

**Bernd Käßplinger**

**Anerkennung von Kompetenzen:  
Definitionen, Kontexte und  
Praxiserfahrungen in Europa**

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
November 2002**

---

Bernd Käßplinger, Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa.  
Online im Internet: URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaeplinger02\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaeplinger02_01.pdf)  
Dokument aus dem Internet-Service Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung  
<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorbemerkungen .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Begriffsdefinitionen.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Validierung, Akkreditierung, Valorisierung, Anerkennung, Homologation und Zertifizierung .....</b>	<b>3</b>
<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Kontexte der Nutzung.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Reform des Berufsbildungssystems.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1.1 National Vocational Qualifications in England.....</b>	<b>8</b>
<b>PRAXISERFAHRUNGEN .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.2 Kompetenzbasierte Qualifikationen in Finnland .....</b>	<b>10</b>
<b>PRAXISERFAHRUNGEN .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Individuelle Standortbestimmung .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1 Bilan de Compétence in Frankreich.....</b>	<b>13</b>
<b>PRAXISERFAHRUNGEN .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2 Das Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q.....</b>	<b>15</b>
<b>PRAXISERFAHRUNGEN .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Zugang zum Hochschulsystem.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3.1 Council for Adult and Experiental Learning (CAEL) in den USA .....</b>	<b>17</b>
<b>PRAXISERFAHRUNGEN .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.2 Accreditation of Prior Experiental Learning (APEL) in Großbritannien.....</b>	<b>18</b>
<b>PRAXISERFAHRUNGEN .....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 Betriebliche Erfassungs- und Bewertungsverfahren.....</b>	<b>19</b>
<b>2.4.1 Personalrekrutierung in Betrieben.....</b>	<b>20</b>
<b>2.4.2 Personalentwicklung in den Betrieben.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4.3 Arbeitszeugnisse als Kompetenznachweis.....</b>	<b>22</b>
<b>3. Zusammenfassung und Kommentar .....</b>	<b>22</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>26</b>

## Vorbemerkungen

Im Rahmen dieses Berichtes sollen unterschiedliche und ähnliche Begriffsverwendungen im europäischen Vergleich herausgearbeitet werden. Dabei soll vor allem den Definitionen der Begriffe Validierung, Akkreditierung, Valorisierung, Anerkennung, Homologation und Zertifizierung besondere Beachtung geschenkt werden. Eine einheitliche europäische Begriffsverwendung ist unrealistisch und auch nicht unbedingt vorteilhaft aufgrund der Unterschiede zwischen den Ländern, trotzdem lässt sich international und national ein besseres Verständnis der Begriffsinstrumente fördern.

Im Anschluss an diese begrifflichen Annäherungen wird versucht, die vielfältigen Kontexte und Praxiserfahrungen mit der Anerkennung von Kompetenzen zu strukturieren. Mit der Unterscheidung in die vier Bereiche „Reform des Berufsbildungssystems“, „Zugang zum Hochschulsystem“, „Betriebliche Bewertungsverfahren“ sowie „Individuelle Standortbestimmung“ lassen sich unterschiedliche Kontexte präzisieren, die für das Verständnis der Praxiserfahrungen wesentlich sind. Jedes Praxismodell lässt sich letztlich nur vor dem jeweiligem nationalen Kontext begreifen.

### 1. Begriffsdefinitionen

Bei der Durchsicht internationaler Ansätze stößt man auf eine Vielzahl von Begriffen, welche bei der Diskussion um die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen Verwendung finden. Exakte Begriffsdefinitionen scheinen hier nicht möglich zu sein. Zum einen werden Begriffe innerhalb der jeweiligen Länder nicht einheitlich verwendet. Zum anderen haben scheinbar identische Begriffe in den nationalen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen (s. „validation“ im Englischen und Französischen). Der hier vorliegende Beitrag will versuchen, Bedeutungshöfe klarer zu machen und wesentliche Linien in den Begriffsverwendung nachzuzeichnen. Dabei soll sich auf Deutschland, England und Frankreich konzentriert werden.

