

didaktik & diagnostik

Internationales Monitoring zum Programmbereich „Grundlagenforschung Kompetenzmessung“ (Grufu)

Statusbericht 15

Newsreport

Informationen zu regionalen und nationalen Entwicklungen

Schwerpunktthema

Praxiswirksamkeit von Kompetenzmessverfahren

Kludia Haase

E-Mail: haase@didaktik-und-diagnostik.de

Bonn, Dezember 2005

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.

Inhalt		Seite
I	Newsreport: Informationen zu regionalen und nationalen Entwicklungen Zwei Beispiele aus Italien und Österreich	3
1	Italien Bildungspass und Kompass für Erwachsene	3
2	Österreich ePortfolio für Freiwilliges Engagement	5
II	Schwerpunktthema: Praxiswirksamkeit von Kompetenzmessverfahren Erfahrungen aus Großbritannien, den Niederlanden und Norwegen	6
1	Eine britische Fallstudie Vom Nutzen der Einführung von „National Vocational Qualifications“	6
2	Niederländischer EVC-Monitor Diskussionen um „Erkenning van Verworven Competenties“	7
3	Norwegische Erfahrungen Validierung von non-formellem und informellem Lernen	9
4	Schlussbemerkung	12
III	Literatur	13

Statusbericht 15

Internationales Monitoring zum Programmbereich „Grundlagenforschung Kompetenzmessung“ (Grufo)

Zu Beginn der vierteljährlich erscheinenden Statusberichte wird regelmäßig in kurzer Form auf aktuelle oder neu aufgespürte Entwicklungen zur Kompetenzermittlung, -messung und -bewertung hingewiesen. Auf diese Weise kann zeitnah über neue Initiativen informiert, bereits vorgestellte Aktivitäten können gegebenenfalls wieder aufgegriffen werden. Nachdem in den beiden vorhergehenden Newsreports Informationen zu EU-Entwicklungen bzw. Programmen internationaler Organisationen aktualisiert und ergänzt wurden, geht es dieses Mal einleitend um regionale und nationale Entwicklungen. Vorgestellt wird jeweils ein Beispiel aus Italien, der Bildungspass und Kompass für Erwachsene, und aus Österreich, das ePortfolio für Freiwilliges Engagement. Im Schwerpunkt des Berichts wird die Praxiswirksamkeit von Kompetenzmessverfahren thematisiert. Dabei können hier nur ausgewählte Ausschnitte dieses vielschichtigen Themenkomplexes aufgegriffen werden. Entscheidend für die Auswahl der Beispiele aus Großbritannien, den Niederlanden und Norwegen ist die jeweils langjährige Auseinandersetzung mit dem Kompetenzansatz, so dass bereits Erfahrungen zu Eignung und Effekten von Verfahren in der Praxis des Bildungsbereichs, des Arbeitsmarktes und des so genannten „dritten Sektors“ vorliegen.

I Newsreport: Informationen zu regionalen und nationalen Entwicklungen

Zwei Beispiele aus Italien und Österreich

1 Italien

Bildungspass und Kompass für Erwachsene

Im „Bündnis für Arbeit“ vom September 1996 vereinbarten die italienische Regierung und die Sozialpartner die Einführung eines Systems der Zertifizierung von Bildungsgängen und der Anerkennung von im Laufe des Lebens erworbenen Kompetenzen. Der Kompetenzansatz sollte den verschiedenen Teilsystemen Schule, Hochschule und Betrieb eine gemeinsame (begriffliche) Grundlage liefern und zu einer besseren Vernetzung beitragen. Das Institut für die Entwicklung der beruflichen Bildung Erwerbstätiger ISFOL¹ übernahm die wissenschaftlich-methodische Begleitung bei der Erarbeitung eines Systems der Kompetenzbeschreibung und -zertifizierung, das von der Lehrlingsausbildung bis zur Höheren Technischen Bildung reicht und folgende Kompetenzstruktur vorsieht (Paris 2002):

- Basiskompetenzen (z. B. Sprachen, Mathematik),
- übergreifende Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen),
- Fachkompetenzen.

¹ Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (<http://www.isfol.it>)

Die Verordnungen der italienischen Regierung vom 30. Mai 2001 beschließen die Einführung der „scheda anagrafica“ und der „scheda professionale“ als arbeitsmarktpolitische Maßnahme, die an die regionalen Besonderheiten angepasst und regional umgesetzt wird.

Auf dieser Grundlage wurde ein Instrument zur Dokumentation von formell, non-formell und informell erworbenen Kompetenzen entwickelt, das sich seit 2005 in der Erprobung befindet. Beim so genannten Bildungspass werden zwei Abschnitte unterschieden. Der erste Abschnitt enthält personenbezogene Daten und Angaben zur formalen Bildungs- und Berufsbiographie und soll bei Bewerbungen dem Arbeitgeber, der Weiterbildungseinrichtung oder der Hochschule vorgelegt werden. Dieser formale Abschnitt im Sinne der „scheda professionale“ kann durch eine umfassende Beschreibung des persönlichen und beruflichen Potentials ergänzt werden. Dazu kann der Kompass als zweiter persönlicher und optionaler Abschnitt des Bildungspasses – auch unabhängig vom ersten Teil – verwendet werden. Der Kompass ist primär ein Instrument zur Reflexion der persönlichen Lerngeschichte, der dazu anregen soll, insbesondere non-formell und informell erworbene Kompetenzen zu erkennen und zu dokumentieren (Paris 2002).

