

# **Internationales Monitoring zum Forschungs- und Entwicklungsgebiet**

## **„Lernkultur Kompetenzentwicklung“**

---

---

### **Statusbericht (3)**

#### **Schwerpunkt: „Grundlagen Kompetenzmessung“**

---

---

Stand: Juni 2002

**Klaudia Haase**

([haase@didaktik-und-diagnostik.de](mailto:haase@didaktik-und-diagnostik.de))

d&d [: didaktik & diagnostik]

GESELLSCHAFT FÜR ANGEWANDTE BILDUNGSFORSCHUNG MBH

Mittelstraße 31

53474 Bad Neuenahr-Ahrweiler

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.

## Inhalt

	Seite
Einleitung	2
I Internationale Entwicklungen	5
<i>OECD: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)</i>	5
<i>EUROPARAT („Council of Europe“): Das Europäische Sprachenportfolio</i>	7
II Nationale Entwicklungen	10
<i>Entwicklungen in Großbritannien: National Vocational Qualification (NVQ)</i>	10
Fazit und Ausblick	14

## Einleitung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Statusbericht steht der Portfolio-Ansatz, für den nach einleitenden Bemerkungen zwei Beispiele ausführlich behandelt werden: zum einen das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)* und zum anderen das *National Vocational Qualification (NVQ)*-System in Großbritannien, bei dem das Portfolio ein wesentlicher Bestandteil ist.

Eine Reihe von Portfoliokonzepten liegt bereits vor, weitere aktuelle Initiativen zur Entwicklung und Weiterentwicklung einer individuellen Kompetenz- und Qualifikationsanerkennung sind auf dem Weg. „Die Entwicklung von Portfolios entspricht offensichtlich einem Bedürfnis“, stellt dazu 1999 Günter Schneider, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Schweiz, fest. Unter Begriffen wie beispielsweise Bildungspass, Berufsbildungspass, Qualifizierungspass, Qualifikationsbuch, Kompetenzausweis, Lernerpass und Portfolio werden unterschiedliche Modelle eines „persönlichen Kompetenzausweises“ im Rahmen der „Einführung neuer Formen der Validation von Kompetenzen“<sup>1</sup> gefasst.

Das französische Portfolio-System zur Identifizierung und Bewertung früher bzw. informell und non-formell erworbener Kompetenzen war das erste seiner Art, welches landesweit eingeführt wurde. Im Rahmen einer sogenannten *bilan de compétence* werden individuelle „Kompetenz-Dossiers“ oder „-Portfolios“ erstellt, wobei persönliche und berufliche Fähigkeiten und Kompetenzen von Arbeitnehmern bewertet werden. Die *bilan de compétence* ist Eigentum des Arbeitnehmers; sie ist ein Instrument der persönlichen Berufsorientierung und Beratung mit dem Ziel, eine individuelle Analyse zu ermöglichen und darauf aufbauend, be-

---

<sup>1</sup> Unter diesem Titel schlägt beispielsweise die Europäische Kommission 1995 im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung vor, Möglichkeiten für eine „Anerkennung von Teilkompetenzen in einem flexiblen, permanenten (je nach Wunsch nutzbaren) System der Validierung von Wissensseinheiten“ zu schaffen und Modelle „persönlicher Kompetenzausweise“ zu entwickeln. (Europäische Kommission, 1995, S. 48)

rufliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen bzw. die berufliche Laufbahn und Weiterbildung besser planen zu können.

Methoden, die bei der Erstellung einer *bilan de compétence* zum Einsatz kommen, sind vor allem vorgegebene Tätigkeitsbeschreibungen und Persönlichkeitstest, für die jedoch keine verbindlichen Standards existieren. Darüber hinaus ist seit 1992 für jeden staatlich anerkannten Bildungsabschluss das sogenannte „*Prior Learning Assessment*“ (PLA) möglich. Danach können auf Erfahrung beruhende Leistungen für die Vergabe eines formalen Bildungsabschlusses angerechnet oder als anrechenbare Lerneinheit eines formalen Bildungsabschlusses berücksichtigt werden. (vgl. dazu Statusbericht (1), 2001)

Das schweizerische Programm *CH-Q*, welches ebenfalls eine aktive Auseinandersetzung mit der individuellen Lern- und Bildungsbiographie fördern will und bereits auf erste Erfahrungen mit dem *Qualifikationsbuch* als Portfolio-Instrument zur Erfassung von Lernleistungen verweisen kann, wurde von der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung und dem Bund der Schweizerischen Frauenorganisation als Initiative zur individuellen Weiterentwicklung sowie zur Förderung der beruflichen Mobilität entwickelt. (vgl. dazu Statusbericht (1), 2001)

Im anglo-amerikanischen Raum hat „*Portfolio-Assessment*“ in unterschiedlichen Anwendungsbereichen, etwa in der Hochschulauswahl, eine lange Tradition und ist weit verbreitet. In Großbritannien ist die Erstellung eines Portfolios ein zentraler Bestandteil des Assessment-Verfahrens im Rahmen des *National Vocational Qualification*-Systems. Die Darstellung und Erörterung des *National Vocational Qualification*-Systems (NVQ) ist Gegenstand des vorliegenden dritten Statusberichts im Hinblick auf nationale Entwicklungen und Erfahrungen.