#### 1.1 Validierung, Akkreditierung, Valorisierung, Anerkennung, Homologation und Zertifizierung

Zu den meistgenutzten Begriffen zählen Validierung und Zertifizierung. Zum Begriff **Zertifizierung** (EN/FR: certification) herrscht dabei noch ein relativ ähnliches Begriffsverständnis:

- „Zertifizierung bezeichnet die formale Bestätigung einer abgeschlossenen Ausbildung durch ein schriftliches Dokument, ein Zeugnis, oder einen Befähigungsnachweis.“ (Heidemann/Kruse 1997, S. 40)
- „Die Verleihung eines Zertifikats oder Zeugnisses, das den Kenntnisstand einer Person förmlich anerkennt.“ (Bjornavold 2001, S. 231)
- “Certification usually relates to officially endorsed diplomas and degrees.” (Colardyn 1994, S. 662)

Diesen Definitionen ist gemeinsam, dass Zertifizierung sich auf einen formalen Nachweis bezieht, der durch eine offizielle Stelle ausgestellt wird und somit schriftlich fixiert ist. Die Zertifizierung von Kompetenzen oder Qualifikationen stellt die „härteste“ Form der Anerkennung dar.

Beim Begriff der **Validierung** (EN/F: validation) ist es dahingegen schwieriger internationale Gemeinsamkeiten zu finden. Colardyn (1994, S. 662ff) grenzt ihn vom Zertifizierungsbegriff in dem Sinne ab, dass er eine breitere, alltagsorientiertere Ausrichtung habe. Während Certification sich zumeist auf eine formale Ausbildung beziehe, würde Validation sich auf sehr unterschiedliche Kontexte wie z.B. Bildung, Arbeit und Freizeit beziehen:

- „validation refers to the process of assessing and recognizing a wide range of skills and competencies which people develop throughout their lives and in different contexts, for example through education, work and leisure activities.“ (ebenda, S. 663)

Während zertifizierte Kompetenzen für Colardyn in formalen Bildungseinrichtungen erworben werden, sei es letztlich unerheblich, wo validierte Kompetenzen erworben würden. Das Verfahren der Validierung könne sich sowohl auf Kompetenzen beziehen, die in Beruf, Aus-/Weiterbildung als auch in der Freizeit erworben wurden. Validierung habe damit einen breiteren Blick<sup>1</sup> auf Lernorte als Zertifizierung. Trotzdem könnten Zertifizierungen und Validierungen gleichermaßen von offiziellen Stellen ausgesprochen werden. Bjornevold (2001, S. 23) übernimmt weitestgehend Colardyns Definition, obwohl er 1997 noch auf ein international differentes Verständnis von Validierung in Frankreich und England aufmerksam gemacht hatte. Als Ergebnis des Austauschs zwischen Colardyn und Bjornevold lässt sich ein Begriffsverständnis dahingehend festhalten, dass Zertifizierung auf die offizielle Anerkennung von Bildungsgängen und somit formal erworbenen Kompetenzen verweist. Bei der Validierung von Kompetenzen ist es dahingegen größtenteils unerheblich, wo die Kompetenzen erworben wurden. Somit kann sich Validierung auch auf non-formal oder informell erworbene Kompetenzen beziehen.

Zudem muss beachtet werden, dass der Begriff der Validierung einen sehr stark prozessorientierten Fokus hat. Aufgrund seiner non-formalen und informellen Ausrichtung sind die zu prüfenden Fähigkeiten und Kenntnisse vorab nur schwer definierbar. Für England beschreiben Heidemann/Kruse (1997, S. 38) das Verständnis des Begriffs der Validierung wie folgt:

„Die Bedeutung des Begriffs der Validierung bezieht sich in Großbritannien auf den Prozess oder das Verfahren, in dem Ergebnisse von Lernen für die Vergabe einer formalen Qualifikation bewertet werden.“

Der Begriff validation findet in England Verwendung bei der Kompetenzbeurteilung von Beschäftigten an ihrem Arbeitsplatz. In Frankreich werden Berufsqualifikationen dahingehend geprüft, ob sie für den Zugang zu einer Hochschule ausreichend sind. Aufgrund der prinzipiellen Vielgestaltigkeit von non-formalen oder informellen Kompetenzen ist jede Messung dieser Kompetenzen damit konfrontiert, dass sie sich nicht auf feste Inhalte beziehen kann, sondern sie prozessorientiert vorhandene Kompetenzen auf ihre Tauglichkeit prüfen muss. Es kann festgehalten werden, dass Validierung sich begrifflich auch auf den Prozess der Anerkennung bezieht, während sich der Begriff der Zertifizierung als eher ergebnisorientiert darstellt.

---

<sup>1</sup> Im Vokabular des EU-Memorandums müsste es hier wohl „lebensumspannend“ bzw. „lifewide“ heißen (s. Kommission 2000, S. 10)

Ein in Deutschland und England nicht geläufiger Begriff ist der französische Begriff der **Homologation**. In Frankreich bezeichnet der Begriff „ein staatlich durchgeführtes Verfahren, welches einer Zertifizierung (Titel, Diplom) die landesweite Anerkennung verleiht“ (Heidemann/Kruse 1997, S. 39). In Deutschland lässt sich ansatzweise die Erarbeitung und der Erlass von Ausbildungsberufen bzw. von neu geordneten Ausbildungsberufen mit dem französischen Verfahren der homologation vergleichen.