Der Bildungspass ist Eigentum der Inhaberin bzw. des Inhabers, die individuell entscheiden, was jeweils transparent gemacht werden soll. Nach der Erprobungsphase stellen akkreditierte Bildungseinrichtungen in den Regionen und autonomen Provinzen den Bildungspass aus (Pedone 2005). In der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol wurde der KOM(petenzen)PASS bereits eingeführt und ein Seminar zur begleiteten Kompetenzpass-Erstellung entwickelt, das von Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt wird. Themen und Ablauf der Kompetenzpass-Erstellung sind in Abbildung 1 aufgeführt.

Abbildung 1

Themen und Ablauf eines Seminars zur Erstellung des KOM(petenzen)PASSes in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol

1. Annäherung an das Thema und Definition der Begrifflichkeiten

(siehe Einleitung des KOM(petenzen)PASSes)

2. Werdegang, Bestandsaufnahme, Motivation:

Mittels verschiedener Übungen wird eine individuelle Beschäftigung mit dem Thema „persönliche Kompetenzen“ initiiert. Dies dient als Vorbereitung für die Arbeit mit dem KOM(petenzen)PASS.

3. Kompetenzanalyse:

Im Hauptteil geht es darum, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und zu erfassen entsprechend den Kapiteln 2 bis 5 des KOM(petenzen)PASSes.

4. Bilanz, Vision, Ziele:

Die Seminarteilnehmer entwickeln am Ende eine eigene Vision, eigene Ziele oder auch ein Anforderungsprofil für den eigenen Tätigkeitsbereich. Diese Übungen lassen sich dem Kapitel 6 des KOM(petenzen)PASSes zuordnen.

Quelle: <http://www.provinz.bz.it/berufsbildung/kompass/erwachsenen.htm>

2 Österreich

ePortfolio für Freiwilliges Engagement

Die Konzeption eines ePortfolios knüpft an die Erfahrungen der Kompetenzportfolio-Entwicklung für ehrenamtliches Engagement² und die begleitete Portfolio-Erstellung im Rahmen der österreichischen Erwachsenenbildung an (Kellner 2005a).

Die bisherige Praxis der Portfolio-Erstellung erfolgt in einem mehrstufigen Prozess, der von speziell geschulten Mitarbeitern der durchführenden Einrichtungen begleitet wird (Kellner 2005b, 2005c, 2005d). Im Zentrum des Portfolio-Prozesses steht das so genannte Kompetenz-Gespräch, das anhand eines Gesprächsleitfadens, von Fragebögen und Checklisten geführt wird. Die Portfolio-Begleitung nimmt eine vorläufige Auswertung der Ergebnisse vor, während die endgültige Fertigstellung der Portfolios bei den Nutzerinnen und Nutzern liegt, die dabei auf Nachfrage eine weitere Beratung per E-Mail oder Telefon erhalten können. Das Portfolio selbst dokumentiert auf fünf bis sechs Seiten die Kompetenzentwicklung in der Freiwilligenarbeit und enthält:

- Angaben zur Person und zur ehrenamtlichen Tätigkeit;
- eine Liste der für die ehrenamtliche Tätigkeit wichtigen Ausbildungen, Weiterbildungsmaßnahmen und sonstigen Tätigkeiten;
- das Tätigkeitsportrait in Form einer Art Kurzgeschichte über Motive, Vorbilder, wichtige Erfahrungen, Erfolge und Misserfolge u. ä.;
- das persönliche Kompetenzprofil, bei dem Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und personale Kompetenz unterschieden werden. Konkret werden auf Basis dieser Kompetenzstruktur sechs bis 15 Einzelkompetenzen identifiziert und in Bezug auf das jeweilige Engagement definiert;
- den Aktionsplan.