Die zunehmende Fokussierung auf Portfoliokonzepte kann auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden. Dazu gehören im wesentlichen die Forderungen nach Transparenz und Vergleichbarkeit der Qualifikationen und Kompetenzen angesichts der stetig wachsenden Mobilität sowie nach einer Erweiterung der bestehenden Beurteilungsformen und der Einbeziehung non-formeller und informeller Lernerfahrungen. Schließlich wird mit dem Portfolio-Ansatz der Anspruch verbunden, autonomes Lernen zu fördern. Im *Europäischen Sprachenportfolio* beispielsweise werden alle diese Tendenzen aufgegriffen und integriert. Daher soll das Portfoliokonzept des Europäischen Sprachenportfolios ein weiterer Schwerpunkt des vorliegenden Statusberichts sein – nicht zuletzt daher, da die Erfassung und der Nachweis von Fremdsprachenkompetenzen auch als Ergebnis non-formeller und informeller Lernerfahrungen betrachtet werden und die Prüfung der in diesem Sektor vorliegenden good practise-Modelle hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Inhaltsbereiche lohnenswert erscheint.

Heinz Westkamp, Referatsleiter Weiterbildung/Fernunterricht im Bundesministerium für Bildung und Forschung, stellt erste Überlegungen zur Diskussion, wie auf Empfehlungen des Forums Bildung, auf Konsequenzen aus der PISA-Studie und auf Forschungsempfehlungen aus dem Bereich der Weiterbildungsforschung durch Projekte des BMBF reagiert werden kann. Einer der Schwerpunkte stellt die *Anerkennung von Ergebnissen informellen Lernens* dar, welche konkret am Beispiel des Fremdspracherwerbs hinsichtlich der Elemente Modularisierung, Zertifizierung, Arten des Lernens, Lernorte etc. erprobt werden soll. Als nächster Schritt soll dann der Versuch der Generalisierung bzw. Übertra-

gung auf weitere Lernbereiche folgen. Das Projekt, so Westkamp, entfaltet eine über das Thema Fremdsprachenkompetenz hinausgehende Wirkung. (Westkamp, H., 2002)

In eine ähnliche Richtung gehen Überlegungen in Österreich. Das geht aus einem Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops zum Thema „Anrechenbarkeit von Bildung / Zertifizierung“ hervor, der im Juni 2001 stattfand. Der Workshop bezog sich inhaltlich auf Botschaft 4 des Memorandums für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dort wird unter dem Titel „Bewertung des Lernens“ die Forderung erhoben, „(d)ie Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich (zu) verbessern, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens“. Veranstalter des Workshops war das „Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen“.

Ausgangspunkt der Diskussion bilden zwei wesentliche Problemkreise:

1. Die transnationale Anerkennung und Vergleichbarkeit von formalem Lernen.
2. Die Anerkennung von non-formellem und informellem Lernen sowie von Kompetenzen, die auf dem Arbeitsmarkt, durch unbezahlte Arbeit oder in anderen Lebenszusammenhängen erworben werden.

Kurt Mayer, Institut für höhere Studien (IHS, Wien), stellt dazu fest, dass entgegen der zunehmenden Bedeutung non-formell und informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen gegenwärtig jedoch keine zuverlässigen Verfahren zur Ermittlung und Validierung immaterieller Werte vorliegen. Er kommt zu dem Schluss, dass daher deren Rolle oft unterschätzt und darin enthaltene Ressourcen nicht genutzt werden. (S. 4) Als relevante Faktoren für Österreich werden angeführt, dass die Bedeutung der informellen Bildung in Österreich ebenso wie in Deutschland erst spät wahrgenommen wurde. Eine Debatte über dieses Thema wurde in Österreich erst Mitte der 90er Jahre begonnen. Die wenigen Initiativen in diesem Feld bestehen aus experimentellen Projekten im Bereich der Arbeitsmarktförderung in erster Linie mit Arbeitslosen und BerufsrückkehrerInnen. Als Beispiele werden genannt: Berufsreifepfung<sup>2</sup> und ausnahmsweises Antreten zur Lehrabschlussprüfung.

Als ein Ergebnis der Analyse exemplarischer Modelle werden zwei Typen von möglichen Bewertungssystemen unterschieden. Beide Bewertungstypen berücksichtigen insbesondere die Möglichkeiten der Anrechenbarkeit von informell und non-formell erworbenen Lernerfahrungen und „stellen daher je nach Maßgabe übertragbare Strukturen“ dar. Das Europäische Sprachenportfolio wird hier neben dem European Credit Transfer System und dem Europass Bewertungstyp 1 zugeordnet. Typ 2 umfasst das Verfahren „European Computer Driving Licence“ (ECDL), welches eine Leistungs- und Qualifikationsfeststellung unabhängig vom jeweiligen Bildungsweg durchführt sowie zertifizierte Berufskennnisse wie beispielsweise Schweißer oder „Qualitätssicherer“.

Das vollständige Protokoll steht auf der Internetseite <http://www.lebenslangeslernen.at>. zur Verfügung.

Vorweg werden aktuelle Informationen aus dem internationalen OECD-Projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ berichtet.

#### **Veröffentlichungen:**

Bjørnåvold, J. (1997). Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. Thessaloniki: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop).

Europäische Kommission (1995). Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.

<sup>2</sup> Zur Berufsreifepfung s. Statusbericht (1), 2001

(Veröffentlichungen/Forts.):

Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2001). Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops „Anrechenbarkeit von Bildung / Zertifizierung. Wien: Koordinationsbüro für lebenslanges Lernen.

Schneider, G. (1999). Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios. Freiburg/Schweiz. (<http://www.unifr.ch/ids/portfolio>)

Westkamp, H. (2002). Schwerpunkt Allgemeine Weiterbildung, Grundlagen der Weiterbildung, 2, 90-91.

