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Kompetenzen

- richten sich auf die Bewältigung von berufstypischen Aufgaben und Problemstellungen;
- können je nach Art der Aufgaben einen Schwerpunkt bezüglich der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen besitzen;
- verbinden Denken und Tun, Kennen und Können (sowie Wollen) bzw. Wissen – Fertigkeiten – Einstellungen;
- ermöglichen ein flexibles Handeln in berufstypischen Arbeitsbereichen und Aufgaben;
- geben an, was ein Lernender nach Ende des Ausbildungsabschnitts leisten soll.

Eine konsequente Kompetenzorientierung hat Herausforderungen in vier zentralen Bereichen zur Folge:

- operationalisierte Kompetenzbeschreibungen in Ausbildungsprofilen und Lehrplänen (Curricula),

- nachhaltige Vermittlung von Kompetenzen in Lern- und Ausbildungsprozessen,
- valide Feststellung von Kompetenzen in der Prüfung,
- angemessene Bewertung der Kompetenzen.

Diese Überlegungen bilden das Fundament bei den Entwicklungsarbeiten zur Reform der Berufsbildung in Luxemburg.

Bevor die einzelnen Anforderungen von kompetenzorientierten Prüfungen beschrieben werden, sollen zunächst einige grundlegende Überlegungen des Prüfens skizziert werden.

3. Herausforderungen bei der Gestaltung kompetenzbasierter Prüfungen

Grundsätzlich gilt für kompetenzorientierte Prüfungen, dass nicht die Persönlichkeitseigenschaften beurteilt werden, sondern dass die gezeigten Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Dabei umfasst die Prüfung einen mehrstufigen Prozess, der den gesamten Handlungsablauf in den Blick nimmt und die Schritte der Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion beinhaltet. Die Gestaltung des Prüfungsprozesses hängt darüber hinaus davon ab, welche Funktionen Prüfungen haben, d. h. ob sie selektiv oder fördernd sein sollen.

Wie können Kompetenzen prinzipiell festgestellt werden?

Prüfungen sollen Auskunft darüber geben, ob und wie gut Auszubildende das können, was sie gelernt haben. Um diese Frage entscheiden zu können, muss geklärt werden, *was* im Einzelnen geprüft werden soll, d. h. was die Prüfung beinhalten muss. Festzulegen ist, welche Kompetenzen mit der Prüfung erfasst werden sollen. Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen in erster Linie Gestaltungskonzepte, in denen spezifische Kompetenzbereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen) und Handlungsschwerpunkte (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) zur Bewältigung von Situationen eingesetzt werden. Grundsätzlich werden die zu erfassenden Kompetenzen über Indikatoren mit der Beobachtung von Handlungssituationen verbunden. Dabei ist zwischen verschiedenen Verfahren zu unterscheiden (vgl. Metzger/Nüesch 2004; Reetz/Hewlett 2009):

- Kompetenzen können „ausgemessen“ werden. Dabei werden Tests eingesetzt, die nach objektiven Verfahren und Gütekriterien gestaltet sind und eine standardisierte Messung ermöglichen.
- Kompetenzen können „zugemessen“ werden. Dabei kommen interpretative Verfahren zum Einsatz, die verbunden mit subjektiven Einschätzungen, halb- und unstandardisierte Messungen darstellen.

Bei der Kompetenzmessung können drei verschiedene Zugänge unterschieden werden (Metzger/Nüesch 2004):

- Im unmittelbaren Prozess der Problembewältigung kann beobachtet werden, ob jemand die notwendigen Kompetenzen besitzt,
- aus einem festgestellten Handlungsergebnis kann auf das Vorhandensein von Kompetenzen geschlossen werden: situativ, im Anschluss an die Bearbeitung einer Problemsituation (durch Fachgespräche) oder durch die Beurteilung von dokumentierten Arbeiten (Portfolios, Lerntagebücher oder Berichtshefte),
- ohne Bezug zu einer konkreten Handlung (echte Situationsaufgabe) wird über Tests auf das Vorhandensein von Handlungspotenzialen geschlossen.

Da Kompetenzen sich im Allgemeinen nicht direkt „messen“ lassen, sondern in erster Linie aus beobachtbarem Verhalten auf Kompetenzen geschlossen werden kann, sind folgende Merkmale zu berücksichtigen:

- Die Prüfungen müssen so strukturiert sein, dass Anforderungen definierbar, beobachtbar und beurteilbar sind.
- Prüfungen sollten sich an realen Arbeits- und Handlungsabläufen orientieren und dabei die wichtigen Abläufe, Prozesse und Produkte in den Blick nehmen. Ferner sind Aktionen und Reflexionen angemessen zu berücksichtigen.
- Prüfungen sollten einen Transfer des Gelernten auf weniger bekannte Aufgaben und Probleme verlangen.

Funktionen von Prüfungen

Mit Prüfungen können grundsätzlich zwei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden: Sie können entweder die Lehr- und Lernprozesse durch differenzierte Lernstandsmessungen und kontinuierliche Rückmeldungen auf ein Ziel hin lenken. Diese **formativen** Prüfungen („*assessment for learning*“) finden in erster Linie lernprozessbegleitend durch Feedback oder Lernhilfen statt.

Alternativ kann durch Prüfungen festgestellt werden, in welchem Umfang die Auszubildenden über die geforderten Kompetenzen verfügen. Der Kompetenznachweis kann gleichzeitig als Steuerungsinstrument genutzt werden, um mit den Ergebnissen Berechtigungen und Zulassungen zu erteilen oder zu verweigern. Mit diesen **summativen** Prüfungen („*assessment for learning*“) werden bestimmte Lernabschnitte abgeschlossen.

Qualitäts- und Gütekriterien von Prüfungen

Prüfungen sind ein wesentliches Element der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Dafür ist es erforderlich, dass die Prüfungen bestimmten Standards bzw. Gütekriterien entsprechen.

Die Frage der Qualität ist angesprochen, wenn beispielsweise folgende Einwände erhoben werden:

- Die Prüfung war zu schwierig oder war im Niveau zu niedrig angesetzt.
- Durch externe Einflüsse (z. B. Baulärm, schlechte Organisation) waren die Prüfungsdurchführung und die notwendige Konzentration erschwert.
- Der zeitliche Rahmen war für die Anzahl der Prüfungsaufgaben zu gering angesetzt.
- Die Aufgabenstellungen waren missverständlich und uneindeutig formuliert; die Ziele waren unklar.
- Die Prüfungsinhalte stimmten nicht mit den Inhalten der Ausbildung überein (Metzger et al. 2004).

Diese Beispiele lassen erkennen, worin sich gute von schlechten Prüfungen unterscheiden. Allgemein wird die Qualität über die Gütekriterien Gültigkeit (Validität), Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Objektivität bestimmt. Diese Kriterien werden dann ergänzt um die der Ökonomie und Fairness.

- **Validität** bezieht sich auf die Aussagekraft der Prüfung. Eine Prüfung ist dann gültig und hat eine hohe Aussagekraft, wenn mit ihr das gemessen wird, was auch Gegenstand der Prüfung sein soll. Dieser Gesichtspunkt ist bei der Konstruktion (Konstruktgültigkeit) und inhaltlichen Gestaltung (Inhaltsgültigkeit) der Prüfungen bedeutend, spielt aber auch bei der Bewertung der Leistungen (Kriteriumsgültigkeit) eine große Rolle.
- **Reliabilität** steht für die Zuverlässigkeit eines Messinstruments, ausgedrückt in der Frage: Misst die Prüfungsaufgabe die zu evaluierenden Kompetenzen fehlerfrei und genau? Eine Prüfung ist dann zuverlässig, wenn mit dem gleichen Instrument zu verschiedenen Zeitpunkten das gleiche Ergebnis erzielt wird.
- **Objektivität (Neutralität)** soll sicherstellen, dass die Prüfungen für alle Teilnehmer/-innen nach den gleichen Bedingungen durchgeführt werden und individuelle Rahmenbedingungen keine Rolle spielen. Dazu zählt weiterhin die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Prüfungen, damit niemand übervorteilt bzw. benachteiligt wird. Eine Prüfung ist dann objektiv, wenn das gleiche Instrument bei verschiedenen Prüfern das gleiche Ergebnis erzielt.
- **Ökonomie** meint, dass der Aufwand von Zeit, Personal und Material, der mit der Gestaltung und Durchführung der Prüfung verbunden ist, in einem vertretbaren Verhältnis zum Nutzen steht. Eine Prüfung ist umso ökonomischer, je weniger Aufwand sie erfordert, je kürzer die Prüfungszeit ist, je mehr Auszubildende gleichzeitig geprüft werden können und je rascher und unkomplizierter die Prüfungsergebnisse ermittelt und bewertet werden können.

- **Fairness** soll sicherstellen, dass die Prüfung für alle Auszubildenden nach den gleichen Bedingungen durchgeführt wird und individuelle Rahmenbedingungen keine Rolle bei der Beurteilung spielen. Eine Prüfung ist dann fair, wenn niemand bevorteilt oder benachteiligt wird.

In der Praxis der Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Prüfungen ist eine gleichzeitige sowie gleichwertige Umsetzung aller Kriterien nicht möglich. Beispielsweise kann die Ökonomie mit den Kriterien von Validität und Reliabilität in Konflikt stehen. Das Gütekriterium der Validität wird häufig im Vergleich zu dem der Objektivität herausgestellt (vgl. Metzger/Nüesch 2004). In der Prüfungspraxis zeigt sich das Dilemma häufig darin, einerseits anspruchsvolle Lernziele verfolgen zu wollen, deren Prüfung in der Praxis dann nicht immer umzusetzen bzw. nur mit hohem Aufwand zu realisieren ist. Andererseits lässt sich die Erreichung von vergleichsweise anspruchswenigen Lernzielen präzise und mit geringem Aufwand feststellen, was dazu führt, dass sie aufgrund der leichteren Prüfbarkeit häufig einen ungewollt hohen Stellenwert erhalten.

4. Merkmale kompetenzorientierter Prüfungen

Kompetenzorientierte Prüfungen zeichnen sich prinzipiell dadurch aus, dass sich die Prüfungsmethoden bzw. -aufgaben möglichst nahe an den *realen Arbeits- und Handlungsabläufen in beruflichen Handlungssituationen* orientieren und dabei die wichtigen Abläufe, Prozesse und Produkte in den Blick nehmen.

Solche Prüfungen verlangen in erster Linie „echte“ Situationsaufgaben, zu deren Bewältigung jeweils spezifische Bereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz) und Schwerpunkte (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) gefordert werden.

„Unechte“ Situationsaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen in ihrer Komplexität zerstückelt werden, indem die Auszubildenden durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten bzw. Lösungen geführt werden. Oder die Situationen sind nur künstlich angefüllt, indem die in der Situationsbeschreibung gegebenen Informationen für die Lösungsbearbeitung nicht benötigt werden.

Bei der Kompetenzmessung können, wie bereits ausgeführt, die folgenden Wege beschritten werden:

- Im unmittelbaren Prozess der Bewältigung realer Handlungssituationen kann beobachtet werden, ob jemand die notwendigen Kompetenzen besitzt; dies wäre innerhalb der Berufsausbildung in der betrieblichen Ausbildung möglich.
- Aus einem festgestellten Handlungsergebnis kann auf das Vorhandensein von Kompetenzen geschlossen werden: situativ, im Anschluss an die Bearbeitung

einer Problemsituation (z. B. durch Fachgespräche) oder durch die Beurteilung von dokumentierten Arbeiten (Portfolios, Lerntagebücher oder Berichtshefte).

- Ohne Bezug zu einer konkreten Handlung kann über Tests mit Bezug auf echte Situationsaufgaben auf das Vorhandensein von Handlungspotenzialen geschlossen werden (Metzger/Nüesch 2004).

Übersicht Prüfungsformen

Neben der Frage, *was* geprüft werden soll, ist es für die Gestaltung anforderungs- und funktionsgerechter Prüfungen wichtig zu klären *wie*, d. h. mit welchen Formen die Leistungsfeststellung durchgeführt werden soll und welche Methoden für die Kompetenzfeststellung geeignet sind. Dabei gilt: Je vielfältiger und komplexer die zu prüfenden Kompetenzen sind, desto differenzierter sollten auch die zum Einsatz kommenden Prüfungsformen sein.

Unterschieden werden drei Formen der Durchführung: schriftlich, mündlich und praktisch.

Übersicht Prüfungsformen (vgl. Reetz/Hewlett 2009)

Schriftliche Prüfung

Die Leistung wird schriftlich erbracht.

Beispiel-Typus: Schriftliche Aufgabe

Bei der schriftlichen Prüfung wird die Prüfungsleistung anhand schriftlich vorgegebener Aufgaben erbracht. Um mit schriftlichen Aufgabenstellungen berufliche Handlungskompetenz erfassen und bewerten zu können, muss dieses Prüfungsinstrument praxisnah und problemhaltig gestaltet werden. Wichtig ist die Einbettung der Aufgabe in konkrete berufliche Situationen und betriebliche Prozesse.

Mündliche Prüfung

Die Leistung wird mündlich erbracht.

Beispiel-Typus: Fachgespräch, Gesprächssimulation, Präsentation

Bei diesen Prüfungsinstrumenten kommt es darauf an, dass die Leistung in besonderer Weise mündlich erbracht wird: Der Prüfling agiert dabei in einer als Rollenspiel gestalteten berufstypischen Situation. Dabei stehen die sprachliche Kommunikation, das Auftreten, das Ausdrucksvermögen, aber auch die Art und Weise der Präsentation und der Bewertung von Sachverhalten, Situationen und Zusammenhängen im Vordergrund.

Praktische Prüfung

Die (komplexe) Leistung wird vorwiegend im Vollzug einer praktischen Handlung erbracht.

Beispiel-Typus: Betrieblicher Auftrag, Arbeitsprobe

Bei der praktischen Prüfung wird die Prüfungsleistung als praktische Handlung erbracht. Dabei kann zwischen komplexeren praktischen Aufgabentypen, wie dem „Betrieblichen Auftrag“ und der „Arbeitsaufgabe“ einerseits und den weniger anspruchsvollen Aufgabentypen, wie der Arbeitsprobe andererseits unterschieden werden. Praktische Prüfungen werden vielfach mit schriftlichen und mündlichen Prüfungsmethoden kombiniert.

Prüfungsmethoden und deren Eignung zur Feststellung von Kompetenzen

Ausgehend von dieser Einteilung lassen sich in einer weiteren Stufe sieben differenzierte Prüfungsmethoden unterscheiden (BIBB 2006), die im Weiteren hinsichtlich ihrer Eignung zur Feststellung von Kompetenzen beurteilt werden:

- Schriftliche Aufgaben,
- Präsentation,
- Fachgespräch,
- Gesprächssimulation,
- Arbeitsprobe,
- Arbeitsaufgabe,
- Betrieblicher Auftrag.