Bei der Weiterentwicklung des Begleitprozesses zu einem Modell der On-Demand-Begleitung im Netz sollen insbesondere die Erfahrungen der E-Mail-Beratung ausgewertet werden. Untersucht wird derzeit die Möglichkeit der Standardisierung von Kompetenzbeschreibungen, etwa durch kommentierte Kompetenzlisten und Portfolio-Beispiele, sowie von ehrenamtlichen Tätigkeitsbeschreibungen, die ggf. ebenfalls im Internet verfügbar sein sollen. Als Konsequenz der bisherigen Überlegungen zur Entwicklung eines ePortfolios und einer webgestützten Begleitung wird nachdrücklich hervorgehoben, dass für das geplante ePortfolio andere Maßstäbe gelten müssen als für den persönlich begleiteten Erstellungsprozess. Werden bei diesem zunächst Individualität und Besonderheit des Engagements herausgearbeitet und erst im folgenden Schritt – im Kompetenzprofil – objektiviert, so zielt ein ePortfolio demgegenüber direkter auf die Objektivierung bzw. Standardisierung der erworbenen Kompetenzen: „[W]ie viel Einmaligkeit und Besonderheit ‚gerettet‘ werden kann, ist die zentrale methodische Frage“ (Kellner 2005a; http://eportfolio.salzburgresearch.at/images/stories/docs/12_kellner_ePortfolio.pdf).

² Zum Kompetenzportfolio für ehrenamtlich Engagierte siehe auch Internationales Monitoring „Grüfo“, Statusbericht 7 (6/2003) und Internationales Monitoring Jahressachstandsbericht 2003, S. 13 auf der Internetseite <http://www.abwf.de>.

II **Schwerpunktthema: Praxiswirksamkeit von Kompetenzmessverfahren**

Erfahrungen aus Großbritannien, den Niederlanden und Norwegen

1 Eine britische Fallstudie

Vom Nutzen der Einführung von „National Vocational Qualifications“

In Großbritannien wurde Anfang der neunziger Jahre ein kompetenzbasiertes Aus- und Weiterbildungssystem, die „National Vocational Qualifications“, in den Unternehmen eingeführt.³ Die „National Vocational Qualifications“ (NVQs), bestehend aus modular aufgebauten Kompetenzeinheiten, sollen am Arbeitsplatz bzw. im Arbeitsprozess erworben werden können. Dazu wurde ein hoch differenzierter Rahmen von Standards, Bewertungs- und Nachweisverfahren entwickelt. Ziel der Einführung des Systems war es u. a., auch die non-formell und informell erworbenen Kompetenzressourcen der Erwerbstätigen auf der Basis nationaler Standards sichtbar zu machen.

„Ideally the NVQ system is intended to be competence based, industry specific, assessed in the workplace, based on common and nationally agreed standards, and free from age barriers and time constraints. For employees, the NVQ was intended to provide recognition for their ability to work to set standards of performance, increase job satisfaction, provide incentive for achievement and enhance opportunities for career development (McAdam/Crowe 2004, S. 138).

Seither wurde von Arbeitgebern, Arbeitnehmern, Bildungs- und Forschungsinstitutionen massive und anhaltende Kritik an dem NVQ-System geübt. Diese bezieht sich vor allem auf eine übermäßige Bürokratie, die allzu komplizierte Terminologie und die mangelnde Glaubwürdigkeit der Umsetzung des Kompetenzkonzepts, was alles in allem die fehlende Akzeptanz des Systems bei maßgeblichen Akteuren in diesem Feld nach sich zog.

Eine qualitative Fallstudie der Universität Ulster untersuchte, welchen Nutzen bzw. welche Effekte dem in einem Unternehmen implementierten NVQ-System aus Unternehmens- bzw. aus Mitarbeiterperspektive zugeschrieben wird (McAdam/Crowe 2004). Die Untersuchung fand in einem Unternehmen statt, das als Weltmarktführer in der Herstellung von Verpackungsmaterialien gilt und insgesamt über 16.000 Mitarbeiter in 36 Ländern beschäftigt. Die Daten wurden in 60 halbstrukturierten Interviews erhoben. Die Fallstudie sollte Aufschluss über kritische kontextbezogene Aspekte der NVQ-Praxis geben, die möglicherweise auch in anderen Unternehmen auftreten und mit denen der universalistische Anspruch der NVQ-Anwendung konfrontiert werden könnte.

Die Ergebnisse liefern keine eindeutigen Hinweise auf positive Effekte, die aus Sicht des Unternehmens bzw. der Mitarbeiter direkt auf NVQ zurückgehen. Die befragten Mitarbeiter gaben an, dass sie aus Fehlersuchprozessen, allgemeiner Erfahrung und Lernen von ihren

³ Zum „National Vocational Qualification“-System in Großbritannien siehe auch Internationales Monitoring Jahressachstandsbericht 2003, S. 25 ff. und Internationales Monitoring „Grufu“, Statusbericht 12 (3/2005) auf der Internetseite <http://www.abwf.de>.