## I Internationale Entwicklungen

### **OECD: *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*<sup>3</sup>: *Theoretical and Conceptual Foundations***

Heinz Gilomen, Vizedirektor des Schweizer Bundesamts für Statistik, fasst den bisherigen Stand des international und interdisziplinär angelegten Prozesses der Definition und Auswahl von Kompetenzen, die notwendig sind zur Bewältigung eines „erfolgreichen und verantwortungsvollen Lebens“, folgendermaßen zusammen<sup>4</sup>:

Eine Kompetenz ...

- ☞ ist die Fähigkeit, individuelle und soziale Anforderungen zu bewältigen.
- ☞ ist eine Kombination von in Wechselbeziehung stehenden Einstellungen, Werten, Wissen und Fertigkeiten (skills).
- ☞ kann gelernt und gelehrt werden.

Schlüsselkompetenzen tragen zu einem erfolgreichen individuellen Leben ebenso bei wie zu der qualitativen Entwicklung von Gesellschaften und sind für die Bewältigung vielfältiger Lebensbereiche relevant. Vorläufige Liste von Schlüsselkompetenzen des DeSeCo-Programms:

- ☞ Autonomes Handeln („Acting autonomously“)
  - Rechte und Interessen behaupten, Grenzen und Notwendigkeiten identifizieren
  - persönliche Projekte formen und durchführen
  - Situationen, Systeme und Beziehungen analysieren
- ☞ Tools interaktiv anwenden („Using tools interactively“)
  - Technologie effektiv gebrauchen
  - Informationen, Wissen effektiv gebrauchen

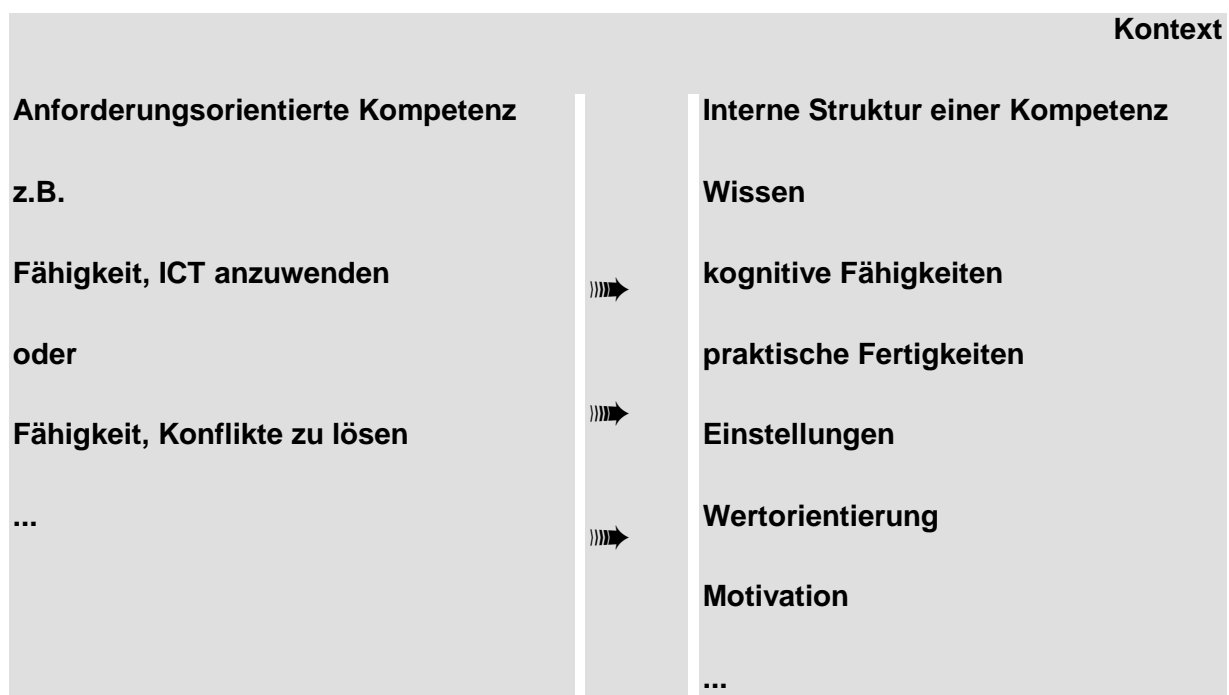
---

<sup>3</sup> Das Programm versucht, den theoretischen Hintergrund für die Identifikation, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen weiterzuentwickeln. In internationaler und interdisziplinärer Zusammenarbeit soll ein Set von Kompetenzen bestimmt werden, über welches sowohl Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene zur Bewältigung eines „erfolgreichen und verantwortungsvollen Lebens“ verfügen sollten. Einbezogen werden Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme (Bildung und Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur). (vgl. auch Statusbericht (1), 2001; Statusbericht (2), 2002)

<sup>4</sup> Berichtet werden hier ausgewählte Ergebnisse im Hinblick auf Definition und Messung von Kompetenzen; die vollständigen Unterlagen sind in der Zwischenzeit veröffentlicht auf der Internetseite <http://www.deseco.admin.ch>.