Schriftliche Aufgaben

Der/die Auszubildende bearbeitet schriftlich berufstypische Aufgabenstellungen. Um mit schriftlichen Aufgabenstellungen berufliche Handlungskompetenz erfassen und bewerten zu können, muss diese Prüfungsmethode praxisnah und problemhaltig gestaltet werden. Wichtig ist die Einbettung der Aufgabe in konkrete berufliche Situationen und betriebliche Prozesse. Durch die Bewältigung der schriftlichen Aufgabe werden Ergebnisse, wie z. B. Lösungen zu Fachfragen oder Geschäftsbriefe, Stücklisten, Schaltpläne und Bedienungsanleitungen erzeugt. Bewertet werden die fachliche Richtigkeit der Lösungen sowie das Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe. Zusätzlich können auch formale Aspekte wie Gliederung, Aufbau und Stil eines Geschäftsbriefs, einer E-Mail etc. bewertet werden.

Die Ausführungen zeigen, dass sich diese Prüfungsmethode von den schriftlichen Prüfungen herkömmlicher Art unterscheidet. Denn die Kernelemente der „schriftlichen Aufgabe“ – wie sie in neueren Prüfungen angewendet wird – sind an berufsrelevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert. Sie beinhalten eine

Lösung von Aufgabenstellungen, in der nicht isoliertes Fachwissen und reine Reproduktion von Kenntnissen, sondern eine Verknüpfung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, theoretischen und praktischen Aspekten gefordert ist.

Grundsätzlich wird zwischen Auswahl- und Bearbeitungsaufgaben unterschieden. Bei den Auswahlaufgaben sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben, der/die Auszubildende ist an die Vorgaben gebunden und kann keine eigenen Antworten oder zusätzlichen Formulierungen beisteuern. Demgegenüber muss er/sie bei den Bearbeitungsaufgaben selbst eine Antwort beziehungsweise Lösung entwickeln. Bei Bearbeitungsaufgaben geht es häufig auch darum, die Antwort bzw. Lösung sachbezogen begründen zu können. Deshalb geht es bei der Bewertung auch weniger um die sprachliche Gestaltung als um den fachlichen Gehalt. Damit dieser vom Auszubildenden erfasst und dargestellt werden kann, ist eine klare Fragestellung erforderlich, die auch auf die Relevanz des Themas und auf das erwartete Niveau der Antwort eingeht. Bei ausführlichen Bearbeitungsaufgaben kann wiederum zwischen den Varianten „Bearbeitungsaufgaben mit eingeschränkter Antwortfreiheit“ (Situationsaufgaben/Fälle) und „Bearbeitungsaufgaben mit weitgehender Antwortfreiheit“ (z. B. schriftliche Dokumentation eines betrieblichen Auftrags, Dokumentation der Projektarbeit) gewählt werden, wobei letzterer Aufgabentypus vielfach in Kombination mit mündlichen und praktischen Prüfungsmethoden angewendet wird. Das ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn mit den Aufgaben auf den Transfer weniger bekannter Sachverhalte und berufstypische Anforderungen geschlossen werden soll.

Der Entwicklung von Bearbeitungsaufgaben, die den Charakter von Fall- oder Situationsaufgaben haben, ist der Vorzug gegenüber den Auswahlaufgaben zu geben. Bei den Bearbeitungsaufgaben sind Auszubildende aufgefordert, relevante berufstypische Aufgaben selbstständig zu beantworten, damit das Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe sowie das Erfahrungswissen eingebracht werden kann. Der Versuch, mit Auswahlaufgaben ganzheitliche Handlungsabläufe zu erfassen, gerät demgegenüber vielfach zur punktuellen Wissensabfrage.

Präsentation

Die Präsentation stellt den/die Auszubildende vor die Aufgabe, in einem Vortrag einen berufstypischen Sachverhalt, berufliche Zusammenhänge oder die Lösung von vorab gestellten Aufgaben darzustellen. Weitergehend ist es möglich, auf den Vortrag bezogene Verständnisfragen zu beantworten. Gegenstand der Bewertung können fachliche und kommunikative Kompetenzen sein.

Fachgespräch

In einem Fachgespräch werden Fachfragen und fachliche Sachverhalte am Beispiel einer eigenständigen berufstypischen Aufgabe und/oder von zuvor erbrachten prak-

tischen Prüfungsleistungen (z. B. in Form von betrieblichen Aufträgen und deren Dokumentationen) erörtert. Es handelt sich um die Diskussion von Problemen, Lösungen und Vorgehensweisen. In einem Fachgespräch wird von dem/der Auszubildenden erwartet, dass er/sie in einen fachlichen Dialog mit den Prüfern und Prüferinnen tritt. Er/sie soll dabei seine/ihre fachlichen Fähigkeiten unter Beweis stellen, indem er/sie auf Fragen sachkundig seine/ihre Meinung äußert, eigene Positionen vertritt und ggf. verteidigen kann. Dabei sollte er/sie auch auf gegenteilige Meinungen eingehen können. Bewertet werden fachliches Wissen, Verständnis für Zusammenhänge und Hintergründe, methodische Herangehensweisen und die Art und Weise der Gesprächsführung (Sozialkompetenzen).

Für die Gestaltung des Fachgesprächs bieten sich drei Varianten an, die sich sowohl hinsichtlich des Einsatzes und der Bereitstellung von Aufgaben als auch hinsichtlich der Bewertung unterscheiden:

- *Auftragsbezogenes* Fachgespräch: Diese Variante des Fachgesprächs knüpft an eine mit zeitlichem Abstand vorausgehende Projektarbeit oder einen betrieblichen Auftrag und deren Dokumentationen an. Prüfende und Auszubildende führen ein Fachgespräch, in dem auftragsbezogene Probleme und deren Lösung erörtert werden (die praktischen problemlösenden Leistungen sind zuvor erbracht und dokumentiert worden).
- *Situatives* Fachgespräch: Bei dieser Variante erfolgt das Gespräch *während* der Durchführung einer Arbeitsaufgabe und verlangt genaue Beobachtung und ein problemorientiertes Eingehen auf die Arbeitsleistung des/der Auszubildenden. Für beide Varianten („auftragsbezogenes Fachgespräch“ und „situatives Fachgespräch“) gilt, dass sie eher eine ergänzende Funktion zur Leistungsfeststellung haben, d. h. dass dafür keine gesonderten, eigenen Prüfungsanforderungen zu definieren sind. Das Ergebnis kann gleichwohl in die Gesamtbewertung der Prüfung einfließen.
- *Fallbezogenes* Fachgespräch: Im Unterschied zu den zuvor genannten Varianten beinhaltet das fallbezogene Fachgespräch die problembezogene Lösung einer berufsrelevanten praktischen Aufgabe, die in der Prüfung selbst zu leisten ist. Dies erfordert, dass eine problemhaltige Aufgabe eigens für das Fachgespräch zu erstellen ist und dafür gesonderte Bewertungsanforderungen und deren Gewichtung in der Prüfung festzulegen sind.

Ein besonderer Vorteil des Fachgesprächs besteht darin, dass es aus einer konkreten betrieblichen Situation heraus entwickelt wird. Grenzen des Fachgesprächs werden vor allem aus der Perspektive der Diagnostik gesehen. Kritisiert wird u. a., dass sich Fachgespräche wegen ihres individuellen Verlaufs kaum vergleichen lassen und wegen der Unterschiedlichkeit der Aufgabenstellung die Objektivität der Prü-

fungsdurchführung und -auswertung nicht hinreichend gegeben ist. Dagegen kann eingewendet werden, dass sich das Kriterium der Vergleichbarkeit von mündlichen Prüfungsaufgaben nicht daraus ergeben kann, dass für alle die gleichen Aufgaben gestellt werden. Vielmehr ist entscheidend, dass situativ ähnliche Aufgaben den gleichen Schwierigkeitsgrad bei der Problemlösung aufweisen und die Bewertungen transparent und vergleichbar sind.

Gesprächssimulation

Die Gesprächssimulation ist ein Rollenspiel: Der/die Auszubildende agiert dabei in seiner/ihrer künftigen beruflichen Funktion, während i. d. R. der Prüfer/die Prüferin die Rolle des Gesprächspartners übernimmt. Dies kann beispielsweise ein Kunde/eine Kundin, ein Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin oder ein Vorgesetzter/eine Vorgesetzte sein. Dabei kann dem/der Auszubildenden die Möglichkeit gegeben werden, sich anhand von Unterlagen auf das Gespräch vorzubereiten und diese während des Gesprächs zu nutzen. Gegenstand der Bewertung können insbesondere Sach-, Sozial- oder Selbstkompetenzen sein.

Arbeitsprobe

Der/die Auszubildende erhält die Aufgabe, eine berufstypische Arbeit durchzuführen (z. B. eine Dienstleistung oder eine Instandhaltung). Der Prüfer/die Prüferin beobachtet die Durchführung und bewertet die Arbeits-/Vorgehensweise sowie das Arbeitsergebnis.

Arbeitsaufgabe

Die Arbeitsaufgabe besteht aus einer von den Prüfenden entwickelten berufstypischen Aufgabe, bei der im Gegensatz zur Arbeitsprobe auch die prozessrelevanten Kompetenzen bewertet werden. Dabei bleibt es der Autonomie der Prüfenden überlassen, was in die Bewertung einbezogen werden soll. (Arbeitsergebnisse und/oder Arbeits-/Vorgehensweisen). Die Arbeitsaufgabe wird i. d. R. mit anderen Methoden (schriftliche Aufgaben, Fachgespräch, Präsentation) verbunden. Es ist auch möglich, eine Dokumentation unter Verwendung praxisbezogener Unterlagen, die Ergebnisse der bei der Beobachtung der Durchführung bzw. die Ergebnisse der Inaugenscheinahme des Arbeitsergebnisses in die Bewertung einzubeziehen.

Betrieblicher Auftrag

Der Betriebliche Auftrag steht als Sammelbegriff für eine praktische Aufgabe, die nicht isoliert zu sehen ist, sondern die in eine schriftliche oder mündliche Evaluation einmündet (z. B. als Dokumentation, Präsentation, Fachgespräch). Durchgeführt wird der Betriebliche Auftrag im Betrieb bzw. beim Kunden. Bewertet wird das Er-

gebnis des Auftrags, ggf. auch die bei der Erledigung des Auftrags gewählte Arbeits-/Vorgehensweise (prozessrelevante Kompetenzen). In die Bewertung einbezogen werden ferner die Präsentation und das Fachgespräch. Mit der Dokumentation soll die Vorgehensweise transparent dargestellt werden.

5. Ausblick

Ausgangspunkt der Prüfungen sind die festgelegten Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung entwickelt und geprüft werden sollen. Ausgehend von der Festlegung geeigneter Prüfungsmethoden sind in den weiteren Schritten die Prüfungsaufgabe(n) zu erstellen, die Prüfung durchzuführen sowie angemessene Bewertungs- und Beurteilungsverfahren zu entwickeln. Eine besondere Herausforderung besteht darin, die modulbezogenen Prüfungen und die integrierte Zwischen- und Abschlussprüfung so zu gestalten, dass damit das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz hinreichend abgebildet wird. Bei der Entwicklung der Prüfungsaufgaben bestehen die Herausforderungen insbesondere darin, die zu prüfenden Kompetenzen zu präzisieren und mit Indikatoren zu verbinden, über die das Vorhandensein der Kompetenz festgestellt werden kann und in einem weiteren Schritt Standards zu formulieren, die das (festgelegte) Mindestmaß beschreiben, zu dem die Kompetenz erfüllt sein soll (Euler et al. 2010).

Literatur:

- BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG): Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Berlin 2005
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen; (Hauptausschuss-Empfehlung 119), Bonn 2006
- BRANSFORD, J.D.; BROWN, A. D.; COCKING, R. R.: How People Learn. Brain, Mind, Experience and School. Commission on Behavioral and Social Science and Education of the National Research Council: National Academy Press, 1999
- EULER, D.; FRANK, I.; KELLER, M.; NÜESCH, Ch.: Entwicklung von kompetenzbasierten Ausbildungsprofilen und modularen Rahmenlehrplänen im Rahmen der Reform der Berufsbildung in Luxemburg, unveröffentlichtes Manuskript, Februar 2009
- EULER, D.; FRANK, I.: Rahmenkonzept zur Evaluation von Kompetenzen im Rahmen der Reform der Berufsbildung in Luxemburg, unveröffentlichtes Manuskript, Mai 2010
- EULER, D.; HAHN, A.: Wirtschaftsdidaktik, Bern, Stuttgart, Wien 2004
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, September 2007

- METZGER, Ch.; NÜESCH, Ch.: Fair prüfen. Hochschuldidaktische Schriften, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP – HSG) Universität St. Gallen, Band 6; Sankt Gallen 2004
- GESETZ ZUR REFORM DER BERUFSBILDUNG IM GROSSHERZOGTUM LUXEMBOURG: Loi du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle et portant modification, de la loi modifiée du 22 juin 1963 fixant le régime des traitements des fonctionnaires de l'État; de la loi modifiée du 4 septembre 1990 portant réforme de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle continue; de la loi du 1^{er} décembre 1992 portant 1. création d'un établissement public pour le développement de la formation professionnelle continue et 2. fixation des cadres du personnel des Centres de formation professionnelle continue; du Code du travail.
- REETZ, L.; HEWLETT, Cl.: Das Prüferhandbuch, ver.di (Hrsg.), Berlin 2009

Larry Smith, Berwyn Clayton

Student insights and perspectives on the validation of learning outcomes

This chapter provides student insights and perspectives on the validation of learning outcomes that have been derived from a secondary data analysis of a national study conducted by the authors in 2008 into the recognition of prior learning in Australia. It includes actual comments made by the students about the outcomes of their learning and the processes for validating those outcomes. The evidence presented in this chapter suggests that collecting, analysing and acting upon the insights and perspectives of adult learners is a critically important but chronically undervalued process for vocational education and training systems.

1. Introduction

In 2008, the authors of this chapter undertook a national study that focused on the personal or “lived” experiences of students with the recognition of prior learning (RPL) process in the vocational education and training sector in Australia (Smith/Clayton 2009). The study was designed around a series of semi-structured interviews (Borg/Gall 1989) conducted with 72 current or past vocational education students from a range of social, cultural and employment backgrounds, as well as from both public and private training providers. In order to provide “rich” illustration of important findings, twelve of the people interviewed were also offered the opportunity to work with the researchers to construct autobiographical case studies of their experiences as learners (Creswell 1998). Autobiographic case studies are based on the personal reflections of the respondents, are written in the respondents’ own words, and present the information they want to convey in the form in which they want to present it without any editing or suggestions from the researchers.

While the primary purpose of our 2008 study was to document and analyse the reported experiences of people regarding recognition pathways, the methodology used facilitated the collection of a much broader range of student insights and perspectives regarding other vocational education processes and issues, including the validation of learning outcomes in the vocational education sector. Secondary data analysis (Smith 2008) of this information was performed using a thematic approach (Leedy 1997) in which the focus was on the common “themes” (sets of related issues, suggestions, perspectives) that emerged from an holistic analysis of the data, rather than from a collation of ideas and issues based on an analysis of each individual respondent.