Kollegen größeren Nutzen gezogen haben als aus NVQ-Maßnahmen. Es wurden zahlreiche Schwachstellen im NVQ-System selbst identifiziert. Dazu gehörten beispielsweise die komplexe, für die Nutzer schwer verständliche Sprache der Modulbeschreibungen und die hohe Wiederholungsrate von Fragen in verschiedenen Modulen. Zudem lässt das weit verbreitete Kopieren von NVQ-Portfolios, die bereits früher von anderen Mitarbeitern erstellt wurden, erhebliche Zweifel an der Wirksamkeit des NVQ-Prozesses für die Nutzer aufkommen, und zwar bezogen sowohl auf die Trainingsmaßnahmen als auch auf die Kompetenzmessung. Viele der befragten Mitarbeiter schlugen im Unterschied zu der NVQ-Praxis ein workshopbasiertes Trainings- und Assessment-Konzept vor. Zusammenfassend kommt die Studie zu dem Schluss, dass einige erhebliche Veränderungen hinsichtlich der Inhalte, Abläufe und Assessments des NVQ-Systems notwendig sind, um ein für alle Beteiligten nützlicheres Instrument zu schaffen.

2 Niederländischer EVC-Monitor

Diskussionen um „Erkenning van Verworven Competenties“

Eine 2005 erschienene Studie, herausgegeben vom Kenniscentrum EVC⁴ und der Foundation EC-VPL, geht u. a. den Diskussionen in den Niederlanden um den Begriff „Erkenning van Verworven Competenties“ (EVC) im europäischen Kontext nach. Danach kommt das Verständnis von EVC den Ansätzen der Akkreditierung von früherem Lernen⁵ oder der Validierung von früherem Lernen⁶ am nächsten (Duvekot/Schuur/Paulusse 2005). Mit EVC wird die Erfassung, Bewertung und *Entwicklung* von Kompetenzen angestrebt. Nach diesem Ansatz sollen die Ergebnisse von Lernprozessen und nicht die Lernwege validiert werden.⁷

„We call recognition and validation only a small vision and a reactive approach on EVC. A broader, desirable and proactive approach combines recognition and validation with the development of competencies. The broader approach on EVC includes stimulating learning and knowledge development“ (Duvekot/Eggert 2005, S. 152).

Von der Berücksichtigung lebenslang und lebensumspannend erworbener Kompetenzen erwarten die Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, dass sowohl ergebnisorientierte (summative) Ziele, etwa in Form von Zertifizierungen, als auch formative Ziele, etwa bei der beruflichen Orientierung und Laufbahnentwicklung, unterstützt werden können. Referenzpunkt einer formalen Anerkennung der Lernergebnisse sind dabei die nationalen Qualifikationsstandards.

Die Politik zur Anerkennung von non-formellem und informellem Lernen ist in den Niederlanden weitestgehend dezentralisiert. Es existieren derzeit kaum gesetzliche Grundlagen auf nationaler Ebene hinsichtlich der Validierung von non-formellem und informellem Lernen. Während die bestehenden Initiativen vornehmlich von Interessenverbänden, Sozialpartnern

⁴ Knowledge Centre on Identification, Recognition and Accreditation of Competences (<http://www.kenniscentrumevc.nl>)

⁵ Accreditation of Prior Learning (APL)

⁶ Valuation/Validation of Prior Learning (VPL)

⁷ Zum niederländischen Ansatz „Erkenning van Verworven Competenties“ siehe auch Internationales Monitoring Jahressachstandsbericht 2003, S. 28 ff.

und bereichsspezifischen Dachorganisationen ausgehen, hat die niederländische Regierung den Bottom-up Ansatz zur Förderung von EVC-Aktivitäten gewählt. Um das System der Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen nachhaltig zu stützen, gründete die Regierung im Jahr 2001 das Kenniscentrum EVC und legte die Verantwortlichkeit zur Initiierung von geeigneten Maßnahmen in die Hand des Zentrums.

Die Validierungspraxis und die damit verbundenen Intentionen unterscheiden sich in hohem Maße zwischen den verschiedenen Sektoren. Im Gesundheitssektor geht es vorwiegend darum, neue, kompetente Arbeitnehmer zu gewinnen, im gewerblich-technischen Bereich liegt der Schwerpunkt auf der Weiterentwicklung („Upskilling“) der Mitarbeiterkompetenzen und im Baugewerbe sollen den Nutzern auf diese Weise neue Beschäftigungsmöglichkeiten in verwandten Branchen eröffnet werden. Es wird konstatiert, dass generell hinter den meisten Verfahren der Erfassung, Bewertung und Anerkennung erworbener Kompetenzen das Ziel eines staatlich anerkannten Abschlusses steht (summativer Ansatz). Zunehmend folgen diesen Verfahren jedoch konkrete Schritte der weiteren individuellen Kompetenzentwicklung (formativer Ansatz).