- Sprache gebrauchen
- ☞ Sich in sozial unterschiedlichen Gruppen bewegen und funktionieren („Joining and functioning in socially heterogeneous groups“)
- gut mit anderen kommunizieren, sich in die Rolle des anderen versetzen
  - Konflikte bewältigen und lösen
  - in einer Gruppe oder einem Kollektiv kooperieren, teilnehmen

Die Anforderung definiert die interne Struktur einer Kompetenz



Die Vermittlung von Kompetenzen liegt nicht in der alleinigen Verantwortung des Bildungs- bzw. Erziehungssystems; andere soziale Institutionen wie etwa die Familie, der Arbeitsplatz, Massenmedien oder kulturelle Organisationen sind ebenso wichtig. Dazu liegt kein abschließendes Konzept vor, sondern weitere Forschung ist notwendig.

Zum Assessment von Kompetenzen werden folgende Feststellungen getroffen:

- ☞ Die Studien PISA und ALL verwenden die anforderungsorientierte/funktionale Dimension der Kompetenzdefinition.
- ☞ Es wird eher das Assessment von Kompetenz-Konstellationen als dasjenige von einzelnen Kompetenzen angestrebt.
- ☞ Längsschnittstudien sind notwendig.
- ☞ Messkonzepte sollten mentale Strukturen und soziale Anforderungen einschließen.
- ☞ Assessment-Strategien sollten das Assessment von sozialen Kontextvariablen einbeziehen.
- ☞ Stärkeres Gewicht sollte auf die Kompetenzen „Autonomes Handeln“ und „Sich in sozial unterschiedlichen Gruppen bewegen“ gelegt werden.
- ☞ Zyklische Struktur eines Assessment-Programms unter der Erwachsenen Population.
- ☞ Alternative Methodologien müssen exploriert werden.

**Kontakt:**

Frau Dominique Simone Rychen, Bundesamt für Statistik, DeSeCo Sekretariat

**Veröffentlichungen/Paper:**

Gilomen, H. (2002). Conclusions, next steps and adjournment. Beitrag auf dem II. Internationalen DeSeCo-Symposium vom 11. – 13. Februar 2002, Genf.

***EUROPARAT („Council of Europe“): Das Europäische Sprachenportfolio***

Der Anstoß für die Entwicklung eines europäischen Sprachenportfolios geht zurück auf ein Symposium des Europarates zum Thema „Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification“, welches bereits 1991 in Rüschiikon (CH) stattfand. Ergebnis des Symposiums war unter anderem, die Erarbeitung eines allgemeinen Referenzrahmens für das Sprachenlernen in Europa und darauf basierend die Entwicklung eines europäischen Sprachenportfolios.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist eine Sammlung von unterschiedlichen Dokumenten(typen) und von Beispielen persönlicher Arbeiten, die von den Lernenden zusammengestellt wird und die fortlaufend aktualisiert werden kann. Auf diese Weise sollen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, Sprachkontakte und interkulturelle Erfahrungen für sich selbst und für andere nachvollziehbar bzw. anschaulich dokumentiert werden können. Das ESP orientiert sich an dem vom Europarat entwickelten gemeinsamen „Europäischen Referenzrahmen“ für das Sprachenlernen und ermöglicht damit Vergleichbarkeit.

In einigen Merkmalen stimmt das so eingeführte Europäische Sprachenportfolio mit anderen Portfoliokonzepten überein, unterscheidet sich aber auch in wesentlichen Punkten von ihnen. So sollen beispielsweise im ESP, wie generell üblich, auch persönliche Arbeiten des Lernenden gesammelt werden, womit allerdings nur ein Typ der vorgesehenen Dokumente angesprochen ist. Für das ESP ist im Unterschied zu rein individuell gestalteten Portfolios – wie sie insbesondere in künstlerisch-gestaltenden Bereichen verwendet werden – ein festes Format vorgegeben.

Von Portfolios, die auf die Arbeitswelt, die Laufbahnplanung und Stellensuche ausgerichtet sind, wie zum Beispiel das „Schweizerische Qualifikationsbuch“, unterscheidet sich das Sprachenportfolio zum einen durch die Konzentration auf den Aspekt der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, zum anderen soll es neben der Dokumentation berufsrelevanter Kompetenzen und Qualifikationen eine unterstützende Rolle im Lernprozess spielen. Daher wird der Adressatenkreis für das Sprachenportfolio breiter eingeschätzt.

Mit dem Europäischen Sprachenportfolio sind die folgenden übergeordneten Ziele verbunden:

- Die Mobilität in Europa soll erleichtert werden, indem das ESP sprachliche Qualifikationen transparent und vergleichbar dokumentiert.
- Das ESP soll das Lernen von Fremdsprachen motivieren und unterstützen.

- Das ESP will den Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität betonen und zum gegenseitigen Verständnis in Europa beitragen.
- Autonomes Lernen und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung soll gefördert werden.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) erfüllt somit zwei Funktionen: es ist zum einen Informationsinstrument und zum anderen Lernbegleiter. So soll das ESP sowohl transparente und international vergleichbare Informationen über Sprachenkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen liefern als auch zum Sprachenlernen motivieren und beim Sprachenlernen helfen. Es orientiert sich an dem vom Europarat entwickelten gemeinsamen europäischen Referenzsystem für das Sprachenlernen („Common European Framework of Reference“).

Das Europäische Sprachenportfolio besteht aus den drei Teilen Sprachenpass, Lernbiografie und Dossier.

- Der **Sprachenpass** gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Sprachkenntnisse und die entsprechenden Zertifikate und Bestätigungen.