This chapter, then, provides student insights and perspectives on the validation of learning outcomes gleaned from a secondary data analysis of the interviews and autobiographical case studies conducted for our 2008 study. It presents the major themes and issues highlighted by students, along with actual comments made by the students interviewed that relate to each of the themes and issues. In order to maintain confidentiality, student comments are only identified by gender, area of employment, and age.

2. The importance of the student perspective

Vocational education and training (VET) systems and processes are primarily developed in response to the beliefs and expressed needs of business and industry (DEEWR 2010). The processes are generally administered by bureaucrats, many of whom have little or no direct experience in face-to-face delivery of vocational education or training to adult learners. As Cornford (2006: 1) notes: “In terms of the exercise of real power in decision-making, the vocational education policy agenda has been dominated by politicians, bureaucrats in a largely politicized public service context, and business and industry from the late 1980s.”

It is axiomatic from the viewpoint of the economic prosperity of any country that vocational education and training systems should reflect, in large part, the needs of business and industry, both in terms of policy and educational practice. Nevertheless, as Cornford (2006: 1) reflects: “over the past fifteen years the wants of business have come to dominate VET policy [and practice] to the exclusion of any other stakeholder interests.” Indeed, vocational education and training has widely and simplistically come to be viewed as “education and training for work” (ACT 2010: 1).

What is pertinent to this chapter is that the insights, perspectives and individual needs of vocational learners are largely distinct, if not divorced, from the development of policies and processes for the VET system. The *Training Package Development Handbook* published by the Federal Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) in Australia, for example, does not include students (or for that matter, vocational teachers) among its list of stakeholders of the VET system. Similarly, the DEEWR *2008–09 Annual Report* includes no feedback sought or obtained from vocational learners, while the report of the Joint Steering Committee of the National Quality Council (NQC) and Council of Australian Government’s (COAGs) Skills and Workforce Development Sub-Group does not specifically include learners in any of its extensive consultation processes, even though it repeatedly talks about the importance of addressing the needs of learners.

Perhaps of greatest concern is the virtually untested assumption by business, industry and training authorities that they already know and understand the needs

of learners in terms of: reasons for enrolment; personal motivation to learn; desired outcomes of learning; and the most effective processes for maximising the quality of learning. Cornford (2006: 5), for example, expresses marked concern regarding the “lack of understanding by government policy makers and business and industry of what is involved in the educational processes to actually teach knowledge, skills and attitudes”, a situation that, according to Billett (2004), can largely be attributed to the exclusion from all levels of decision-making in the VET system of vocational educators directly involved in delivering training, and learners themselves.

There are at least four reasons why student perspectives and insights should be directly included in the processes for developing policy and practice for the VET system. First, as the direct recipients of vocational education and training, students are in a unique and powerful position to comment on the relevance and quality of the content and pedagogy of vocational programs. Learner feedback is frequently sought by individual trainers and vocational lecturers at the end of a course for the purposes of improving individual programs and teaching strategies, but it is rarely sought with any rigour at the system level where it could be invaluable. Rather, systems tend to rely on statistical information such as completion rates and employment outcomes to infer the quality of education and training from the perspective of students. The logic underpinning this approach is simply unsustainable and is dismissive of the strong contribution that student insights and perspectives regarding training approaches and outcomes can make to the development of economic and workforce strategy.

Second, the nature of work and employment continues to change rapidly in an economic environment in which competitive advantage increasingly lies in the ability of businesses, in all sectors, to reorganise their operations around their core purpose in order to respond rapidly and flexibly to change. The traditional notion of obtaining one set of skills or qualification(s) that will suffice for a lifetime of permanent employment, generally with the one employer, is no longer a sustainable model in a job market characterised as knowledge-based, flexible, customised, networked and global (Lunn 2004). In this environment, business success increasingly will rely on the ability of individuals to engage in continuous lifelong learning to ensure that their repertoire of knowledge and skills matches current employment demands. In simple terms, responsibility for learning for work increasingly must rest with the individual learner – not just the individual business or industry – and thus it is reasonable to assert that the perspectives and insights of individuals about their vocational learning should be given significant attention in the development of VET policy and processes.

Third, adult learning theory and research strongly suggests that adults have a disposition for self-directed learning, and thus their insights and perspectives have a critical role in determining appropriate learning content and processes. Knowles (1990: 58), for example, argues that adults “resent and resist situations in which

they feel others are imposing their wills on them” and consequently have a “deep psychological need” to direct their own learning processes. Similarly, Biggs (2003) argues that adults become “ready to learn” when they identify knowledge and skills that they require in order to perform more effectively in some aspect of their personal or professional lives. Biggs further asserts that because of the volume, quality and diversity of experience possessed by adult learners, they themselves often represent the richest resources for many kinds of learning. Supporting this view, Knowles (1990: 56) argues the importance of understanding the learners’ perspectives and experiences: “If the learning experience ignores or devalues the students’ experiences, they perceive this as not rejecting just their experience, but rejecting them as persons.” It is reasonable to argue, therefore, that the needs, experiences, insights and perspectives of adult learners have a critical role to play in the design, development and implementation of quality adult learning programs, and should be actively sought by VET systems.

Fourth, adult learning theorists consistently argue that adult learners are more likely to respond to “internal motivators” rather than “external motivators” (Laird 2007; Livingstone 2000; Raelin 2008; Velez 2006). Internal motivators include self-esteem, recognition, better quality of life, increased job satisfaction, and greater self-confidence, while external motivators include job security, better jobs, promotions, and higher salaries (Knowles 1990: 63). Further, there is a significant body of research to suggest that inadequate “internal” motivation can actually “block” adult motivation to learn; that is, a failure to understand and address the things that internally motivate adult learners can significantly undermine the quality of the learning outcomes. Consequently, there would seem to be an imperative for those designing, developing and implementing adult learning programs to identify, understand and incorporate the “internal” motivators for adult learners to learn, and this makes it imperative to ask adults about their perspectives, experiences and insights, and to actively listen to their answers.

3. Research design

As previously discussed, this chapter is based on findings from a 2008 study conducted by the authors that investigated the experiences of people in Australia who have used recognition of non-formal and informal learning to enable them to access a formal training qualification and/or further study.

The study was designed around a series of 72 semi-structured interviews (Borg/Gall 1989) involving twelve common stimulus questions that focussed on what the students were actually thinking and feeling at various times during their encounter with the recognition of prior learning process. Purposive sampling was used, with the final sample generally representative of the Australian vocational

education and training student population with respect to geographic location (urban, regional, rural and remote), gender, cultural background (Australian born, first generation immigrants, and Indigenous Australians), age, and industry sector.

Interviews were generally of 45 minutes to an hour in duration, and wherever possible, were conducted face-to-face (interviews with some respondents in remote areas of Australia were conducted by telephone). The information collected through the interviews was analysed using a thematic approach (Leedy 1997), which in essence involves identifying the common “themes” (sets of related issues, suggestions and perspectives) that emerge from an holistic analysis of the full data set.

The project methodology received approval through the Human Research Ethics Committee of the University of New England. A full discussion of the methodology used, including specific details of the sample and interview questions, can be found in the published research report (Smith/Clayton 2009).

4. Student perspectives: the nature and importance of the outcomes from vocational learning

The students interviewed for our 2008 study consistently referred to three sets of outcomes from their various programs that they stated had significant importance to them:

- The attainment of a formal qualification,
- meeting the competencies expected or desired by their employer and
- enhancing their self-perception as learners.

The attainment of a formal qualification was seen to assist learners in: accessing and keeping relevant employment; better positioning themselves for promotion; and improving their “status” among peers.

“If you’ve got a certificate or diploma, employers see you as having the knowledge and skills they need to help their business. You’re much better placed than someone without a qualification when you go for a job. Lots of employers won’t even look at you unless you have your bit of paper from the college.” (Female, electrical, 23 years)

“If you want to get a promotion, you’ve got to have the qualifications. Getting a qualification puts you ahead of the other workers who don’t have one. It also tells the boss that you are keen, that you’re committed, that you want to improve yourself. That’s a lot of what employers are looking for from the people they appoint to head the work teams.” (Male, small business, 28 years)

“The two biggest highlights of my life are having my two children and getting my Certificate from the TAFE [Technical and Further Education College] [...] getting that Certificate let me know I could achieve way beyond what I have ever thought or hoped.” (Female, hospitality, 48 years)

Many of the people interviewed indicated that their participation in training or vocational education was sponsored and supported by their employer. The perception was that the employer had identified knowledge or skills essential to the competitiveness and even the survival of the business, and that it was reasonable for employees to undertake that training – as long as it did not cost adult learners personally.

“The boss is paying for this course. It’s something she wanted me to do. The business is expanding next year, and we need people who can do the things needed for that expansion. I don’t mind helping the business. The training might also give me an edge for promotion down the track. It’s good too that she’s paying. I don’t think it would be fair if I had to pay myself.” (Female, hairdresser, 32 years)

“Our business is changing all the time. We have to, because our competitors are always coming out with new ideas, new products. We’ve got to change or we’ll go out of business, which means that I will be out of a job. And if the business has to change, then it’s pretty obvious that I have to learn new things, new ways of doing my job. Lifelong learning they call it, and I think that’s exactly what we have to do.” (Male, accounting, 43 years)

Self-perception is about how we see and value ourselves, and in turn, how we believe that the outside world sees and values us. In turn, the literature on adult learning suggests that self perception is a major determinant of our motivation to learn as well as of our beliefs regarding our capacity to achieve our goals and ambitions (Illeris 2003; Knowles 1990; Smith/Clayton 2009; Whittaker et al. 2006). A consistent theme in the literature is that people often have low self-perception as a learner because they do not appreciate fully the value and extent of what they have learned through life and work experiences. Research by Livingstone (2006), for example, found that the workers he interviewed consistently denied that they had knowledge and skills that he had formally observed them employing in their workplace. Similarly, Hager (1998: 533) notes that: “Learners themselves, influenced by prevailing assumptions about education and knowledge, are often unaware of the significance, range and depth of their informal learning.” Indeed, research by Boud and Solomon (2003)

suggests that adults often are not even aware that they are learning from particular environments or events.

For the people interviewed in our study, the link between the achievement of valued learning outcomes and their self-perception as a learner was very important. The respondents consistently reported that gaining a formal qualification changed the way they viewed themselves as learners. Attaining the qualification was overt proof that they are capable of learning and achieving, and it meant that they engaged in future learning with confidence rather than trepidation.

“It’s amazing how much you really have done and learned in your life, but you’d never realise it thinking about it yourself. Doing my Certificate helped me to realise just how much I really had achieved. It made me feel so good and so confident about myself as a student.” (Female, hairdressing, 26 years)

“Getting my Certificate, passing my exams and practical tests, it made me feel so good about myself. I felt so much more confident about what I could do. I felt I now had the proof I was a good worker, and I wanted to work even harder to prove it. And I felt that it was worthwhile doing further study. And I felt I would pass. Before, I had always been worried I would fail.” (Male, electrical, 35 years)

“All my life, I had been worried about failing at anything to do with study. I was so afraid that I might fail that I never attempted any courses or tried to get a qualification. Then my friend took me to a Skilling Centre, where they talked to me and explained how much I already had learned, how much I already knew, even though I never realised it. I began to think about myself in a better light. I began to think that maybe I could do some simple study things. So I enrolled in some one-day courses, and found that I was actually better at learning than a lot of other people there. So I enrolled in some short courses and passed. So I enrolled in a Certificate and passed. It was like a snowball. Once I started believing in myself, things just fell into place. I’m going to start a Diploma next year – and I’ll pass it too!” (Male, business, 43 years)

5. Student perspectives: the validation of the outcomes from formal learning

“Formal learning” is defined by the OECD (2005) as learning that takes place through a structured program of instruction and that is linked to the attainment of a formal qualification or award. In turn, the Australian Qualifications Framework *Implementation Handbook* (2007: V) defines a qualification as “formal certification,

issued by a relevant approved body, in recognition that a person has achieved learning outcomes or competencies relevant to identified individual, professional, industry or community needs.”

The major issues relating to the processes used to validate the outcomes of formal learning that were identified by the adult learners interviewed for our study were as follows:

Considerable concern was expressed by many of the adult learners interviewed regarding what they saw as an excessive emphasis on summative assessment in their programs, and on the quantity rather than the quality of information collected for validating learning outcomes. The dominating view was that so much time is taken up with assessment that there is insufficient time devoted to teaching and practical application. There was also a strong view that most of the training was directly focussed on meeting the specific requirements of the assessment plan, thereby limiting the capacity for learners to develop broader and more integrated understanding of their discipline area.

“We seem to spend all our time doing assessments. The big problem is you usually haven’t been taught enough or had enough time to practice things to do well on the tests. It’d be a lot better if they spent more time teaching and less time assessing.” (Female, hairdressing, 29 years)

“Everything we learn is directly linked to the assessment. If it’s not in his [the teacher’s] assessment plan, then we don’t do it. You can say “what about if I do this?” and the reply will be “worry about that when you finish your Certificate – you don’t have to know anything about that for the test’.” (Male, carpentry, 26 years)

“They seem to think they have to ask you every little thing to prove you are worthy of the Certificate. We seem to do assessment all the time – the amount of teaching and supervised practice is nowhere near enough as a result. Surely teachers can use a bit of professional judgment without having to have everything they ask and everything you say documented.” (Male, electrical, 24 years)

The extensive use of written tests and examinations for assessing underpinning knowledge and skills was seen by the learners interviewed to significantly disadvantage students with literacy difficulties, particularly those in equity groups such as migrants, Indigenous Australians and people from low socio-economic backgrounds. Most of the interviewees felt that detailed written tests are “an easy option for teachers”, and that holistic judgments made from a range of assessment

approaches provide much more valid information about learning outcomes. A belief was also expressed that assumptions are often made by assessors on the basis of the language skills of the person being assessed.

“I knew most of the stuff in the examination, but I didn’t do very well because I didn’t understand what was actually being asked. The way the questions were worded was very complex – very confusing when English is not your first language.” (Female, business, 32 years)

“I’ve never been good at reading and stuff like that. The exam was unfair. It was full of big words that I couldn’t understand. My boss tells me that I know all the stuff and am a great worker, but I failed the exam because I couldn’t understand the writing. It’s just not fair.” (Male, automotive, 21 years)

“If you’re good at writing, the teachers think you’re intelligent, and if you’re bad at writing, the teachers think you’re stupid. The written tests are all about how well you write, not what you actually know and can do on the job. People who are useless in the workshop often get great marks in the exams, and the people who are great in the workshop often bomb out on the exams. So what does that tell you?” (Male, electrical, 25 years)

The adult learners interviewed for our study expressed grave concerns about the consistency of assessments across training providers, and also across trainers within the same training organisation. The strong view is that while all teachers and providers are aiming at a common set of prescribed standards, the interpretation of what is required to meet those standards varies significantly across providers. Many students queried why a system of moderation of assessments, as they experienced in the schooling system, was not a strong feature of the vocational education and training system.