Im ehrenamtlichen Sektor bzw. im Bereich der Freiwilligenarbeit gilt das Verfahren der Anerkennung erworbener Kompetenzen in den Niederlanden als weit verbreitet. Dabei steht nicht nur die Anerkennung der individuellen Lernleistungen bei ehrenamtlichen Engagements im Mittelpunkt sondern auch die Profilierung der jeweiligen Organisation als ein lernendes System. Zumeist verwenden die Einrichtungen ein Portfolio zur Messung derjenigen Kompetenzen, die im Rahmen der ehrenamtlichen Tätigkeit erworben wurden. Nach einer Studie aus dem Jahr 2003 führten einige niederländische Organisationen eigene Verfahren der Validierung non-formellen und informellen Lernens ein. Deren Qualität wurde noch als niedrig bewertet: es handelte sich eher um ein Gespräch über Kompetenzen als um die Erfassung von Kompetenzen. Es werden jedoch Tendenzen einer zunehmenden Professionalisierung beobachtet, insbesondere durch die Einführung von Portfolio-Verfahren. Die meisten Organisationen bewerten die Effekte von EVC-Verfahren positiv. Sie erwarten, dass zunehmend mehr Menschen sich ehrenamtlich engagieren, da die so erworbenen Kompetenzen ihre Position auf dem Arbeitsmarkt stärken können. Bei der Erfassung und Validierung erworbener Kompetenzen im ehrenamtlichen Bereich wird es zukünftig wesentlich darauf ankommen, die Qualität der Verfahren zu verbessern.

Zur Nutzung von „Erkenning van Verworven Competenties“-Verfahren in der Praxis

Die Nutzung von „Erkenning van Verworven Competenties“-Verfahren wurde in einem so genannten EVC-Monitor 2001-2002 auf nationaler und sektoraler Ebene erhoben (Duvetkot/Eggert 2005, S. 159 f.). Da „Erkenning van Verworven Competenties“ (EVC) ein relativ neues Konzept darstellt, war eine präzise Bestimmung der Nutzungshäufigkeit zu diesem Zeitpunkt kaum bzw. teilweise in ausschließlich qualitativer Form möglich. Das Monitoring ergab, dass in den Niederlanden etwa 6.000 Personen aus über 500 Organisationen an einem EVC-Verfahren teilgenommen hatten (Hövels/Romijn 2003). Das Kenniscentrum EVC schätzt, dass wegen der wachsenden Popularität die Nutzungsintensität seit 2002 um etwa 50 Prozent gestiegen ist. Die erhobenen qualitativen Daten weisen darauf hin, dass Betriebe und Unternehmen begonnen haben, EVC-Methoden in der Personalentwicklung einzusetzen. Verbunden wird damit das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter zu entwi-

ckeln. Obwohl aus Sicht der meisten Arbeitgeber daraus kein nennenswerter Anstieg der Produktivität folgte, wächst – so das Monitor-Ergebnis – bei den Unternehmen das Bewusstsein für die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung zukünftiger ökonomischer Herausforderungen.

3 Norwegische Erfahrungen

Validierung von non-formellem und informellem Lernen

Norwegens Entwicklung einer Strategie zum lebenslangen Lernen ist unter der Bezeichnung „Kompetenzreform“ über die Landesgrenzen hinweg bekannt. Der Einführung eines nationalen Systems der Validierung non-formellen und informellen Lernens kommt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle mit dem Leitziel zu, die so erworbenen Kompetenzen verstärkt institutionalisierten Bildungsleistungen gleichzustellen. Die Reform soll generell bewirken, dass mehr Erwachsene an Bildungs- und Lernmöglichkeiten partizipieren, wobei sie im Besonderen auch einen Versuch darstellt, die Beschäftigungsfähigkeit von gering Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Um diese Ziele umzusetzen, wurde das nationale „Realkompetanz“-Projekt (1999-2002)⁸ aufgelegt. Das norwegische Parlament beschloss dazu einige Eckpunkte. So sollte die Validierung außerhalb des traditionellen, formalen Prüfungswesens stattfinden. Weiter sollten Methoden zur Anerkennung non-formell und informell erworbener Kompetenzen entwickelt werden, welche die *Gleichwertigkeit* der anerkannten Kompetenzen zu den formal erworbenen Bildungs- und Lernleistungen sicherstellen, auch wenn diese nicht identisch sind. Das „Realkompetanz“-Projekt vertrat einen Bottom-up Ansatz und förderte eine große Bandbreite von lokalen Programmen und Akteuren, um Erfahrungen mit neuen Validierungsmethoden und Verfahrensabläufen zu sammeln. Seit 2000 werden die Aktivitäten zur Implementierung der Ende der neunziger Jahre begonnenen Reformanstrengungen in drei Bereichen vorangetrieben: im Bildungs- und Ausbildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und in der Zivilgesellschaft. Die Entwicklung der Rahmenbedingungen, Institutionen und Instrumente in den genannten Bereichen ist jeweils unterschiedlich weit fortgeschritten (Skule/Ure 2004; vgl. Mohn 2005):

Höherer Sekundarbereich

Im höheren Sekundarbereich erhielten sämtliche Verwaltungsbezirke Fördermittel, um Verfahren der Validierung non-formellen und informellen Lernens einzuführen. Darüber hinaus wurden zwischen 1999 und 2002 Entwicklungsprojekte in zwölf Bezirken mit zusätzlichen Mitteln gefördert. Verschiedene Methoden wurden erprobt. Dazu zählen schriftliche Curriculae Vitae und Portfolios, Interviews, Selbsteinschätzungen mit und ohne Einsatz elektronischer Tools, Arbeitsproben und verschiedene Kombinationen aus diesen Methoden. Bei der Evaluation wurden die Nutzer befragt, ob die Bewertung der Kompetenzen nach ihrer Ansicht anhand objektiver Standards erfolgt. Eine deutliche Mehrheit der Antwortenden bejahte diese Frage.