Aus dem Sprachenpass geht hervor, welche Niveaus der Lernende in verschiedenen Sprachen erreicht hat, für welche Niveaus Diplome erworben wurden und welche außerschulischen Erfahrungen beim Sprachenlernen vorliegen. Darüber hinaus erhält er eine Übersicht, in welcher der Lernende seine Selbstbeurteilung und erworbenen Diplome und Abschlüsse nach den sechs Niveaustufen des „Cadre européen commun de référence“ des Europarats einstuft.

Die Selbstbeurteilung erfolgt nach einem Raster mit Beschreibungen für die sechs Kompetenzniveaus. Das Raster enthält Beschreibungen für die Fähigkeit in den Bereichen: 1. Hörverstehen (in Einwegsituationen), 2. Leseverstehen, 3. mündliche Interaktion, 4. mündliche Produktion (zusammenhängendes Sprechen) und 5. Schreiben. Diese Differenzierung ermöglicht es, ein differenziertes Kompetenzprofil aufzuzeigen, zum Beispiel ein höheres Niveau im Hörverstehen als in der Gesprächsfähigkeit usw. Sie ermöglicht es auch, erworbene Teilkompetenzen anzugeben, so zum Beispiel wenn jemand in einer Sprache über eine Lesekompetenz verfügt, ohne jedoch sprechen oder schreiben zu können.

A		B		C	
<b>Basic User</b> (Elementare Sprachverwendung)		<b>Independent User</b> (Selbständige Sprachverwendung)		<b>Proficient User</b> (Kompetente Sprachverwendung)	
<b>A1</b> (Breakthrough)	<b>A2</b> (Waystage)	<b>B1</b> (Threshold)	<b>B2</b> (Vantage)	<b>C1</b> (Effective Proficiency)	<b>C2</b> (Mastery)

Die Niveaustufen nach dem „Cadre européen commun de référence“

In der Rubrik **Dokumente zum Sprachenpass** können zum einen etwaige Sprachdiplome und Zertifikate gesammelt werden, die durch Prüfungen erworben wurden, zum anderen auch Bestätigungen über wichtige Sprachlernerfahrungen. Zur besseren Übersichtlichkeit der beigefügten Dokumente, werden zwei Verzeichnisse vorangestellt:

- ein Verzeichnis der im Portfolio gesammelten (formell erworbenen) Nachweise ergänzt um Informationen darüber, wann diese erworben wurden und welchem Niveau diese Abschlüsse (Diplome/Zertifikate) entsprechen. Zur weiteren Verbesserung der Transparenz ist zusätzlich eine Beschreibung der jeweiligen Sprachprüfung (durch die Prüfungsinstitution) vorgesehen, um den Adressaten des Sprachpasses eine Vorstellung darüber zu vermitteln, was wie geprüft wurde. Wenn diese Institution diese Information nicht liefert, kann auch der Lernende diese Angaben ergänzen. Als Modellvorschlag wurde ein Formular zur Beschreibung entwickelt und dem Sprachenpass beigelegt.
- ein Verzeichnis anderer Bestätigungen über (informelle) Sprachlernerfahrungen, für die ebenfalls eine Reihe von Formularvorschlägen entwickelt wurden; dazu gehören:
  - Schulbesuch im Ausland
  - Aufenthalt im fremden Sprachgebiet
  - Aufnahme eines Gastes aus dem Ausland
  - Auslandspraktikum
  - kontinuierlicher Briefkontakt
  - Teilnahme an einem Projekt
- Die **Lernbiografie** dokumentiert die Geschichte des Sprachenlernens, gibt Auskunft über besuchten Sprachunterricht und über die eigenen Lernziele, informiert über wichtige sprachliche und interkulturelle Erfahrungen und enthält Checklisten zur Selbsteinschätzung.

Das sind im Einzelnen:

- die persönliche Geschichte des Sprachenlernens
  - Checklisten mit Selbsteinschätzungen zur Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Sprachen
  - Informationen über Sprachlern- und Sprachverwendungsverfahren durch die Lernenden
  - Informationen über die Lernziele und Lernprogramme von besuchten Schulen und Sprachkursen
  - Angaben zu den Zielen und Plänen für das weitere Lernen verschiedener Sprachen
- Das **Dossier** umfasst persönliche Arbeiten unterschiedlicher Art, die anschaulich dokumentieren, welche Leistungen man in verschiedenen Sprachen erbracht hat.

Der Lernende entscheidet selbst, welche Dokumente das Dossier enthalten soll; dazu können je nach Anlass unterschiedliche Arbeiten zusammengestellt werden, um den jeweils aktuellen Stand exemplarisch zu veranschaulichen. Dabei kann es sich beispielsweise um verschiedene schriftliche Arbeiten handeln, wie etwa Briefbeispiele, Berichte, Aufsätze etc., aber auch um Ton- und Videoaufzeichnungen.

Im Rahmen der gemeinsamen Konferenz von Europarat, Europäischer Union und UNESCO zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 im schwedischen Lund wurden der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und das Europäische Sprachenportfolio offiziell lanciert.

Das Europäische Sprachenportfolio kann eingesehen werden auf der Internetseite <http://www.culture2.coe.int/portfolio>. Insgesamt 30 Ausgestaltungen des Sprachenportfolios auf überwiegend nationaler Ebene (in zwei Fällen auf transnationaler Ebene) liegen in der Zwischenzeit vor, eine Reihe weiterer nationaler Pilotprojekte zum Portfolio ist bereits ge-

startet. Links zu den Portfolio-Projekten finden sich ebenfalls auf der genannten Internetseite.