“Everyone knows that some places mark you easier than others, and that some places make it much harder to get through. What’s not fair is seeing some people getting through with the same Diploma as you, and you know that they don’t know half the stuff they should and that they are always stuffing up in the workplace.” (Female, business management, 24 years)

“As someone working in the area of quality assurance, I’m amazed at how little quality assurance there is across training providers in this country. There doesn’t seem to be any mechanism, or formal mechanism anyway, for

ensuring that standards are roughly the same across providers. What really worries me is that I know lots of people who pick their training provider on the reputation for having really easy assessment, not on the basis of the quality of the training.” (Male, business management, 39 years)

All of the students interviewed for our study were involved in courses that had non-graded competency-based assessment. The lack of grades was seen to be a major disincentive for students. All of them had emerged from school systems in which grades were used to tell them not just whether they had achieved defined standards, but also how well they had achieved those standards. Much of their motivation to learn is reportedly driven by the notion of “how well” they are doing – achieving at the highest possible standard is an aim that, in the view of those interviewed, grades are required to assess.

“I really can’t come to terms with this business of no grades. I mean, I work really hard and know that I know much more than my mate and can do things much better than him, yet the system tells us we’re both the same. I mean, that doesn’t give you much motivation to really drive yourself with your studies. It’s also very unfair when you go for a job because the boss thinks you’re both the same.” (Male, plumbing, 23 years)

“We used to get grades at school, and it was good because you could see yourself improving, and you got a reward for working hard. This competency grading doesn’t give you any of that. You only have to work sufficient to get the tick that you’re competent – there’s no point in doing more than that.” (Male, business management, 21 years)

6. Student perspectives: the validation of the outcomes from non-formal and informal learning

“Non-formal learning” is “learning that takes place through a structured program of instruction but does not lead to the attainment of a formal qualification or award” (Smith/Clayton 2009: 8). Non-formal learning is “embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element” (Colardyn/Björnåvold 2004: 71).

“Informal learning” differs from non-formal learning in that it is “not intentionally accessed by the learner, and thus is neither structured nor institutionalized” (Smith/Clayton 2009: 9). The OECD (2005) defines informal learning as the learning that results through experience of daily work-related, social, family, hobby or

leisure activities. Informal learning “is often haphazard and influenced by chance, [occurring] [...] inductively through action and reflection” (Marsick/Volpe 1999 cited in Conlon 2003: 285).

The outcomes of non-formal and informal learning are generally validated through a formal process of “Recognition of prior learning” or RPL. This is an assessment process that weighs up the *individual’s* previously unrecognised skills and knowledge gained outside the formal education and training system to determine the extent to which that individual has achieved the required learning outcomes, competency outcomes, or standards for entry to, and/or partial or total completion of, a qualification (Misko et al. 2007; Smith/Clayton 2009). Some countries have different terminology but the terms all essentially refer to the same process; for example, in Canada, the term is Prior Learning Assessment and Recognition or PLAR, while in the United Kingdom, there are two terms – Accreditation of Prior Learning (ACL) and Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL).

RPL is based on three premises (Van Kleef 2007): first, much post-school learning occurs informally; second, assessing non-formal and informal learning for the purposes of contributing to a formal qualification in no way endangers student success, the integrity of qualifications or the credibility of educational institutions; and third, that educational institutions can and should recognise any prior learning that is assessed as relevant to education and training programs. As Harris (2006: 1) notes, non-formal and informal learning “when subject to reflection, articulation and assessment, may be worthy of recognition and accreditation within formal education and training or workplace contexts”.

Beyond this general understanding, however, Smith (2004: 11) has suggested that:

“[...] there is no clear agreement among writers, researchers and policy-influencing agencies regarding what RPL is, does or encompasses. Views vary from quite tightly defined notions of RPL as access to a training program or qualification, through to conceptions of RPL as a reflective process that can directly impact on understanding and applications of the learning process, both for learners and trainers.”

The major issues relating to the processes used to validate the outcomes of non-formal and informal learning that were identified by the adult learners interviewed for our study were as follows:

Successful validation of learning outcomes from non-formal and informal learning is strongly dependent on the literacy and communication skills of the candidate. Many of those interviewed indicated that they had significant difficulty reading, understanding and completing the documentation that accompanied the

validation process. An insightful comment made by several of the adults interviewed was that a validation process that is so heavily dependent on understanding the documentation is more likely to measure literacy and communication skills rather than the actual outcomes of non-formal and informal learning.

“I was totally bamboozled by the language. I had no idea what information I was being asked for, or how I was supposed to complete the forms.” (Female, business, 46 years)

“I simply couldn’t understand what I was supposed to do. It was not clear at all what documentation I was expected to provide, or what would or would not be acceptable.” (Male, construction, 43 years)

“They seem to think you have good English, even if you haven’t. I am a migrant. English is the third language spoken in my home. They must ask questions and things in a better way. Why all the big words that we do not know what they mean?” (Female, hospitality, 37 years)

“The College isn’t knowing what my skill is. I have lot experience. I have done much. I have learned much. But their testing, I cannot understand what they ask, so how can I tell them what I know?” (Male, construction, 51 years)

The quality and attendant validity of the validation process are directly linked to the extent to which the institution-based staff conducting the assessment believe in and are committed to acknowledging the outcomes of non-formal and informal learning. It was the experience of many of the adults we interviewed that the staff assessing their current knowledge and skills did not believe in the legitimacy of any learning acquired outside of formal education and training programs. As a consequence, validation of learning acquired through non-award life and workplace experiences was not conducted in a rigorous and comprehensive manner, and evidence was assessed in a very perfunctory manner.

“If they genuinely supported RPL, they would promote it much more enthusiastically and make their procedures a lot more user-friendly.” (Female, information technology, 33 years)

“The language and body language of the teachers when you talk to them about RPL is a real put down. They don’t seem to think it is something you should be doing.” (Male, business, 29 years)

“The assessor said to me: ‘The reason we’re doing this is to see if you are as good as those who have done the proper course. The problem is that you haven’t really learnt properly, which will put you at a disadvantage.’” (Male, management, 31 years)

“Unpacking what you have learned over many years through your experience is not an easy thing – it’s not just documenting your life like a diary – it’s also an emotional thing. The assessor needs to understand that and to roll with you through the process. Some assessors seem to be good at that because they understand how much you can learn through living and working. Others are like those horses with their blinkers – it’s all got to be by the book.” (Female, communication studies, 52 years)

The evidence requirements for many RPL assessments are viewed by participants to be excessive, and not to value-add to the validity of the assessments made. The issue is about balancing the quality dimension of having sufficient relevant evidence and the motivational dimension of minimizing bureaucracy for candidates.

“Some examiners seem to want a semi-trailer full of documentation to confirm even the simplest competency. If you know your trade, you don’t need mountains of evidence. You just need the right evidence.” (Female, hairdressing, 41 years)

“The way they go about the assessment, it is more a test of your written skills rather than technical skills. If they want to know if we can do the tasks, then they should be observing most of that in our workplaces.” (Male, construction, 36 years)

“You can either do it or you can’t. Surely they can assess that quicker than they do. They seem to be more interested in collecting masses of written stuff to protect their backsides, rather than actually judging us as professionals, in the way professionals judge professionals.” (Male, electrical, 56 years)

Many of those interviewed expressed concern about the credibility of the assessor in their discipline area, and thus about the assessor’s capacity to make appropriate and reliable judgments about the learning outcomes achieved by potential students.

“It quickly became obvious that the assessor did not know anywhere near as much about aged care as I did, and clearly had spent very little time in a facility, at least in the last few years when so much has changed. How, then,

could she be making valid assessments about my knowledge and skill.” (Female, aged care, 41 years)

“The assessor was telling me I wasn’t doing things the right way, but I was. It’s the way we do things now in the trade – ask anyone actually working out there and they’ll tell you. The way he was wanting me to do things went out years ago. How can he have been chosen to assess my knowledge and skill levels?” (Male, electrical, 32 years)

“The guy assessing me for prior learning told me he had been retired for four years and had been spending most of his time fishing and travelling. How can he have any idea about whether I am a good or bad tradesman! It’s a joke! Where’s the quality in the assessment process there?” (Male, plumbing, 28 years)

Many of the adult learners interviewed for our study raised questions about the validity of assessing learning outcomes from a broad range of work-based experience via written tests and simulations.

“It really seemed wrong to me. I was tested in an office at the College on things I do all day every day on the factory floor. How can a guy sitting behind a desk in an office say what I can and can’t do when I’m working with the machinery in the factory?” (Male, manufacturing, 44 years)

“The only things I had to do were a written test and a role play with the assessor in her office. How does that let me show my communication skills? How can the assessor make any sort of reasonable judgment on that evidence? It is all so artificial.” (Female, business communications, 47 years)

An interesting idea – essentially unreported in the literature – is the concept of validating the outcomes of non-formal and informal learning through group processes. Several of the learners interviewed spoke about the advantages of “reflecting on what I have learned” by discussing issues in a formalised way, facilitated by the assessor, with other people going through the same processes and experiences.

“It was great to do the assessment in a group with other people, to have them challenge what you had to say or give it a different perspective. Listening to what they had to say also made me think about a lot of things I had done but probably wouldn’t have remembered by myself. Group assessment was a

great way of really identifying what you had learned outside of your formal education and training.” (Female, information technology, 23 years)

“It’s good to be able to talk about what you have done along with people who, you know, aren’t threatening but who, like, understand what you’re saying and what you’re going through. It gives you a lot more confidence. You tell the assessor lots of stuff that you wouldn’t if it was just the two of you.” (Female, business management, 24 years)

7. Authors’ perspectives: Summary and conclusions

Secondary data analysis involves the re-analysis of data originally collected for another purpose. This chapter reports the findings from a secondary data analysis of interview data from a study conducted by the authors into participant insights and perspectives of the recognition of prior learning (RPL) process in Australia. The secondary data analysis specifically targeted the insights and perspectives of adult learners regarding the validation of learning outcomes from vocational education and training programs.

The major findings from the secondary data analysis were:

- The validation of learning outcomes is seen by adult learners to be a critical process for giving credibility to the qualification they have achieved or intend to pursue;
- The link between the achievement of validated learning outcomes and self-perception as a learner is highly valued by adults because self-perception reportedly is a major motivator for learning, and a major determinant of the capacity of adults to achieve their goals and ambitions;
- Adult learners are concerned that current processes for validating learning outcomes appear to focus on the quantity rather than the quality of the evidence collected;
- Extensive use of written tests and examinations is seen to significantly disadvantage learners with inadequate literacy skills, and is not believed to be a powerful way of validating the outcomes of learning;
- Many students are second language speakers and thus feel powerless to intervene in the systematic structuring of assessment processes and procedures;
- There is a strong concern among adult learners regarding what they see as inconsistent assessment standards and processes across providers for students undertaking the same programs of study or for adults seeking recognition of their prior learning;
- Ungraded competency-based assessment processes are not perceived to provide a strong motivation to students to achieve excellence;

- There are widespread concerns about the educational and industry-based credibility of some assessors, and thus about their capacity to make valid judgments about the attainment of learning outcomes and
- Self-reflection, including reflection in group settings, is seen by learners to be a powerful process for identifying and validating learning outcomes.

Collecting, analysing and acting upon the insights and perspectives of adult learners is a critically important but chronically undervalued process for a VET system that has a strong and enduring record of operating on the unsustainable assumption that members of business and industry have a deep and accurate understanding of the learning needs and motivations of VET students. This assumption has been given credibility and strength because of the simplistic premise that vocational education and training primarily exists to service business, industry and the economy. The reality is that business, industry and the economy are second or perhaps even third order recipients of vocational education and training. The first order recipients of the system are – and will always be – the adult learners. The vocational education and training system serves business, industry and the economy through the learning undertaken by students – that is the critical process on which all else depends. If learning outcomes are achieved at a high level, business, industry and the economy benefit significantly. If not, the reverse applies.

It is specifically because the quality of adult learning is the foundation on which the success of the economy generally depends, that the insights and perspectives of adult learners has such a critical role to play in the design and operation of the system. Adult learners view the system from the “inside out” while business and industry view it from the “outside in”. As a consequence, not only will they see issues from different and important perspectives but they will also identify issues and areas for improvement that will be hidden from other stakeholders. This is never more true than when validating the outcomes from vocational learning. As G.K. Chesterton wrote: “One sees great things from the valley, only small things from the peak.”

References

- AUSTRALIAN CAPITAL TERRITORY: Education and Training. Canberra 2010. – URL: http://www.det.act.gov.au/vhe/the_national_vet_system (viewed 14.10.2010)
- AUSTRALIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK: Implementation Handbook. Canberra 2007
- BILLET, S.: From your business to our business: industry and vocational education in Australia. In: Review of Education, vol. 30 no. 1, pp. 13–35 (2004)
- BORG, W.R.; GALL, M.D.: Educational Research. New York 1989

- COLARDYN, D.; BJÖRNÅVOLD, J.: Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, vol. 39 no. 1, pp. 69–89 (2004)
- CONLON, T.J.: A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. In: *Journal of European Industrial Training*, vol. 28 no. 2, pp. 283–95 (2003)
- CORNFORD, I.R.: Australian VET Policy and the Role of Business and Industry. In: *Refereed Paper Presented at the AARE Conference Adelaide, 26–30 November. Adelaide 2006*
- CRESWELL, J.W.: *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, Ohio 2005
- DEPARTMENT OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS: *Annual Report 08–09*. Canberra 2009
- DEPARTMENT OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS: *National Training System – Australian Vocational Education and Training*. Canberra 2010. – URL: [http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/policy_issues_reviews/key_issues/nts/vet/\(viewed 14.10.2010\)](http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/policy_issues_reviews/key_issues/nts/vet/(viewed%2014.10.2010))
- DEPARTMENT OF EDUCATION, EMPLOYMENT AND WORKPLACE RELATIONS: *Training Package Development Handbook*. Canberra 2010
- HAGER, P.: Lifelong Education: From Conflict to Consensus? In: *Studies in Philosophy and Education*, vol. 17 no. 4, pp. 323–332 (1998)
- HARRIS, J.: Introduction and overview of chapters. In: ANDERSSON, P.; HARRIS, J. (eds.): *Rethorising the recognition of prior learning*. Leicester 2006
- ILLERIS, R.: Workplace learning and learning theory. In: *Journal of Workplace Learning*, vol. 15 no. 4, pp. 167–178 (2003)
- KNOWLES, M.: *The Adult Learner: A Neglected Species*. 3rd edition. Houston 1990
- LAIRD, J.D.: *Feeling: The Perception of Self*. Oxford 2007
- LEEDY, P.: *Practical research: Planning and design*. New Jersey 1997
- LIVINGSTONE, D.: *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. NALL Working Paper vol. 10, The Research Network for New Approaches to Lifelong Learning. Toronto 2000
- LUNN, S.: *Enhancing access to future employment*. Unpublished Prof Doc thesis, Queensland 2004
- MISKO, J.; BEDDIE, F.; SMITH, L.: *The recognition of non-formal and informal learning in Australia: Country background report prepared for the OECD activity on recognition of non-formal and informal learning*. Department of Education, Science and Training: Canberra 2007
- RAELIN, J.: *Work-Based Learning*. New York 2008
- SMITH, E.: *Using Secondary Data in Educational and Social Research*. New York 2008
- SMITH, L.: *Valuing recognition of prior learning*. Adelaide 2004
- SMITH, L.; CLAYTON, B.: *Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives*. Adelaide 2009

- VAN KLEEF, J.: Strengthening PLAR: Integrating theory and practice in post-secondary education. In: *Journal of Applied Research*. vol. 1 no. 2, pp. 1–22 (2007)
- VELEZ, J.: Motivating students by cultivating self-worth. In: *The Agricultural Education Magazine*. vol. 78 no. 4, pp. 15–27 (2006)
- WHITTAKER, S.; WHITTAKER, R.; CLEARY, P.: Understanding the transformative dimensions of RPL. In: ANDERSSON, P.; HARRIS, J. (eds.): *Rethorising the recognition of prior learning*. Leicester 2006, pp. 301–319

Christoph Anderka

Berufliche Handlungskompetenz als transnationale (An)-Rechnungseinheit?