⁸ Zum norwegischen „Realkompetanz“-Projekt siehe auch Internationales Monitoring Grufu, Statusbericht 8 (9/2003) auf der Internetseite <http://www.abwf.de>.

Höherer Bildungsbereich

Sechzehn staatliche Colleges und eine Universität erprobten verschiedene Zulassungsanforderungen für Erwachsene, die über keinen höheren Sekundarschulabschluss als allgemeine Studienvoraussetzung verfügen. Die Evaluation zeigte, dass diejenigen Studierenden, die auf Basis der Anerkennung ihrer non-formell und informell erworbenen Kompetenzen zugelassen wurden, in den meisten Fächern ebenso schnell vorankamen und mit Ausnahme von Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern ebenso gute Noten erzielten wie ihre meist jüngeren Kommilitonen. Mittlerweile wurde eine Reihe von individuellen Rechten hinsichtlich der Validierung non-formellen und informellen Lernens gesetzlich verankert. In den Jahren 2001 und 2002 haben etwa acht Prozent aller Bewerber, die sich immatrikulierten, von diesen neuen Regelungen Gebrauch gemacht und wurden über Verfahren der Anerkennung non-formellen und informellen Lernens zugelassen. Nachfolgende Evaluationen bestätigen, dass diese Studierenden hoch motiviert sind und ihre Studienleistungen dem Leistungsniveau derjenigen Studierenden entsprechen, die auf Basis formaler Bildungsqualifikationen zugelassen wurden. Darüber hinaus haben die Hochschuleinrichtungen erhebliche Ressourcen in die Einführung der neuen Zulassungskriterien investiert.

Die Erwachsenen werden überwiegend zugelassen auf Basis eines schriftlichen Portfolios, mit dem die Bewerber ihre früheren Arbeits- und Lernerfahrungen dokumentieren und nachweisen. Die vorliegenden Daten werden dann, bezogen auf die Anforderungen des gewünschten Studienfachs oder Programms, bewertet. Es gibt beträchtliche regionale Unterschiede hinsichtlich der Praxiswirksamkeit dieser Anerkennungsverfahren im Rahmen der Studienzulassung. Staatliche Colleges in ländlichen Gebieten tendieren nach den vorliegenden Erfahrungen dahin, ihren Mangel an Studienbewerbern mit traditionell formalen Bildungsqualifikationen durch eine verstärkte Öffnung für (ältere) Bewerber mit informell und non-formell erworbenen Kompetenzen zu kompensieren (Skule/Ure 2004, S. 6).

Arbeitsmarkt

Insbesondere bei der privatwirtschaftlichen Arbeitgebervereinigung herrschte Skepsis gegenüber der Entwicklung neuer Validierungsinstrumente. Die Befürchtungen gingen vor allem dahin, dass Arbeitnehmer die Validierung ihrer non-formellen und informellen Kompetenzen zum Anlass nehmen würden, finanzielle Zulagen zu fordern. Insgesamt neun Pilotprojekte, die auf den Arbeitsmarkt oder das Arbeitsleben allgemein gerichtet waren, starteten im Rahmen des nationalen „Realkompetenz“-Programms. Dabei vereinbarten die Sozialpartner ausdrücklich, dass das Einkommen von dieser Initiative unberührt bleiben sollte. Im Ergebnis wurde ebenfalls, analog dem Bildungssektor, eine Reihe von Instrumenten entwickelt. Am Anfang steht mehrheitlich eine Selbsteinschätzung, welche im Weiteren Gegenstand eines Gesprächs, der Bewertung und Validierung ist. Diese Erfahrungen führten zu der Empfehlung, dass Validierungsinstrumente mindestens ein Curriculum Vitae und einen vom Arbeitgeber unterzeichneten Kompetenzpass enthalten sollten, in dem die Aufgaben des Arbeitnehmers sowie dessen Verantwortlichkeiten im Unternehmen bestätigt werden. Gegenwärtig liegt eine Vielzahl von Instrumententwicklungen vor, von denen bislang keines in einen nationalen Standard umgesetzt wurde.