Mehrere Länder haben ihre Pilotprojekte stark an der Schweizer Version des Sprachenportfolios orientiert, deren Entwurf bereits 1996 in einem kleineren Rahmen erprobt werden konnte. Die Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios kann eingesehen werden unter: <http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>. Unter dieser Adresse sind darüber hinaus ausführliche Informationen zur Entwicklung und zur Erprobung zu finden.

#### **Veröffentlichungen:**

Europäische Kommission (2002). European Language Portfolio. Straßburg: Modern Language Division. (<http://www.culture2.coe.int/portfolio>)

Schneider, G. (1999). Wozu ein Sprachenportfolio? Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios. Freiburg/Schweiz. (<http://www.unifr.ch/ids/portfolio>)

## **II Nationale Entwicklungen**

### ***Entwicklungen in Großbritannien: National Vocational Qualification<sup>5</sup> (NVQ)***

Die Einrichtung des „National Vocational Qualification“-Systems gegen Ende der achtziger Jahre hatte zum Ziel, eine alternative Form nationaler beruflicher Befähigungsnachweise zu entwickeln. Zugleich war damit der Anspruch verbunden, frühere Lernerfahrungen bzw. non-formell und informell erworbene berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten anzuerkennen, was in der Folge zu Ansätzen wie der „Akkreditierung von früher erworbenen Kenntnissen“ (*Accreditation of Prior Learning - APL*) und der „Akkreditierung von durch Erfahrung erworbenen Kenntnissen“ (*Accreditation of Prior Experiential Learning – APEL*) geführt hat. Das System ist grundsätzlich offen für alle Lernwege und Lernformen, wobei insbesondere das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz fokussiert wird.

NVQs<sup>6</sup> beruhen auf sogenannten nationalen Kompetenzstandards<sup>7</sup>; in diesen werden die für eine Beschäftigung oder für einen Beruf erforderlichen Kompetenzen bzw. Leistungsstandards festgelegt, unabhängig davon, wo diese erworben wurden. Bei den NVQs werden fünf Niveaustufen (Level) unterschieden, die anhand von Kriterien wie etwa Breite, Komplexität und Übertragbarkeit der Kompetenz definiert sind.

---

<sup>5</sup> In Schottland: „Scottish Vocational Qualifications“ (SVQ)

<sup>6</sup> Derzeit gibt es über alle fünf Niveaustufen hinweg etwa 740 NVQ Titel, von denen sich jeweils 270 auf die zweite und die dritte Stufe beziehen. (Handley, 2002)

<sup>7</sup> Der Begriff „Kompetenz“ wurde nach Eraut als geeignet betrachtet für die Umschreibung des erklärten Zwecks, wonach ausschließlich effektive Leistungen am Arbeitsplatz anerkannt werden sollten. Damit wurde Kompetenz definiert als Ausdruck sozialer Erwartungen, nämlich als die ‚Fähigkeit, Aufgaben und Rollen gemäß einem erwarteten Standard zu bewältigen‘, und nicht als ein psychologisches Konstrukt. (Eraut, 2002)

1. foundation skills or semi-skilled occupations
2. skilled occupations
3. technician, craft or supervisory occupations
4. higher technical and first line managerial occupations
5. professional or senior management occupations

Darüber hinaus werden auch Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Initiative, Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit zur Bewältigung nicht-alltäglicher Situationen oder zur Organisation der eigenen Arbeit berücksichtigt. (Bjørnåvold, 1997)

Das NVQ-Assessment wird auf Anforderung durchgeführt, in der Regel im Kontext beruflicher Weiterbildung bzw. betrieblicher Weiterbildung und Entwicklungsmaßnahmen.

Handley fasst die Prinzipien der Vorbereitung auf das NVQ-Assessment zusammen (Handley, 2002):

Kennzeichnung innerhalb des NVQ-Systems:

- Lernen und Bewerten werden individuell geplant je nach den Anforderungen des Kandidaten/der Kandidatin.
- Das Assessment ist sowohl formativ als auch summativ angelegt.

Planung und Vorbereitung des Assessment ...

- sollte die Teilnehmer in die Planung des Bewertungsprozesses einbeziehen.
- sollte sicherstellen, dass die gesammelten Nachweise authentisch, aussagekräftig und vollständig sind.
- sollte Möglichkeiten identifizieren, um die geforderten Nachweise zu sammeln.
- sollte festlegen, wie die Nachweise für die Bewertung präsentiert werden.
- sollte zu einem „Bewertungsplan“ (assessment plan) führen, nach dem die Fortschritte des Kandidaten/der Kandidatin erfasst und überprüft werden können.

Bei der Planung und Vorbereitung des Assessment werden die einzelnen Standards gemeinsam durchgegangen, ...

- um jegliche Nachweise und Belege zu identifizieren, die der Teilnehmer/die Teilnehmerin bereits produziert hat.
- um darüber zu informieren, welche Nachweise den Vorgaben entsprechend gesammelt werden müssen (einschließlich der beschränkten Möglichkeit zur Verwendung von Simulationen).
- um „natürliche“ Möglichkeiten zu identifizieren, bei denen Nachweise erbracht/produziert werden können.
- um eine Strategie für die Sammlung von Nachweisen zu erarbeiten, beispielsweise durch Beobachtung, Tests, Befragung, Fallstudien, Projekte.

Handley bewertet es als problematisch, dass die Nachweise früherer Leistungen im Wesentlichen nur bei dem genannten formativen Assessment verwendet werden. Sowohl die Anforderungen im Hinblick auf Dokumentation als auch Vorsicht auf Seiten der zuständigen Organe („awarding bodies“) führten dazu, dass es in den meisten Fällen ökonomischer sei, ein neues Assessment durchzuführen als die Nachweise früherer Leistungen anzuerkennen.