Die fortschreitende Internationalisierung von Wirtschaftsbeziehungen und die globale Aufstellung von Unternehmen zieht Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung nach sich, die in der Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes Ausdruck finden, wie dies in der Kopenhagen-Deklaration beschlossen wurde (EU Kommission 2002). Zur Förderung der transnationalen Mobilität von Arbeitskräften, so die zentrale Zielsetzung, soll die Darstellung von Lernergebnissen transparenter und vergleichbarer werden. Welche Herausforderungen für eine praktische Umsetzung bestehen, soll am Beispiel der Volkswagen Coaching gezeigt werden, die mit vier weiteren Bildungseinrichtungen des Volkswagen-Konzerns in unterschiedlichen Ländern ausprobiert hat, wie ein entsprechendes Szenario aussehen könnte.

1. Einleitung

Von 2005 bis 2007 hat die Volkswagen Coaching in dem Projekt „Europäisierung der Berufsbildung“ (EuroB) zusammen mit dem Institut für Berufsbildung der Universität Kassel untersucht, welche Umsetzungsmöglichkeiten sich auf betrieblicher Ebene durch die Entwicklungen des europäischen Qualifikationsrahmens – European Qualifications Framework, EQF – (vgl. EU Kommission 2005 a/2006 a) und des Leistungspunktesystems für berufliche Bildung – European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET – (vgl. EU Kommission 2005 b/2006 b) bieten. Der Forschungsschwerpunkt konzentrierte sich auf die Beschreibung von Lernergebnissen (Learning Outcomes) in Anlehnung an EQF und ECVET. Die Projektgruppe entwickelte exemplarisch für das Berufsbild der Industriemechanikerin/des Industriemechanikers und für den Weiterbildungsbereich der Robotertechnik ein Ordnungssystem, in dem sogenannte Kompetenzstandards die erwarteten Lernergebnisse beschreiben. Berufliche Handlungskompetenz wird durch die Kompetenzstandards zu einer spezifischen Größe, die in Summe über die Berufsausbildung das ergeben, was in Deutschland als „Beruflichkeit“ (vgl. z. B. Deißinger 1998) verstanden wird.

Damit Auszubildende ihre erzielten Lernergebnisse auf einen Ausbildungsgang angerechnet bekommen, besteht die Aufgabe darin, die Lernergebnisse hinreichend konkret zu beschreiben, sodass auch eine andere Person der Fachrichtung nachvollziehen kann, in welchem Umfang und in welcher Tiefe Kompetenzen in einem Lernabschnitt erworben wurden. Auf nationaler Ebene und innerhalb strukturierter

beruflicher Ausbildungen ist den beteiligten Fachleuten meist klar, welche Lernergebnisse zu einem bestimmten Themenbereich erwartet werden. Der Vorteil von Lernergebnisbeschreibungen wird stärker im transnationalen Kontext erkennbar, wenn für eine berufliche Ausbildung in einem andersartigen Bildungssystem die Kompetenzentwicklung aufgezeigt werden kann.

In welchem Maß berufliche Handlungskompetenz als transnationale (An-)Rechnungseinheit tatsächlich genutzt werden kann und wo Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Einheiten bestehen, soll hier anhand der Erfahrungen aus dem EuroB-Projekt gezeigt werden.

2. Ausgangslage

Auf der Sitzung des Europäischen Rates im März 2000 in Lissabon wurde als strategisches Ziel festgelegt, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000). Rauner stellt dazu fest, dass dies „eine Integration der Innovations-, Beschäftigungs- und (Berufs)Bildungspolitik“ impliziert (Rauner 2004). Welche Themenfelder für die Berufsbildungspolitik relevant sind, haben die zuständigen europäischen Minister in der Kopenhagen-Deklaration (EU Kommission 2002) definiert und entsprechende Umsetzungsschritte vorgeschlagen. Die in diesem Zusammenhang angestoßenen Entwicklungen stehen synonym für die „Europäisierung der Berufsbildung“ (vgl. z. B. Grollmann 2007; Severing 2005). Dazu wurden auf Initiative der Europäischen Union Instrumente entworfen, die zu mehr Transparenz in den unterschiedlichen Berufsbildungssystemen führen und die zur Steigerung der Mobilität von Lernenden beitragen sollen¹. Gemäß der Leitidee der EU des lebenslangen Lernens sind dies maßgeblich zwei Instrumente: der Europäische Qualifikationsrahmen (Europäischer Rat und Europäisches Parlament 2008) und das Europäische Leistungspunktesystem für berufliche Aus- und Weiterbildung (Europäisches Parlament 2009). Die Reaktionen der Akteure in der beruflichen Bildung auf die beiden Instrumente sind sehr unterschiedlich. Während die Befürworter dadurch Chancen zur Verbesserung der beruflichen Bildung sehen, wie zum Beispiel die angesprochene Mobilität der Lernenden, zeichnen sich weitere Möglichkeiten ab, wie beispielsweise in der Flexibilisierung der Ausbildungswege durch Ausbildungsbausteine, die von Euler und Severing in einem Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung skizziert wurden (Euler/Se-

1 Beschreibungen zu den einzelnen europäischen Instrumenten zum Thema „Mobilität und lebenslanges Lernen“ finden sich auf der Internetseite „Allgemeine und berufliche Bildung“ der Europäischen Kommission unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc40_de.htm (Stand: 19.09.2010).

vering 2006, S. 44 f.). Skeptiker fürchten hingegen negative Veränderungen in den etablierten Systemen, wie es die damit ausgelöste Modularisierungsdebatte in Deutschland deutlich zeigt. Speziell aus den Reihen der deutschen Gewerkschaften wurden Bedenken gegen die europäischen Entwicklungen laut, demnach würde, so die Studie von Ingrid Drexel im Auftrag von ver.di und IG Metall (Drexel 2005), „das Duale System mittelfristig abgelöst durch einen Markt für Module und Zertifizierungen“. In die gleiche Richtung argumentiert der Wissenschaftsrat der Gewerkschaften in der Streitschrift „Bildung ist keine Ware“, in der Position zur europäischen Berufsbildungspolitik genommen und konstatiert wird, es käme „zu einer Ablösung breiter gesellschaftlich normierter Qualifikationen durch schmale betriebsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten[...]. Die Folgen für die berufliche Bildung wären die Entstehung eines Marktes für Ausbildungsmodule, eine Individualisierung der Ausbildungswege sowie eine tendenzielle Verlagerung der Anerkennung von Qualifikationen an Zertifizierungsagenturen oder -unternehmen“ (Bolder et al. 2006, S. 10).

Zwar wird von Seiten der EU ausdrücklich betont, dass die Anwendung der europäischen Instrumente freiwillig erfolgen soll (Europäische Kommission 2006a, S. 9), dennoch sind Vorbehalte zu spüren. „Die Furcht vor einer Einmischung der Europäischen Kommission ist relativ groß, insbesondere bei jenen Staaten, die bezogen auf ihr System zu einer Minderheit zählen, wie z. B. Deutschland mit dem dualen System der Berufsausbildung“ (vgl. Laur-Ernst 2002). Die meisten Länder nutzen die europäischen Entwicklungen allerdings als Anstoß, auf nationaler Ebene eigene Instrumente zu entwickeln, die im Zusammenspiel mit den europäischen Instrumenten ein funktionstüchtiges Gesamtsystem zur gegenseitigen Anerkennung von Lernergebnissen ergeben. In Deutschland wird seit 2006 an einem nationalen Qualifikationsrahmen (vgl. Sloane 2008; siehe auch www.deutscherqualifikationsrahmen.de) gearbeitet; außerdem wird seit 2007 eine Pilotinitiative zum Leistungspunktesystem (vgl. Milolaza et al. 2008; siehe auch www.decvet.net) durchgeführt.

3. Welche Zielsetzungen verfolgte VW Coaching mit dem Projekt EuroB?

Volkswagen Coaching hat sich mit dem Thema „Europäisierung“ zu einem frühen Zeitpunkt auf die betriebliche Umsetzungsebene begeben, um die Verwendungsmöglichkeiten der europäischen Instrumente zu erörtern, obwohl der Entwicklungsprozess von EQF und ECVET zum damaligen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen war (vgl. Anderka/Clement/Krüger 2006, S. 14). Verantwortliche für die berufliche Bildung bei VW nahmen die europäische Idee auf und vergaben den Auftrag, Ins-

trumente und Verfahren zu entwickeln, mit der die Bildungsangebote innerhalb des VW-Konzerns nach einer einheitlichen Systematik europakonform beschrieben werden können.

Ein wesentliches Merkmal der „Europäisierung in der beruflichen Bildung“ ist der Wechsel von der üblichen input- hin zur outcome-orientierten Beschreibung der Bildungsangebote (vgl. Kremer 2006, Sellin 2006). Genauer gesagt heißt das, die Form wechselt von einer Beschreibung der Lerninhalte zur Steuerung der Ausbildung hin zu einer Beschreibung von Lernergebnissen, in denen die Kompetenzen formuliert sind, die Lernende nach erfolgreicher Absolvierung eines Ausbildungsabschnitts entwickelt haben sollen (vgl. Europäische Kommission 2005a, S. 13). Ein vergleichbarer Perspektivenwechsel setzte im allgemeinbildenden Bereich bereits einige Jahre früher ein, dort sind entsprechende Beschreibungen als Bildungsstandards (vgl. Klieme 2003) benannt. Inspiriert durch diese Namensgebung und orientiert am berufspädagogischen Leitziel, nämlich die Erlangung „beruflicher Handlungskompetenz“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2007, S. 10), war mit dem Begriff „*Kompetenzstandard*“ schnell eine Bezeichnung für die lernergebnisorientierten Beschreibungen für das EuroB-Projekt gefunden.

Der Begriff wurde später auch für das BIBB-Projekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2009) verwendet. Während aber in dem BIBB-Projekt Kompetenzstandards für Standards stehen, die ein Verfahren skizzieren, wie kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestaltet werden können, dienen Kompetenzstandards im VW-Projekt als Ordnungseinheit. Die damit zu lösende Strukturierungsaufgabe bestand darin, Einheiten so abzugrenzen, dass sie unabhängig von Lernort und Durchführungsdauer eine anwendbare Ordnungsgröße ergeben. Aufgrund dieser Zielsetzung passten die lernergebnisorientierten Konzepte der EU zur Art und Weise der Beschreibung von Einheiten. Allerdings ließen die Papiere zu EQF und ECVET offen, welche Größe und welchen Umfang die Einheiten haben sollten, und in welcher inhaltlichen Tiefe sie beschrieben werden müssten, sodass aufgrund der Beschreibung beurteilt werden kann, welche berufliche Handlungskompetenz bei den Lernenden entwickelt wurde. Für die Beteiligten war es wichtig, mit den Kompetenzstandards eine Ordnungsgröße für Lernergebnisse zu finden, mit der die individuelle Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und Lernenden in der beruflichen Weiterbildung dokumentiert werden kann. Für die Berufsausbildung bedeutet dies, dass beispielsweise nach einem Jahr der Ausbildung ablesbar ist, welche Kompetenzstandards des zu erlernenden Berufes von einem Auszubildenden schon erlangt wurden. Die noch zu erlangenden Kompetenzen sind entscheidend für die Versetzungsplanung im Unternehmen. Anhand der vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten in einer Vielzahl von Lernorten können die Ausbildungsplaner feststellen,

wo die fehlenden Kompetenzen entwickelt werden können. Außerdem sollten sich mit den Kompetenzstandards die Aus- und Weiterbildungsangebote im VW-Konzern auch auf internationaler Ebene beschreiben lassen, sodass sie über die Landesgrenzen hinaus als Anrechnungseinheit für berufliche Handlungskompetenz genutzt werden können.

4. Die Vorgehensweise

Die Entwicklung der Kompetenzstandards erfolgte exemplarisch in dem Berufsbild des/der Industriemechanikers/-in, einem typischen Berufsbild bei Volkswagen, und für Weiterbildungsangebote aus dem Bereich der Robotertechnik. Die Projektgruppe legte Wert darauf, dass die Vorgehensweise grundsätzlich auch auf Berufe anderer Domänen übertragbar ist. Entsprechend wurden die Kriterien zur Gestaltung der Standards allgemeingültig angelegt, sodass weder spezielle Kompetenzen der Automobilindustrie noch betriebsspezifische VW-Anforderungen als Maßgabe genommen wurden. Die Standards, die sich als Hauptkriterium auf eine berufliche Handlung beziehen, sollen:

1. eine Funktion beschreiben, die eine Person im Arbeitsprozess übernimmt,
2. eine vollständige berufliche Handlung umfassen,
3. auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sein, d. h. dem jeweiligen Gesamtziel (in unserem Fall: Autos produzieren) erkennbar dienlich sein und
4. an einer breiten Palette von Arbeitsplätzen benötigt werden (VW Coaching 2006, S. 16).

Zur inhaltlichen Ausarbeitung der Kompetenzstandards, wie auch später zur Validierung durch Experten-Workshops (vgl. Kleiner 2005), wurden neben den VW-Ausbildern auch Berufsschullehrer als Partner der dualen Ausbildung eingebunden.

Die Gestaltung der Kompetenzstandards für den Berufsausbildungsgang stellte die Entwickler vor die Schwierigkeit, die Kriterien, nach welchen der Zuschnitt in Einheiten erfolgen könnte, festzulegen. Ein Standard für sich allein betrachtet sollte als eigenständige berufliche Handlungskompetenz stehen. Ein wesentliches Merkmal dafür ist, dass alle Schritte nach dem „Modell der vollständigen Handlung“ (vgl. Müller/Stürzl 1990, S. 172 f.) stattfinden, welches sich aus den einzelnen Phasen: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten zusammensetzt. Als Quelle für den inhaltlichen Umfang nutzten die Entwickler der Kompetenzstandards zunächst die gesetzlichen Rahmenvorgaben, die aus der Ausbildungsordnung (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit 2004) für den betrieblichen Teil und den schulischen Rahmenlehrplan (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) bestehen. Da für die Zielgröße „berufliche Handlungskompetenz“ in der

dualen Ausbildung beide Lernorte am Ausbildungserfolg beteiligt sind, lag es nah, beide Curricula gleichermaßen zu berücksichtigen.