Der Versuch, das Modell eines arbeitsbasierten Kompetenzpasses als Ausgangspunkt eines Validierungsprozesses im Bildungssystem zu verwenden, machte die bestehenden Unterschiede zwischen der Bewertung früheren Lernens im Arbeitsleben einerseits und im Bil-

dungsbereich andererseits deutlich. Während Unternehmen vornehmlich daran interessiert sind zu belegen, welche Aufgaben ein Mitarbeiter oder Bewerber in Relation zu den unternehmensspezifischen Anforderungen und Abläufen bewältigen kann, geht es den Schulen und Hochschulen vornehmlich darum, die Kompetenzdefizite eines Bewerbers in Relation zu einem spezifischen Curriculum oder einer spezifischen Studienordnung zu kennzeichnen. Damit wird die Übersetzung eines Kompetenzpasses, der in einem Arbeitskontext entwickelt wurde, in das Programm des jeweiligen Bildungskontextes notwendig. Die Auswertung der Erfahrungen führte zu dem Schluss, dass diese Übersetzungen den Spielraum für Aushandlungsprozesse zwischen den Beteiligten abstecken und dass arbeitsbezogene Kompetenzpässe die Position des Arbeitslebens in diesen Verhandlungen stärken können.

Auch wenn einige der neuen Instrumente von Personalentwicklern und Arbeitnehmern positiv aufgenommen wurden, sind sie in der Praxis bislang nicht sehr verbreitet. Dafür werden verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht, z. B. die seitens der Arbeitnehmer bestehenden Vorbehalte gegenüber einer Nutzung der Informationen in Zeiten zunehmenden Personalabbaus. Das geringe Interesse bei den Unternehmen wird auf ungünstige Einschätzungen der „returns on investment“ in Kosten-Nutzen-Kalkulationen zurückgeführt.

„The most important reason however might be that companies do not perceive that the payoff is sufficiently high to expend the required resources. All in all, neither Unions nor employers appear to have a sufficiently strong interest in propelling this work forward with much energy (Skule/Ure 2004, S. 8).

Zivilgesellschaft

Aus den Pilotprojekten im so genannten „dritten Sektor“ ging ebenfalls ein persönlicher Kompetenzpass hervor, mit dem die Erfahrungen und Lernergebnisse aus Tätigkeiten in diesem Bereich dokumentiert werden sollen. Im Unterschied zu den Kompetenzpässen aus den vorgenannten Bereichen belässt es das vorliegende Instrument im Wesentlichen bei der Selbsteinschätzung der identifizierten Kompetenzen und sieht kaum beratende oder begleitende Aktivitäten vor. Die spezifische Anforderung besteht darin, Kompetenzen zu identifizieren, zu dokumentieren und zu bewerten, welche in den unterschiedlichsten Zusammenhängen erworben wurden. Nach einem Evaluationsbericht für das norwegische Bildungs- und Forschungsministerium erschwert die Vielfalt möglicher Lernkontexte einen gemeinsamen Ansatz der Validierung von Kompetenzen in der Zivilgesellschaft (Agenda 2003). Einige der an der Entwicklung beteiligten Einrichtungen befürchten, dass die Form der systematischen Dokumentation und Bewertung unerwünschte Bürokratisierungseffekte nach sich zieht, die unbedingt vermieden werden sollen. Die zukünftige Praxistauglichkeit eines solchen Instruments wird nicht zuletzt davon abhängen, inwieweit es gelingt, mit leicht handhabbaren und praktikablen Instrumenten zu überzeugen.

Resümee

Zahlreiche Pilotprojekte wurden im Zuge der norwegischen Kompetenzreform initiiert und durchgeführt, die auf insgesamt annähernd 24.000 Teilnehmer verweisen können (Skule/Ure 2004, S. 9). Die dabei gewonnenen Erfahrungen haben die ursprüngliche Idee eines für alle Bereiche einheitlichen Validierungssystems ins Wanken gebracht.

Für den Bildungsbereich werden beträchtliche Fortschritte der Implementierung eines Systems der Validierung non-formellen und informellen Lernens festgestellt, das mittlerweile rechtlich verankert ist. Die Entwicklung transparenter nationaler Umsetzungsstandards für die Praxis steht hier auf der Agenda. Deutlich mehr Arbeit liegt noch vor den Beteiligten im zivilgesellschaftlichen Sektor, um ein – auch auf dem Arbeitsmarkt – akzeptiertes Kompetenzpass-Modell einführen zu können. Das norwegische Institut für Erwachsenenbildung (VOX) verfolgt dieses Ziel durch eine weniger branchenbezogene Ausgestaltung eines künftigen Kompetenzpasses. Diese Strategie führt möglicherweise zu einem gemeinsamen Rahmen und einem einheitlichen Format eines solchen Passes, während im Anhang unterschiedliche Instrumente für unterschiedliche Branchen, Berufsgruppen oder ehrenamtliche Organisationen angeboten werden könnten. Weder für den Arbeitsmarktbereich noch für den zivilgesellschaftlichen Bereich wurden neue gesetzliche Regelungen geschaffen, mit denen die Validierung non-formell und informell erworbener Kompetenzen der Arbeitnehmer eines Unternehmens obligatorisch würde. Auch erhalten diese Bestrebungen bislang wenig Unterstützung durch die Arbeitgeber.