Darüber hinaus würde ein größeres Gewicht auf dem offenen Zugang zum NVQ-Assessment liegen als auf dem Verfahren zur Anerkennung früher erworbener Kenntnisse („*Accreditation of Prior Learning - APL*“)<sup>8</sup>.

Die Einführung eines speziellen Assessment-Ansatzes wurde 1991 notwendig als der Nationale Rat für berufliche Qualifikationen forderte, dass die Akkreditierung von früher erworbenen Kenntnissen bei allen im Rahmen des NVQ anerkannten Qualifikationen möglich sein sollte.

a) Verfahren der „Identifizierung früher erworbener Kenntnisse“

Bei dem Anerkennungsverfahren werden zwei Phasen unterschieden. In einer ersten Phase können die persönlichen und beruflichen Kompetenzen von Arbeitnehmern anhand eines Verfahrens zur „Identifizierung früher erworbener Kenntnisse“<sup>9</sup> evaluiert werden. Dazu wird ein *Portfolio* erstellt, welches Auskunft geben soll über die aktuellen Kompetenzen einer Person. Im Rahmen des Verfahrens werden in einem ersten Schritt Arbeits- und sonstige Erfahrungen reflektiert und in einem zweiten erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert. Auf dieser Grundlage wird das Portfolio erstellt und abschließend ein Weiterbildungs- und Entwicklungsplan erarbeitet.

b) Verfahren der „Anerkennung früher erworbener Kenntnisse“

Auch wenn das Verfahren der „Identifizierung früher erworbener Kenntnisse“ selbst mit keinem formal anerkannten Abschluss verbunden ist, wurde damit eine wichtige Voraussetzung geschaffen zur Anerkennung von Fähigkeiten, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden. Es kann als Ausgangspunkt für weitere Validierungen im Verlauf der zweiten Phase dienen, nämlich dem Anerkennungsverfahren, der sogenannten „*Accreditation of Prior Learning*“ (APL). APL führt zum Erwerb einer formalen Qualifikation in Form von Diplomen/Zeugnissen oder in Form der Anerkennung einzelner Lerneinheiten, die auf den Erwerb einer formalen Qualifikation angerechnet werden können. Jede Einrichtung, die als Bewertungszentrum für NVQ anerkannt ist, kann APL durchführen. Das APL-Verfahren sieht folgende Schritte vor:

1. Information: Der Teilnehmer/die Teilnehmerin erhält allgemeine Informationen über das Verfahren der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bjørnåvold führt dazu aus, dass die Information in der Regel durch nicht fachlich spezialisierte Berater und häufig mit Hilfe von gedrucktem Informationsmaterial und Videos erfolgt. (Bjørnåvold, 2001, S. 112)
2. Planung und Vorbereitung: Der Teilnehmer/die Teilnehmerin reflektiert die Erfahrungen, relevanten Fertigkeiten und Kenntnisse unterstützt von einem Mentor. Zum Teil erfolgt diese Begleitung im Rahmen von Seminaren für mehrere Kandidaten, die die gleiche

---

<sup>8</sup> Bjørnåvold bezeichnet diese Entwicklung als verständlich und sinnvoll, da im Prinzip sämtliche Bewertungsansätze im NVQ-System vor der Aufgabe stünden, Ergebnisse des erfahrungsbezogenen Lernens zu berücksichtigen. Die Erfahrungen aus der APL- und APEL-Praxis würden somit in das NVQ-System integriert, wenn auch schwierig zu beurteilen sei, in welchem Maße. Er bewertet dies in gewisser Weise als ein Beispiel für die Reifung des Systems. (Bjørnåvold, 2001, S. 117)

<sup>9</sup> Ursprünglich richtete sich das Identifizierungsverfahren an Hochschulbewerber, die nicht über die erforderlichen Zugangsberechtigungen (GCE-Advanced level-Abschluss) verfügten. Mittlerweile steht diese Möglichkeit auch Arbeitslosen sowie von Arbeitsplatzverlust bedrohten Beschäftigten zur Verfügung.

Qualifikation anstreben. Hauptziel dieses Schritts ist die Erstellung eines Portfolios. Die Mentoren wirken an der Planung und Vorbereitung des Portfolios mit, welches u.a. Bescheinigungen ehemaliger und derzeitiger Arbeitgeber über die Aufgaben und Zuständigkeiten am Arbeitsplatz, Beispiele relevanter „Produkte“, Prüfungsergebnisse, Ergebnisse besonderer Projekte oder sonstige besondere Leistungen enthalten sollte. Das Portfolio folgt keiner vorgegebenen Struktur, sämtliche Inhalte müssen jedoch einen Bezug zu der angestrebten Qualifikation aufweisen.

3. Bewertung: Abschließend erfolgt eine Bewertung des Portfolios durch einen Sachverständigen, der in der Regel ein Interview mit dem Prüfungskandidaten/der Prüfungskandidatin führt, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu überprüfen. Er kann auch zusätzliche Nachweise anfordern.

Das Ergebnis der Bewertung kann zwar grundsätzlich zur vollen Anerkennung führen, was tatsächlich aber nur in wenigen Fällen erreicht wird. In der Regel führt die Portfolio-Bewertung zur Befreiung von Teilen eines Ausbildungsprogramms bzw. einer Lerneinheit.