Dem schulischen Rahmenlehrplan liegt als strukturierendes Element das Lernfeldkonzept zugrunde, mit dem implizit eine didaktische Gestaltung von Lernsituationen in Richtung beruflicher Handlungskompetenz verbunden ist (vgl. Bader/Schäfer 2000). Die Ausbildungsordnung ist im Vergleich dazu in Berufsbildpositionen untergliedert, in denen die zu vermittelnden Kern- und Fachqualifikationen benannt sind. Da die beiden unterschiedlichen Ordnungsmittel kein gemeinsames strukturierendes Merkmal besitzen, korrespondieren demnach die mit den Lernfeldern und Berufsbildpositionen verbundenen Inhalte bestenfalls nur indirekt miteinander. Daher hat sich die Projektgruppe EuroB für einen eigenen Zuschnitt der Kompetenzstandards entschieden. Dabei decken die Kompetenzstandards in Summe betrachtet alle Inhalte der Lehrpläne ab. Zur Beschreibung der Standards dienten zusätzlich betriebliche Ausbildungsunterlagen, Fachbücher, Schulbücher aus dem Bereich Industriemechanik (z. B. Biehl 2005) und Literatur zur Prüfungsvorbereitung der Facharbeiter (z. B. Schultheiß 2003).

Eine andere Möglichkeit, Hinweise für den Zuschnitt von Kompetenzstandards zu finden, ist durch Betrachtung der Ausbildungsstruktur im Unternehmen untersucht worden. Wie Ausbildung strukturiert und organisiert wird, ist insbesondere in Großbetrieben eine komplexe Aufgabe. Da Ausbildungsabschnitte in den vergangenen Jahren infolge der Handlungsorientierung in größerem Umfang von Lernwerkstätten in betriebliche Stationen verlagert wurden, finden sich in dem bei VW betrachteten Berufsbild des Industriemechanikers/der Industriemechanikerin an den unterschiedlichen Werksstandorten zwischen 20 und 70 betriebliche Ausbildungsstationen. Diese werden von den Auszubildenden allerdings nicht alle gleichermaßen durchlaufen. In der Regel absolvieren Auszubildende etwa 15 verschiedene Lernstationen während der Ausbildungszeit, in der zusätzlich zwischendurch noch Lehrgänge stattfinden. Vergleicht man den Ausbildungsverlauf der Berufsgruppe eines Jahrgangs, so zeichnet sich ein heterogenes Bild ab. Je nachdem welche betrieblichen Lernstationen von Auszubildenden besucht wurden, ist die individuelle Kompetenzentwicklung durch spezielle Lerninhalte der Arbeitsprozesse in diesen Lernorten geprägt. Kompetenzstandards nach Ausbildungsabschnitten oder Lernstationen zu ordnen, ist aufgrund der dargestellten Lage eher schwierig. Die Entwickler der Standards vermieden es daher, Lehrgänge oder Ausbildungsabschnitte als Einheit zu setzen, da ihnen bewusst war, dass Lerninhalte, die zu einer beruflichen Handlungskompetenz führen, in Anlehnung der Entwicklung vom Novizen zum Experten (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1987) nicht in einem Ausbildungsabschnitt abgeschlossen sind. Vielmehr wird die entsprechende Handlungskompetenz in mehreren Lernstationen entwickelt und im Laufe der Ausbildungszeit immer mehr vertieft.

Da es sich bei Kompetenzstandards um arbeitsmarktrelevante Beschreibungen handeln soll, bestand anfänglich auch die Überlegung, zusätzlich mit arbeitswissenschaftlichen Methoden wie Tätigkeits- und Funktionsanalysen die für den Arbeitsprozess notwendigen Kompetenzen zu ermitteln. Dem entgegen stand jedoch der hohe Aufwand bei der Erhebung der Daten. Der Nutzen könnte zwar in einer für einen spezifischen Arbeitsplatz passgenauen Ausbildung liegen, aber aus bildungspolitischen Gesichtspunkten sind breiter und allgemeiner angelegte Kompetenzanforderungen eine Zielsetzung für vielseitigere berufliche Einsatzmöglichkeiten, deren Anforderungen in der Neuordnungsarbeit der industriellen Metallberufe formuliert wurde (vgl. BMBF 2005, S. 254 f.). Kompetenzstandards nach einem unternehmensorientierten Verwertungszweck auszurichten, führt demzufolge zwangsläufig zu unflexiblen Spezialisten. Daher sind für die berufliche Ausbildung die erwarteten Lernergebnisse allgemeiner zu benennen. Aus diesem Grund sind auch die Lehrpläne der neugeordneten gewerblich-technischen Berufe recht offen formuliert, um den Schulen und Betrieben einen gewissen Gestaltungsspielraum zu geben (vgl. Breuer 2005). Eine gute Kompetenzbeschreibung darf folglich weder zu spezialisiert noch zu abstrakt sein. Waren in den analysierten Curricula Lernziele zu abstrakt beschrieben, wurden mit Expertise der hinzugezogenen Ausbilder und Lehrer die Kompetenzanforderungen konkretisiert. Anschaulich wird dies am Beispiel der Berufsbildposition 8 „Herstellen von Bauteilen und Baugruppen“ in der Ausbildungsordnung (vgl. Bundesgesetzblatt 2004). In den dort beschriebenen Kernqualifikationen:

- a) Betriebsbereitschaft von Werkzeugmaschinen einschließlich der Werkzeuge sicherstellen,
- b) Werkzeuge und Spannzeuge auswählen, Werkstücke ausrichten und spannen und
- c) Werkstücke durch manuelle und maschinelle Fertigungsverfahren herstellen,

wird offengehalten, mit welcher Art von Maschine gearbeitet wird. In Bezug auf den Nachweis einer beruflichen Handlungskompetenz erschien es der Projektgruppe aber wichtig, das Herstellungsverfahren konkreter zu benennen. So unterscheiden sich hier Verfahren wie etwa Drehen oder Fräsen. Wer von den Auszubildenden das eine Verfahren anwenden kann, muss nicht automatisch das andere beherrschen. Daher wurden in den EuroB-Kompetenzstandards Verfahren entsprechend derartiger technologischer Unterschiede differenziert und auch benannt, welche Kenntnisse und Fertigkeiten für Zusatzeinrichtungen an den Maschinen oder etwa Kenntnisse in der Programmierung bei computergesteuerten Maschinen benötigt werden.

5. Aufbau der Ordnungsstruktur und der Kompetenzstandards

Mit dem Titel des Kompetenzstandards wird die berufliche Handlungskompetenz in kurzer Form benannt. In der Abbildung 1 „Kompetenzmatrix Industriemechaniker“ sind alle Titel der Kompetenzstandards in Tabellenform aufgeführt. Wie in der Tabelle zu sehen ist, wurden in dem Projekt EuroB als weiteres Strukturierungsmerkmal Kompetenzfelder eingeführt, denen die einzelnen Kompetenzstandards zugeordnet sind. Die Reihenfolge der Standards in der Matrix ist nicht gleichzusetzen mit der Ausbildungschronologie der Auszubildenden. Vielmehr dient sie in Form eines individuellen Kompetenzprofils als Nachweis für die bereits entwickelten Kompetenzen im Laufe der Ausbildung eines oder einer Auszubildenden. Die Darstellungsart der Handlungskompetenzen als Auflistung der Titel in einer Matrix wurde in Anlehnung an das Leonardo da Vinci-Projekt „Vocational Qualification Transfer System“ (VQTS) gewählt (vgl. Markowitsch/Messerer 2005). Der Vorteil der strukturierten Darstellung als Matrix liegt in der übersichtlichen und dadurch schnellen Informationsmöglichkeit dieses Instruments. In dem VQTS-Modell wurde das Berufsbild des Mechatronikers in Kooperation mit mehreren europäischen Partnern untersucht und die Ausbildungsergebnisse in Form von Lernergebnissen beschrieben. Die Zielsetzung des VQTS-Vorhabens war die Findung eines Systems zum Transfer von Ergebnissen beruflicher Qualifikationen. In unserem EuroB-Projekt lag der Fokus primär auf der Erfassung von Kompetenzen während der gesamten Ausbildungszeit, wobei sich auch die Ergebnisse aus anderen Lernkontexten – wie beispielsweise im Anschluss an Mobilitätsmaßnahmen – im Ausland anrechnen lassen.

Für das Beispiel der Industriemechanik wurden sechs Kompetenzfelder angelegt, die in einem individuellen Kompetenzprofil durch weitere Kompetenzfelder ergänzt werden können. Ein Beispiel dafür ist der im Projekt EuroB untersuchte Weiterbildungsgang Robotertechnik, der als eigenes Kompetenzfeld an ein individuelles Kompetenzprofil angehängt wird. Eine Kompetenzmatrix ist somit nicht als geschlossenes System zu betrachten, sondern eignet sich mit ihrer offenen Struktur zur Dokumentation von Lernleistungen auch nach der Erstausbildung. Im Sinne des lebenslangen Lernens lassen sich weitere Kompetenzfelder erschließen und in ihnen einzelne berufliche Handlungskompetenzen als Einheit darstellen. Im konkreten Fall des Industriemechanikers umfassen die ersten drei Kompetenzfelder den allgemeinen und verbindlichen Teil der Ausbildung, wie er auch anderen Metall-Berufsbildern – etwa dem des Werkzeugmechanikers – entspricht. Bei den Kompetenzfeldern Instandhaltung, Maschinen- und Anlagenbau sowie Produktionstechnik handelt es sich um die Einsatzgebiete von Industriemechanikern, also Bereiche, die in einer Ausbildung unterschiedlich vertieft werden.

Abbildung 1: Kompetenzmatrix Industriemechaniker

Kompetenzfeld	Qualifications						
1. Bauteile	Bauteile und Systeme anschlagen, sichern und transportieren L ² : 3/CP ³ : 15	Bauteile durch manuelle Fertigungsverfahren herstellen L: 3/CP: 15	Bauteile prüfen L: 4/CP: 25	Bauteile spanend mit handgeführten und einfachen stationären Maschinen herstellen L: 3/CP: 20	Bauteile mit konventionellen Zerspanungsmaschinen herstellen L: 4/CP: 25	Bauteile mit CNC-Maschinen herstellen L: 5/CP: 25	Stoffeigenschaften von Bauteilen durch Wärmebehandlung ändern L: 3/CP: 10
2. Baugruppen	Baugruppen montieren und demonstrieren L: 5/CP: 25	Bauteile fügen durch Schweißen und Löten L: 4/CP: 20					
3. Automatisierungstechnik	Pneumatische Steuerung planen und in Betrieb nehmen L: 4/CP: 25	Hydraulische Steuerung planen und in Betrieb nehmen L: 4/CP: 15	Elektropneumatische Steuerung planen und in Betrieb nehmen L: 5/CP: 15	Elektrohydraulische Steuerung planen und in Betrieb nehmen L: 5/CP: 15	Speicherprogrammierbare Steuerung planen und in Betrieb nehmen L: 3/CP: 20		
4. Instandhaltung	Maschinen und Anlagen warten und inspizieren L: 4/CP: 35	Maschinen und Anlagen instandsetzen und verbessern L: 5/CP: 40					
5. Maschinen- und Anlagenbau	Technische Systeme aufbauen L: 4/CP: 15	Technische Systeme in Betrieb nehmen L: 5/CP: 15					
6. Produktionstechnik	Anlagen bedienen L: 3/CP: 15	Anlagen entstören L: 4/CP: 15	Anlagen optimieren L: 5/CP: 15				

Quelle: VW Coaching 2009, S. 21

Wird die Kompetenzmatrix zur individuellen Dokumentation von Lernleistungen verwendet, so lässt sich jeder erreichte Standard anhand einer Niveaustufe des europäischen Qualifikationsrahmens einordnen. In dem EuroB-Modell gehen wir davon aus, dass nicht die gesamte Qualifikation des Industriemechanikers auf einem bestimmten Level abgeschlossen wird, sondern einzelne Einheiten (Kompetenzstandards) auf unterschiedlichen Niveaustufen absolviert werden können. Die Kompetenzstandards des Industriemechanikers haben wir auf den Stufen drei bis fünf des europäischen

2 L = Level, nach den acht Niveau-Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens

3 CP = Credit Points, nach dem Entwurf zum ECVET

Qualifikationsrahmens eingeordnet. Die Projektgruppe und Ausbilder haben auf Basis der EQF-Deskriptoren die Kompetenzstandards einer Niveaustufe zugeordnet. Durch diese Differenzierung lassen sich anhand der benötigten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einfache von anspruchsvollen beruflichen Handlungen unterscheiden. Neben den Niveaustufen eignen sich die vorgeschlagenen ECVET-Leistungspunkte zum Kennzeichnen von Vertiefungsschwerpunkten. Da während der Projektlaufzeit das europäische Leistungspunktesystem ECVET noch in der Entwicklung war und keine verbindlichen Regeln zur Vergabe der Punkte existierten, hat die Projektgruppe EuroB eine eigene Methode zur Zuordnung der Punkte entwickelt. Aus der Empfehlung der EU, pro Jahr 120 Creditpunkte (CP) für eine Vollzeitausbildung zu vergeben, sind in EuroB für die dreieinhalbjährige Ausbildung 420 Punkte angesetzt und entsprechend ihres Ausbildungsanteils auf die einzelnen Kompetenzstandards verteilt worden (vgl. VW Coaching, IBB Uni Kassel 2007). Mit dieser Art der Gewichtung lassen sich in den individuellen Kompetenzprofilen anhand der Häufung von Leistungspunkten die Ausbildungsschwerpunkte identifizieren. Bezogen auf das Beispiel in der Abbildung 1 sind in dem Kompetenzfeld „Instandhaltung“ 75 Punkte vergeben worden. Im Vergleich zu den beiden Kompetenzfeldern „Maschinen- und Anlagenbau“ sowie „Produktionstechnik“ mit jeweils 30 bzw. 45 Punkten ist erkennbar, dass „Instandhaltung“ mit der höheren Anzahl von Leistungspunkten der Vertiefungsschwerpunkt des Auszubildenden oder der Auszubildenden ist.