Die zentrale Herausforderung für die weiteren Arbeiten – so das Resümee einer Studie des Fafo Instituts für Arbeits- und Sozialforschung (2004) – liegt weniger darin, nach einem einzigen umfassenden Standard und einer einzigen Methode zu suchen, sondern vielmehr in der Entwicklung von Übersetzungsmechanismen zwischen den verschiedenen Validierungskonzepten und -methoden der verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme.

4 Schlussbemerkung

Die Implementierung von Kompetenzmessverfahren europäischer Länder und Regionen ist als eine Voraussetzung für Praxiswirksamkeit unterschiedlich weit fortgeschritten. Das britische „National Vocational Qualifications“-System, eine Pionierentwicklung auf dem Gebiet der kompetenzbasierten Qualifikationssysteme, ist auf nationaler Ebene gesetzlich verankert; es hat Eingang gefunden in die berufliche Weiterbildungs- und Unternehmenspraxis und gestaltet diese mit. Wie die vorgestellte Fallstudie exemplarisch aufzeigt, bestehen allerdings erhebliche Einwände gegen die konzeptionelle und praktische Umsetzung des Systems. Der Nutzen, der den Arbeitnehmern und Unternehmen aus der Durchführung von NVQ-basierten Trainingsmaßnahmen und Kompetenzassessments erwächst, ist aus dieser Sicht umstritten. Es wird Handlungsbedarf festgestellt, vor allem hinsichtlich einer glaubwürdigeren Umsetzung des Kompetenzkonzepts und einer praktikableren Anwendung. Sowohl in den Niederlanden als auch in Norwegen wurde demgegenüber ein Bottom-up Ansatz zur Förderung der Validierung non-formell und informell erworbener Kompetenzen gewählt. In vielfältigen Aktivitäten wurden bzw. werden neue Messverfahren entwickelt und erprobt, deren konzeptioneller Ausgangspunkt – beim niederländischen „Erkenning van Verworven Competenties“-Ansatz wie beim norwegischen Realkompetanse-Ansatz – sich auf die Erfassung, Bewertung und Entwicklung von Kompetenzen bezieht. Die zahlreichen bereits vorliegenden Verfahren erfahren unterschiedliche Resonanz in der Praxis. Wirksamkeit und Akzeptanz werden wesentlich von Faktoren wie Nutzen, Qualität und Praktikabilität der Verfahren abhängen.

III Literatur

Agenda Utredning & Utvikling AS: „Evaluering av realkompetanseprosjektet“. Final Report to the Norwegian Ministry of Education and Research. Oslo 2003.

Duvekot, R.; Eggert, J.: VPL in the voluntary sector in the Netherlands. In: Duvekot, R.; Schuur, K.; Paulusse, J. (Hrsg.): The unfinished story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures. Utrecht 2005, S. 145-174.

Duvekot, R.; Schuur, K.; Paulusse, J. (Hrsg.): The unfinished story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures. Utrecht 2005.

Hövels, B.; Romijn, C.: EVC-monitor 2001-2002. Utrecht 2003.

Kellner, W.: ePortfolio für Freiwilliges Engagement – Anknüpfen an die Erfahrungen mit begleiteten Portfolio-Erstellungen im Rahmen der Erwachsenenbildung. Wien 2005a.
(http://eportfolio.salzburgresearch.at/images/stories/docs/12_kellner_ePortfolio.pdf)

Kellner, W.: Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein - Kompetenzentwicklung und Identitätskonstruktionen in der Freiwilligenarbeit: Erfahrungen mit der Portfolio-Methode im Ring Österreichischer Bildungswerke. Diskontinuitäten, Wien 2005b.
(<http://www.kompetenz-portfolio.at>)

Kellner, W.: Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen - das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 33/32: Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis, Köln 2005c, S. 207-221.
(<http://www.kompetenz-portfolio.at>)

Kellner, W.: Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Ring Österreichischer Bildungswerke (Hrsg.): Engagement schafft Kompetenz: Informelles Lernen im Alltag - Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke, Wien 2005d, S. 8-9
(<http://www.kompetenz-portfolio.at>)

McAdam, R.; Crowe, J.: Assessing the business and employee benefits resulting from the implementation of NVQs. In: Education + Training, 46 (3), Bradford 2004, S. 138-152.

Mohn, T. N.: Validation in Norway: results and challenges. In: Duvekot, R.; Schuur, K.; Paulusse, J. (Hrsg.): The unfinished story of VPL. Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's learning cultures. Utrecht 2005, S. 125-144.

Paris, W.: Kurzfassung des Mehrjahresplans der Berufsbildung 2002-2006. Autonome Provinz Bozen-Südtirol. Berufsbildung Südtirol. Deutsche und ladinische Berufsbildung. Bozen 2002.

Pedone, A.: Der Bildungspass: ein neues Instrument für Transparenz des lebenslangen Lernens. Cedefop Info zur beruflichen Bildung in Europa, 3, 2005.

Skule, S.; Ure, O. B.: Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning. Fafo-paper Nr. 21. Oslo 2004.