Bjørnåvold weist ausdrücklich darauf hin, dass die Frage der Nachweise und Bewertungsinstrumente untrennbar mit der Frage nach den Standards resp. der Bezugspunkte verbunden ist. Bislang stützt sich NVQ sehr stark auf die Prämisse, dass die vorausgesetzte Übereinstimmung zwischen den nationalen Berufsstandards und den am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen Legitimität sichert. Daraus folgte die Einbeziehung der Wirtschaftsseite in die Definition und Festlegung von Standards als ein wesentlicher Faktor zur Akzeptanzsicherung des Verfahrens. Validität soll durch die Anbindung sowohl der Ausbildung als auch der Bewertung an den Arbeitsplatz gewährleistet werden. Die Authentizität beider Prozesse soll verstärkt werden durch die Vermeidung simulierter Ausbildungs- und Bewertungssituationen, die die Gültigkeit gefährden. Zuverlässigkeit soll durch detaillierte Spezifikationen für jede einzelne Qualifikation und für jedes Modul, ergänzt durch intensive Prüferschulungen, erreicht werden.

Der ursprüngliche Ausgangspunkt einer eng umgrenzten Aufgabenanalyse führte schnell zu einer Verschiebung hin zu einer breiteren Funktionsanalyse, um notwendige nationale Standards schaffen zu können, die transferierbare Kompetenzen beschreiben. Auch die Einführung von Funktionen erfolgte mit ausführlichen Detailbeschreibungen der Elemente einer jeden Funktion, in denen Leistungskriterien und die Mindest- und Höchstanforderungen für eine erfolgreiche Leistung vorgegeben wurden. Der viel kritisierte Umfang und die Komplexität der NVQ-Spezifikationen wird auf dieses Streben nach möglichst „vollkommener Zuverlässigkeit“ zurückgeführt. Bjørnåvold kommt am Beispiel des NVQ-Systems zu dem Schluss, dass im Vergleich zu den Fragen nach den spezifischen Nachweisinstrumenten sich diejenigen nach den Standards als die wesentlicheren herausgestellt haben. „Die in Zukunft anstehende Herausforderung für das System im Vereinigten Königreich lässt sich in folgenden Fragen zusammenfassen: Wer sollte an der Definition von Standards teilnehmen, und wie sollten Kompetenzbereiche beschrieben und abgegrenzt werden? Wenn diese Fragen beantwortet sind, können Bewertungen von hoher Qualität Wirklichkeit werden.“ (Bjørnåvold, 2001, S. 117)

#### **Veröffentlichungen:**

Bjørnåvold, J. (2001). Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Bjørnåvold, J. (1997). Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. Thessaloniki: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop).

Eraut, M. (2002). NVQS in England: Description and Analysis of an Alternative Qualification System. (University of Sussex.) Beitrag zur Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz am 6. und 7. Juni 2002, Bonn.

Handley, D. (2002). The assessment of competencies in England' s NVQ system. (Qualifications & Curriculum Authority) Beitrag zur Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz am 6. und 7. Juni 2002, Bonn.

Scottish Qualifications Authority (1997). Identification, validation and accreditation of prior and informal learning. UK report. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop).

## **Fazit und Ausblick**

Die bereits erreichte größere Transparenz im Bildungsbereich wird häufig mit der Einführung von Systemen zur Identifizierung von Lernerfahrungen und Lernergebnissen verbunden, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden. Das Portfolio ist in diesem Zusammenhang ein geeigneter Ansatz - für viele auch der geeignete Ansatz - zur Identifizierung und Validierung non-formell und informell erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, dessen Möglichkeiten und Reichweite bereits vielfach untersucht wurden. Das Portfolio kann idealerweise sowohl die Funktion eines Informationsinstruments als auch diejenige eines Lernbegleiters übernehmen.

Der Empfänger des Portfolio, in der Regel der Arbeitnehmer bzw. eine Bildungseinrichtung, soll einen Nachweis der tatsächlichen Kompetenzen erhalten. Das individuelle Qualifikations- und Kompetenzprofil kann anhand des Portfolios offengelegt und aussagekräftig dargestellt („sichtbar“) werden. Wie das fundierte Beispiel des Europäischen Sprachenportfolios demonstriert, ist es möglich, das Verfahren auf den jeweiligen Zweck hin spezifisch auszurichten. Sämtliche berichteten Portfolio-Beispiele betonen nicht zuletzt den pädagogischen Aspekt des Verfahrens. Die Erstellung des Portfolios fordert eine aktive Auseinandersetzung mit der individuellen Lern- und Bildungsbiographie und unterstützt somit einen Reflexionsprozess, der zu einem besseren Verständnis der individuellen Kompetenzen führen soll.

Auch im Rahmen des britischen NVQ-Systems spielt das Portfolio eine zentrale Rolle. Zu den derzeitigen Empfehlungen der „Qualifications & Curriculum Authority“ zur Verbesserung der Assessmentpraxis gehört allerdings auch die Warnung gegenüber einer einseitigen Abhängigkeit von „papiergestützten“ Portfolios auf Kosten anderer Nachweise. (Handley, 2002) Auch wenn das Portfolio nicht die einzige und ausschließliche Möglichkeit der Validierung von Lernerfahrungen und Lernergebnissen ist, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden, so auf jeden Fall eine wichtige.

Geplant sind im Folgenden ein Bericht über die Entwicklungen in den Niederlanden, die u.a. auch von dem britischen NVQ-Modell beeinflusst sind, und einiger skandinavischer Modelle.