Die Titel der Kompetenzstandards (siehe Abbildung 2) haben wir in der einfachsten Form nach dem Muster „Gegenstand und Tätigkeitswort“ beschrieben, z. B. „Bauteile prüfen“. Mit dem Verb beschreiben wir die psychomotorische bzw. kognitive Verhaltensweise, die von der handelnden Person erwartet wird. Mit dem Gegenstand wird das Bezugsobjekt der Tätigkeit benannt. In vielen Fällen reicht diese kurze Form nicht aus und es muss näher spezifiziert werden, in welchem Kontext die berufliche Handlung vollzogen wird. Bezogen auf die Domäne der Industriemechaniker kann dies das Beispiel der Fertigung von Bauteilen verdeutlichen: Bauteile lassen sich durch manuelle, diverse maschinelle und durch automatisierte Fertigung herstellen. Mit dem Titel „Bauteile herstellen“ würde man eine Formulierung vorgeben, die einen großen Interpretationsspielraum für die gewünschte Kompetenz zuließ. Auf der anderen Seite sollen aber auch sehr spezialisierte Tätigkeiten als Titel der Standards vermieden werden, wenn sie den Tätigkeitsbereich zu stark einschränken. So sind auch alle betriebs- oder produktspezifischen Hinweise in einem Kompetenzstandard, wie die Nennung einer bestimmten Software, Steuerung oder eines Maschinenherstellers (z. B. Bauteile auf einer Deckel Maho-Fräsmaschine mit Sinumerik-Steuerung herstellen), zu vermeiden. Schwierig wird dies, wenn im Zusammenhang der Tätigkeit eine bestimmte, vielleicht sogar marktführende Maschine oder Software beherrscht werden soll. Gerade im Bereich der beruflichen

Weiterbildung sind Lehrgangsangebote oft an Technologien bestimmter Hersteller gebunden. Die Überschrift für einen Kompetenzstandard ist ein wichtiger Bestandteil, weil Fachleute darüber bestimmte Erwartungen an die Fähigkeiten einer Person assoziieren. Dennoch sollte man den Titel nicht überbewerten, da sich die Handlungskompetenz erst im Kontext der beschriebenen Teilkompetenzen erschließt.

Eine detailliertere Beschreibung der beruflichen Handlungen folgt in den Kompetenzstandards anhand der drei Kategorien *Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen*, wie sie auch als Gliederung im EQF zur allgemeinen Beschreibung der Niveaustufen verwendet werden. In den einzelnen Kategorien wurde dann mithilfe der Ausbilder von Volkswagen spezifiziert, welches Wissen, welche praktischen Fertigkeiten und welcher Grad an Selbstständigkeit und Verantwortung zur Durchführung notwendig ist. Hilfreich ist hier die Abgrenzung, wie sie durch die allgemeinen Deskriptoren der Niveaustufen von der Europäischen Kommission (EU Kommission, 2006 a) vorgegeben wurden. Hierzu das Beispiel der erforderlichen Lernergebnisse zur Erreichung von Niveau 4:

„Kenntnisse: breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich;

Fertigkeiten: eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- und Lernbereich zu finden;

Kompetenzen: selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.“

Während im Europäischen Qualifikationsrahmen die Deskriptoren in einem hohen Abstraktionsgrad beschrieben sind, um Qualifikationen aus der Vielzahl und den zum Teil sehr unterschiedlichen europäischen Bildungssystemen auf eine Niveaustufe einzuordnen, haben wir die drei Kategorien zur konkreteren Umschreibung der Handlungskompetenz genutzt.

Durch die beiden Dimensionen Kenntnisse und Fertigkeiten wird die fachliche Kompetenz umschrieben. Unter der Rubrik Kenntnisse haben wir versucht, speziell das Theorie- und Faktenwissen aufzulisten, welches notwendig ist, um die entsprechende berufliche Handlung sicher und effizient ausführen zu können. Fertigkeiten bezeichnen sowohl kognitive als auch praktische Fertigkeiten, die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich sind. Zur Beschreibung der Teilkompetenzen in diesen beiden Kategorien sind wir nach dem Modell der vollständigen Handlung vorgegangen. Die Rubrik Kompetenz wird im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben. In EuroB haben wir den Begriff weiter

gefasst und verstehen darunter alle überfachlichen Kompetenzen, die speziell im Kontext der gesamten Handlungskompetenz erforderlich sind.

Abbildung 2: **Kompetenzstandard „Technische Systeme in Betrieb nehmen“**

Ausbildungsordnung	Technische Systeme in Betrieb nehmen	Stufe: 5
Kompetenzfeld	Maschinen- und Anlagenbau	Credit: 15
Kurztitel	Technische Systeme in Betrieb nehmen	

Industriemechaniker Industriemechanikerin	Ausbildungsordnung	Zeitraumen	8
		Berufsbildposition	10, 14, 16
	Rahmenlehrplan	Lernfelder	10

Kenntnisse
<p>Aus den folgenden Wissensbereichen werden diejenigen Kenntnisse ausgewählt, die die sichere und effiziente Durchführung der unter „Fertigkeiten“ aufgelisteten Teilhandlungen ermöglichen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse der Kompetenzfelder: Bauteile, Baugruppen, Automatisierungstechnik • Auftragsorganisation • Montagefolgeplan, Layoutpläne • Anlagentransport • Werkzeug- und Hilfsmittel für Montage und Funktionsprüfung • Ver- und Entsorgung der Anlage mit Betriebsmitteln • betriebliche Datenblätter, Abnahmeprotokolle • Produkthaftung, Gewährleistung • Auftragsmanagement • internationale Sicherheitsregelungen

Fertigkeiten
<p>Die Auszubildende bzw. der Auszubildende kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inbetriebnahmeauftrag analysieren • Auftragsrelevante Informationen – auch aus englischsprachigen Dokumenten – beschaffen, prüfen und bewerten • spezifische Leistungsvereinbarung mit Kunden klären • Tätigkeiten mit vor- und nachgelagerten Bereichen abstimmen • Werkzeuge und Hilfsmittel auswählen und bereitstellen • Anlagenteile ggf. demontieren und zur Endmontagestelle transportieren • Fundamentplatten installieren • Anlagenteile ausrichten, montieren und fixieren • Anlage mit Betriebsstoffen befüllen • Funktion einzelner Komponenten und Zusammenwirken der Baugruppen überprüfen • Veränderungen zur Verbesserung des Gesamtsystems durchführen und dokumentieren • alle Sicherheitseinrichtungen überprüfen • Funktionsbereitschaft der Gesamtanlage herstellen • Testlauf durchführen und Abnahmeprotokoll erstellen • Anlage an Kunden übergeben und auftragspezifische Besonderheiten erläutern

Kompetenz (Selbstständigkeit und Verantwortung)

Die Auszubildende bzw. der Auszubildende kann:

- sach- und termingerechte Auftragsabwicklung sichern
- Arbeitsergebnisse auswerten und dabei zur kontinuierlichen Verbesserung von Anlagen und Prozessen beitragen
- Verantwortung für die Ausführung von Aufgaben übernehmen
- Aufgaben koordinieren und delegieren
- Qualifizierungsmöglichkeiten, insbesondere für neue Technologien, eigenständig nutzen

Eine wesentliche Herausforderung besteht in der inhaltlichen Beschreibung der Kompetenzen. Ob sehr konkret oder eher abstrakt, ob speziell, detailliert oder allgemeiner formuliert, das hängt im Wesentlichen von dem Verwendungszweck der Einheiten ab. Werden Mitarbeiter/-innen mit ganz spezifischen beruflichen Handlungskompetenzen gesucht, so muss die Beschreibung der Einheiten, oder besser gesagt die Zertifikate darüber, dies auch deutlich zum Ausdruck bringen. Um die Akzeptanz für ein System von Lernergebnisbeschreibungen zu erreichen, sind qualitätssichernde Maßnahmen sinnvoll. Dies können beispielsweise handlungsorientierte Prüfungen sein, die den Lernerfolg eines Ausbildungsabschnitts belegen. Eine Beschreibung von einem Lernergebnis sollte dadurch den entsprechenden Wert bekommen, damit sie als Anrechnungseinheit für berufliche Handlungskompetenz genutzt werden kann.

6. Austausch von Lernergebnissen im europäischen Kontext

Innerhalb des von VW Coaching initiierten EuroB-Projektes wurde eine mit Leonardo da Vinci-Mitteln geförderte Mobilitätsmaßnahme mit Berufsauszubildenden, Berufsschullehrern und Dozenten der Weiterbildung durchgeführt. Die nach der EuroB entwickelte Methode zur Beschreibung von Einheiten beruflicher Handlungskompetenz sollte mit europäischen Partnern abgeglichen und der Transfer anhand ausgesuchter Ausbildungsteile von Lernergebnissen simuliert werden. Insgesamt reisten vier Gruppen aus unterschiedlichen deutschen VW-Standorten zu einem Automobilpartner in Portugal (Autoeuropa), Spanien (Seat), Tschechien (Škoda) und in der Slowakei (VW Slovakia). Die Lernenden in diesen Ländern arbeiten zwar später am gleichen Produkt, doch die Ausbildungen, die zu diesen Tätigkeitsbereichen hinführen, sind recht unterschiedlich. Da aber die beruflichen Handlungen für bestimmte Fachbereiche in der Automobilindustrie vergleichbar sein müssten, so die These, sollten die Beschreibungen dieser Einheiten von Handlungskompetenzen gleichartig sein. Ist dies der Fall, so die weitere Annahme, dann können diese Beschreibungen – die EuroB-Kompetenzstandards – für die Anrechnung von Lernergebnissen aus anderen Bildungskontexten genutzt werden.

Der erste Schritt des Austausches diente dazu, gegenseitig das jeweilige Ausbildungssystem, die typischen Ausbildungsgänge für die Automobilindustrie und

die kooperierenden Bildungseinrichtungen kennenzulernen. An vier Berufsausbildungsbeispielen wird die Vielfalt der in Europa vorkommenden Möglichkeiten deutlich. In Portugal handelt es sich in unserem Fall um eine Bildungseinrichtung mit Verbundausbildung, an der neben dem portugiesischen Staat mehrere Firmen beteiligt sind. Die berufliche Ausbildung findet in einem Bildungszentrum mit angegliederten Lehrwerkstätten statt. Bei dem spanischen Modell absolvieren die Auszubildenden zunächst eine staatliche Schule und werden danach in einem beruflichen Trainingszentrum bei Seat für die betrieblichen Anforderungen fortgebildet. In Tschechien hat Škoda eine private Berufsschule, die auf dem Werksgelände integriert ist. Die Auszubildenden sind während der Ausbildung noch nicht bei Skoda angestellt, sondern haben den Status von Schülern. Am vierten besuchten Standort findet die Ausbildung in einer slowakischen beruflichen Schule statt, die in Kooperation mit Volkswagen betriebliche Praktika in werkseigenen Trainingszentren anbietet. Bei allen vier vorgestellten Bildungseinrichtungen besteht die Ausbildung in unterschiedlich zueinander stehendem Verhältnis von allgemein- und berufsbildenden Anteilen. Im Vergleich zu der dualen Berufsausbildung in Deutschland sind jedoch die betriebspraktischen Ausbildungsanteile an allen vier ausländischen Standorten deutlich geringer.

Die Ausbilder und Lehrer der vier Gruppen diskutierten nach der ersten Kennenlernphase mit den lokalen Bildungsverantwortlichen über Aufbau und Zweck des europäischen Qualifikationsrahmens und des Leistungspunktesystems, stellten die Erkenntnisse dann in den Zusammenhang mit den EuroB-Kompetenzstandards und erörterten die Methode der Vorgehensweise für eine gemeinsame Beschreibung von Lernergebnissen. Um einen Vergleich ziehen zu können, wurden adäquate Berufsbilder bzw. Ausbildungsgänge ausgesucht. Ähnlich wie bei der Untersuchung des deutschen Berufsbildes des Industriemechanikers erfolgte eine erste Annäherung an die „Learning Outcomes“, indem Curricula zu entsprechenden Bildungsgängen analysiert wurden. Anfangs erschienen nach einer ersten Durchsicht der Curricula die ausgesuchten Bildungsgänge vergleichbar. Wie sich aber nach einer inhaltlich tieferen Auseinandersetzung herausstellte, sind die resultierenden beruflichen Fähigkeiten nach Abschluss eines bestimmten Ausbildungsabschnitts doch recht unterschiedlich. Gut ersichtlich wird dies an einem Beispiel, das an der beruflichen Schule von Škoda untersucht wurde:

In Tschechien gibt es den Beruf des Schlossers (Ministerstvo Školstvi 2003), der uns zunächst als Pendant zum Industriemechaniker geeignet erschien. Schlosser werden über einen Zeitraum von drei Jahren ausgebildet. Die Grundlagenausbildung in der Metallbearbeitung zeigt einen hohen Deckungsgrad zur deutschen Ausbildung. Anders sieht es beispielsweise im Bereich Automatisierungstechnik aus, der für den Industriemechaniker gerade in der Automobilindustrie ein wich-

tiger Lernbereich ist; hier fehlen bei dem Schlosser die entsprechenden Inhalte. Für die weitere Untersuchung wurde daher ein anderes Berufsbild mit höherer Affinität gesucht und auch gefunden. Der tschechische Beruf des Maschinen- und Anlagenmechanikers deckt die Lerninhalte der Automatisierungstechnik besser ab, da sich in dem Curriculum Themen wie Pneumatik, Hydraulik und Steuerungstechnik befinden. Maschinen- und Anlagenmechaniker werden in Tschechien über vier Jahre ausgebildet, und die Schüler erlangen mit dem Abschluss auch die Hochschulreife. Die allgemeinbildenden Anteile sind gegenüber den berufsspezifischen entsprechend hoch. So werden Themen wie Automatisierungstechnik in Lehrgängen behandelt, die den Schülern die Simulation am Rechner und das Aufbauen von steuerungstechnischen Schaltungen unter Laborbedingungen ermöglichen. Ein Transfer der Lernleistungen in die praktische Umsetzung, in Form von realen betriebsspezifischen Aufträgen, geht bei der dualen Ausbildung in Deutschland an dieser Stelle ein gutes Stück weiter. Trotz des formal höheren Gesamtabschlusses in Tschechien würde eine Anrechnung im Bereich Automatisierungstechnik in Deutschland nur teilweise möglich sein, weil die Transfer- und Anwendungsphase im betrieblichen Kontext nicht in vergleichbarer Weise vorhanden ist.

Zusammenfassend kann für alle vier besuchten Bildungseinrichtungen festgehalten werden, dass die untersuchten Berufsausbildungsgänge unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte vorweisen, die auch vom zu erreichenden Niveau divergieren. Die Themen der Grundbildung weisen noch einen recht hohen Deckungsgrad auf. Doch je weiter es in die fachliche Bildung geht, desto geringer ist der Grad der Übereinstimmung. Gemeinsame Kompetenzstandards für die Berufsausbildung sind daher unserer Meinung nach nur für die Metall-Grundbildung sinnvoll und lassen sich auch mit den jeweils nationalen Curricula in Einklang bringen. Für einen zeitlich später liegenden Zeitraum der analysierten Berufsausbildungen ließen sich nur noch teilweise gemeinsame Kompetenzstandards formulieren. Anders stellte sich die Situation bei den Weiterbildungsgängen dar. Aufgrund von sehr konkreten fachlichen Anwendungsgebieten der Robotertechnik konnten gleichlautende Kompetenzstandards entwickelt werden.

7. Fazit

Der Perspektivenwechsel von der „input-“ zur „outcome-orientierten“ Darstellung von Lernergebnissen in der beruflichen Bildung stellt die Entwickler von Rahmenlehrplänen und die verantwortlichen Planer von Ausbildungsgängen vor die Aufgabe, in Form von erwarteten Lernergebnissen zu beschreiben, was Absolventen und Absolventinnen können und wissen müssen. Hierfür das System der beruflichen

Handlungskompetenz als Basis für Einheiten (Kompetenzstandards) zu nutzen, hat sich im Projekt EuroB als praktikabel erwiesen. Die Entwicklung solcher Standards bereitet allerdings auch Schwierigkeiten, die sich im Wesentlichen wie gezeigt um zwei Punkte drehen:

1. der Zuschnitt der Einheiten und
2. die Beschreibung der inhaltlichen Tiefe.

„Für große Einheiten spricht der Anspruch der dualen Berufsausbildung in Deutschland Beruflichkeit zu fördern“ (VW Coaching 2009, S. 8). Würde ein deutscher Ausbildungsberuf als unzerteilbare Einheit betrachtet, müsste die berufliche Handlungskompetenz demgemäß mit einem Standard beschrieben werden. Es ist fraglich, inwieweit damit der Wunsch nach mehr Flexibilität und Mobilität erreicht werden kann. Zu große Einheiten erschweren eher die Vergleichbarkeit zu anderen europäischen Berufsbildungssystemen, was auch die Anrechnung für im Ausland absolvierte Ausbildungsabschnitte erschwert. Werden dem entgegen Einheiten zu klein gefasst, entsteht eine zu große und unübersichtliche Menge. Stellt man noch die Zertifizierungsfrage für solche kleinen Einheiten, wie sie beispielsweise als Units in der englischen Berufsbildung vorliegen (vgl. Fulst-Blei 2003), so wird in Anbetracht der Modularisierungsdebatte in Deutschland kaum eine Akzeptanz zu erwarten sein. Die Anzahl der Einheiten für ein Berufsbild sollte sich daher in einer überschaubaren Größenordnung bewegen. In unserem Beispiel der Industriemechanikerin/des Industriemechanikers sind am Ende des Entwicklungsprozesses 21 Kompetenzstandards entstanden. Mit dieser Art des Zuschnitts konnten wir im internationalen Vergleich – wie oben dargestellt – an den VW-Standorten zumindest einige vergleichbare Einheiten identifizieren. Es gibt aber auch deutliche Unterschiede: Insbesondere wenn es um die inhaltliche Tiefe in fachlich spezialisierten Themengebieten geht, treten Niveauunterschiede auf.

Berufliche Handlungskompetenz als transnationale (An)-Rechnungseinheit zu nutzen funktioniert dann, wenn Sender und Empfänger die „gleiche Sprache“ sprechen. Die europäischen Transparenz- und Vergleichsinstrumente EQF und ECVET dienen dabei als Übersetzungshilfe. Wie hier am Beispiel von Volkswagen gezeigt wurde, sind die VW-Kompetenzstandards ein weiteres Werkzeug zur Erhöhung der Transparenz von Bildungsangeboten. Mit ihrer Hilfe kann konkreter definiert werden, welche beruflichen Handlungskompetenzen von den Lernenden erwartet werden. Anhand der näher beschriebenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen können auch im Ausland absolvierte Ausbildungsabschnitte auf nationale Bildungsgänge angerechnet und im Sinne des lebenslangen Lernens dokumentiert werden.

Literaturverzeichnis

- ANDERKA, C.; CLEMENT, U.; KRÜGER, R.: Fortschreiten im Treibsand europäischer Bildungspolitik – Das Projekt EuroB. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 5, S. 13–16
- BADER, R.; SCHÄFER, B.: Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Berufsbildende Schule, Heft 3 (2000), S. 79–83
- BIEHL, O.; HENGESBACH, K.; JACOBS, H.; LANGELA, S.; LEHBERGER, J.; MÜSER, D.: Lernfelder Metalltechnik – Grundwissen. Bildungsverlag Eins. Troisdorf 2005
- BOLDER, A.; DEHNBOSTEL, P.; DOBISCHAT, R.: Bildung ist keine Ware – Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung der Gewerkschaften ver.di und IG Metall. Berlin, Frankfurt a. M. 2006
- BREUER, K.: Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Unbearbeitete und erweiterte Fassung, Mainz 2005
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2005. Bonn, Berlin 2005
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT: Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen – Industriemechaniker/Industriemechanikerin, vom 9. Juli 2004, Berlin 2004
- DEISSINGER, T.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998
- DREXEL, I.: Das Duale System und Europa. Ein Gutachten von ver.di und IG Metall. München 2005
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987
- EULER, D.; SEVERING, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen 2006
- EU KOMMISSION (Hrsg.): The Copenhagen Declaration. Kopenhagen 2002
- EU KOMMISSION (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen; Brüssel 2005a
- EU KOMMISSION (Hrsg.): Bericht der Technischen Arbeitsgruppe – Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung. Brüssel 2005b
- EU KOMMISSION (Hrsg.): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2006a
- EU KOMMISSION (Hrsg.): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel 2006b
- EUROPÄISCHES PARLAMENT (Hrsg.): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (Amtsblatt der Europäischen Union). Straßburg 2008

- EUROPÄISCHES PARLAMENT (Hrsg.): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). (Amtsblatt der Europäischen Union). Brüssel 2009
- EUROPÄISCHER RAT (Hrsg.): Schlussfolgerungen des Vorsitzes – Ein strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt. Lissabon 2000
- FULST-BLEI, S.: Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: die deutsche duale Berufsausbildung im Test: ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. München 2003
- GROLLMANN, P.: Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2007
- HENSGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. – Abschlussbericht. Bonn 2009
- KLEINER, M.: Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Beschreibung der Facharbeit des Industriemechanikers anhand von beruflichen Arbeitsaufgaben zur Entwicklung von Lernfeldern. Kovač (Schriftenreihe Studien zur Berufspädagogik, 18) Hamburg 2005, S. 81–107
- KLIEME, E.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise. Bonn 2003
- KREMER, H.-H.: Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung? In: Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung, bwp@ Ausgabe Nr. 11, Paderborn 2007. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/kremer_bwpat11.pdf (Stand: 19.09.2010)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2004) 2004
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Stand: 19.04.2010)
- LAUR-ERNST, U.: Berufliche Bildung im europäischen Kontext. In: Selka, R. (2002): Chance Grenzregion – Brücken bauen. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG. Bielefeld 2002
- MARKOWITSCH, J.; MESSERER, K.: Kompetenzzertifikat. Vorschlag zur Umsetzung eines ECVET-Verfahrens (Leonardo da Vinci-Projekt A/03/B/F/PP-158.034). Wien 2005. – URL: http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/Projekte/VQTS/VQTS_Kompetenz-zertifikat_030605_DE.pdf (Stand: 19.04.2010)
- MILOLAZA, A.; FROMMBERGER, D.; SCHILLER, S.; REINISCH, H.; DIETRICH, A.; MEERTEN, E.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. 2008. In: Berufliche Lehr-/Lernprozesse – Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft, bwp@ Ausgabe Nr. 14. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.pdf (Stand: 19.09.2010)

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVI: Ucební Dokumenty pro střední odborná učilistě. Kmenoví odbor 2351 H Zamecník, zamecnické práce a udrzba. Prag 2003
- MÜLLER, H.-J.; STÜRZL, W.: Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen – Ein methodisches Konzept zur integrierten Förderung von Fach- und Schlüsselqualifikationen. In: Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Frankfurt a. M. 1990, S. 172–198
- RAUNER, F.: Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. Bremen 2004
- SCHULTHEIS, P.: Prüfungsbuch Metall- und Maschinentechnik. Holland & Josenhans, Stuttgart 2003
- SELLIN, B.: EQR – Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates, Bewertung und Fragen im Zusammenhang mit seiner Anwendung, 2006. In: Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung, bwp@ Ausgabe Nr. 11. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/sellin_bwpat11.pdf. (Stand: 19.09.2010)
- SEVERING, E.: Europäisierung der beruflichen Bildung? – Die Diskussion in Deutschland. Nürnberg 2005
- SLOANE, P. F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR): Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld 2008
- VW COACHING: Europäisierung der Berufsbildung. Ein Projekt der Volkswagen Coaching GmbH in Kooperation mit der Universität Kassel – Zwischenbericht. Wolfsburg 2006. – URL: http://www.vw-coaching.de/fileadmin/dokumente/pdf/berufsausbildung/2006-04-20_Europa_Zwischenbericht_mit_IGM_Position.pdf (Stand: 23.09.2010)
- VW COACHING: Abschlussbericht – Europäisierung der Berufsbildung (EuroB). Wolfsburg 2009. – URL: http://www.vwcoaching.de/fileadmin/dokumente/pdf/berufsausbildung/Abschlussbericht_EuroB.pdf (Stand: 19.04.2010)
- VW COACHING, IBB UNI KASSEL: Stellungnahme der Volkswagen Coaching GmbH und Institut für Berufsbildung der Universität Kassel zum ECVET-Konsultationsprozess. Wolfsburg, Kassel 2007. – URL: http://www.decvet.net/de/doku_brd/site_241/ (Stand: 1.10.2009)

Autorenangaben

Anderka, Christoph

Universität Kassel

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung

Heinrich-Plett-Straße 40

34132 Kassel

Tel.: +49 561 804 4154

Fax: +49 561 804 4345

E-Mail: anderka@uni-kassel.de

Barre, Kirsten

Helmut-Schmidt-Universität

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Berufsbildung

Holstenhofweg 85

22043 Hamburg

Tel.: +49 40 6541 3282

E-Mail: kirsten.barre@hsu-hh.de

Beinke, Kristina

Universität Osnabrück

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

Katharinenstraße 24

49078 Osnabrück

Tel.: +49 541 969 6332

E-Mail: kristina.beinke@uni-osnabrueck.de

Bohlinger, Prof. Dr. Sandra

Universität Osnabrück

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

Katharinenstraße 24

49078 Osnabrück

Tel.: +49 541 969 6308 (Sek.)

Fax: +49 541 969 6300

E-Mail: sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de

Bouder, Annie

Céreq – Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
Chargée de Mission – Relations Internationales
10 Place de la Joliette
BP 21321
13567 Marseille Cédex 02
Tel.: +33 4-91 13 28 19
<http://www.cereq.fr>

Clayton, Berwyn

Victoria University
Director, Work-based Education Research Centre
PO Box 14428
Melbourne Victoria 8001
Australia
Tel.: +61 3 9919 7158
E-Mail: berwyn.clayton@vu.edu.au

Dehnbostel, Prof. Dr. Peter

Freier Weg 7
53177 Bonn
Tel.: +49 228 3867283
Fax: +49 228 3867284
Mobil: +49 172 8673753
E-Mail: peter.dehnbostel@t-online.de

Dietzen, Dr. Agnes

Bundesinstitut für Berufsbildung
Leiterin des Arbeitsbereichs 2.4 „Kompetenzentwicklung“
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: +49 228 107 1125
Fax: +49 228 107 2988
E-Mail: dietzen@bibb.de

Frank, Irmgard

Bundesinstitut für Berufsbildung
Leiterin der Abteilung 4 „Ordnung der Berufsbildung“
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: +49 228 107 1624
Fax: +49 228 107 2978
E-Mail: frank@bibb.de

Heinemann, Alisha

Universität Hamburg
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Fakultät EPB/Fachbereich Erziehungswissenschaft 3
Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen – Erwachsenenbildung in sozialen und kulturellen Kontexten
Binderstraße 34
20146 Hamburg
Tel.: +49 40 42838 3744
E-Mail: alisha.heinemann@uni-hamburg.de

Kaufhold, Dr. Marisa

Eichenbaum GmbH
Friemarier Straße 38
99867 Gotha
E-Mail: Kaufhold@eichenbaum.de

Le Mouillour, Dr. Isabelle

CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki
Tel.: +30 2310 490130
Fax: +30 2310 490117
E-Mail: isabelle.le-mouillour@cedefop.europa.eu

Allais, Dr. Stephanie Matseleng

University of the Witwatersrand Johannesburg
Education Policy Unit
1 Jan Smuts Avenue
Braamfontein 2000
Johannesburg
South Africa
E-Mail: stephanie.matseleng@gmail.com

Münchhausen, Dr. Gesa

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 2.4 „Kompetenzentwicklung“
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: +49 228 107 1326
Fax: +49 228 107 2988
E-Mail: muenchhausen@bibb.de

Petrini, Barbara

EHB Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Projektverantwortliche
Kirchlindachstraße 79
3052 Zollikofen
Schweiz
Tel.: +41 31 910 37 79
Fax: +41 31 910 37 01
E-Mail: barbara.petrini@ehb-schweiz.ch

Raffe, Prof. David

University of Edinburgh
Centre for Educational Sociology
Holyrood Road
Edinburgh EH8 8AQ
Scotland, UK
Tel.: +44 131 651 6237
Fax: +44 131 651 6238
E-Mail: david.raffe@ed.ac.uk

Schmidt-Hertha, PD Dr. Bernhard

TU Braunschweig
Abteilung Weiterbildung und Medien
Bienroder Weg 97
38106 Braunschweig
E-Mail: b.schmidthertha@tu-bs.de

Seeber, Prof. Dr. Susan

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Platz der Göttinger Sieben 5
37073 Göttingen
Tel.: +49 551 39 4421
E-Mail: susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

Seidel, Sabine

Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
an der Universität Hannover (**ies**)
Leiterin der Abteilung „Arbeitsmarkt und Qualifizierung“
Bödekerstraße 7
30161 Hannover
Tel.: +49 511 399 7278 oder +49 160 99 88 67 27
E-Mail: seidel@ies.uni-hannover.de

Smith, Prof. Larry

University of New England
Director, Centre for Business Research
Faculty of The Professions, School of Business Economics and Public Policy
Armidale NSW 2351
Australia
Tel.: +61 2 6773 2806
E-Mail: lsmith35@une.edu.au

Splittstößer, Sonja

Universität Osnabrück
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Katharinenstraße 24
49078 Osnabrück
Tel.: +49 541 969 6307
E-Mail: sonja.splittstoesser@uni-osnabrueck.de

Spöttl, Prof. Dr. Georg

Universität Bremen
Direktor des Instituts Technik und Bildung
Am Fallturm 1
28359 Bremen
Tel.: +49 421 218 4648
Fax: +49 421 218 9009
E-Mail: spoettl@uni-bremen.de

Weigel, Tanja

Bundesinstitut für Berufsbildung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich 1.3 – Internationales Monitoring
und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Tel.: +49 228 107 1710
Fax: +49 228 107 2972
E-Mail: weigel@bibb.de

Wheelahan, Dr. Leesa

University of Melbourne
Associate professor at the L.H. Martin Institute for Higher Education Leadership and
Management
Level 1, 715 Swanston Street
Vic 3010, Australia
Tel.: +61 3 8344 0756
Fax: +61 3 9347 8922
E-Mail: leesaw@unimelb.edu.au

Young, Prof. Michael F.D.

University of London

Institute of Education

20 Bedford Way

London

England UK

WC1H 0AL

UK

E-Mail: M.Young@ioe.ac.uk