Der Begriff der **Akkreditierung** kann sich zum einen auf die Bestätigung von individuellen Kompetenzen beziehen. Dieses Begriffsverständnis wird noch näher erläutert. Zum anderen meint Akkreditierung die staatliche Zulassung von Ausbildungseinrichtungen. Damit ist dann in der Regel die Aufnahme in ein staatliches Finanzierungsprogramm verbunden<sup>2</sup>. Die andere Bedeutungsebene des Begriffs der Akkreditierung ist sehr ähnlich zum Begriff der Validierung:

- „Akkreditierung (von Kompetenzen) bezeichnet den Vorgang der formalen Bestätigung der Kompetenzen einer Person, unabhängig davon, wie diese erworben wurden.“ (Bjornavold 2001, S. 231)

Führt man sich Bjornavolds Definition von Validierung vor Augen, stellt man als wesentlichen Unterschied fest, dass Validierung sich auf non-formal erworbene Kompetenzen bezieht, während Akkreditierung sich sowohl auf formal, non-formal als auch informell erworbene Kompetenzen beziehen kann. Der Begriff der Akkreditierung bzw. accreditation findet in Großbritannien breite Verwendung bei der Anerkennung früh erworbener Kenntnisse (s. Kapitel 2.3.2).

Mit dem Begriff der **Anerkennung** (EN: recognition, F: reconnaissance) richtet sich das Augenmerk auf die Perspektive der Verwertung und Akzeptanz.<sup>3</sup> Der Begriff kann zum einen die offizielle Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen meinen. Offizielle Anerkennungen sprechen – je nach nationaler Verfasstheit des Berufsbildungssystems – staatliche Verwaltungen, berufsständische Organisationen, Sozialpartner oder Branchenorganisation aus. In Deutschland finden z.B. die „Anerkannten Ausbildungsberufe“ allgemeine Anerkennung. Dies wirkt sich wiederum auf Tarifverträge aus. Die offizielle Anerkennung wird formell mit schriftlichen Dokumenten (Zeugnisse, Urkunden) festgehalten.

Außerdem kann der Begriff der Anerkennung eine allgemeine Akzeptanz seitens wirtschaftlicher, politischer und sozialer Interessengruppen ausdrücken. Dies bedeutet dann, dass der Wert von Kompetenzen und Qualifikationen auch gesellschaftliche Anerkennung findet. Ohne eine solche gesellschaftliche Akzeptanz ist der Wert der meisten Kompetenzen und Qualifikationen in der Praxis wertlos.

Als letzter „Anerkennungsbegriff“ ist der Begriff der **Valorisierung** zu erwähnen. Nach Heidemann/Kruse (1997, S. 39) meint Valorisierung:

---

<sup>2</sup> Aktuell wird in Deutschland die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen oftmals mit dem Begriff der Akkreditierung diskutiert. Im Lande Brandenburg gibt es ein staatlich finanziertes Weiterbildungsangebot „Grundversorgung“. Hier dürfen nur die Weiterbildungseinrichtungen als Anbieter aktiv werden, die über eine staatliche Anerkennung/Akkreditierung verfügen.

<sup>3</sup> Darüber hinaus kann der Anerkennungsbegriff aber auch ein allgemeiner Sammelbegriff für Formen der Ermittlung, Bewertung und Dokumentierung von Kompetenzen und Qualifikation sein. Der Begriff spezifiziert z.B. weder nach Ort des Erwerbs, Methode der Erfassung noch nach zuständiger Bewertungsstelle und bietet somit den Vorteil, dass er für eine allgemeine Diskussion tauglich ist.

- „Die Bewertung oder Geltendmachung der formellen oder nicht-formellen Qualifikationen oder Kompetenzen in der Arbeitswelt.“

Mit diesem „Geltendmachen“ kann im Betrieb eine höhere Einstufung in der Betriebshierarchie, ein Verantwortungs-/Aufgabenzuwachs in der Stellendefinition oder auch eine verbesserte Entlohnung verbunden sein. In Deutschland ist dieser Begriff nicht gebräuchlich. Statt dessen wird hier z.T. der Begriff der Bewertung verwendet (ebenda, S. 38). Mit dem Begriff der Valorisierung wird die Perspektive der Verwertung von Qualifikation und Kompetenzen fokussiert.

### **Zusammenfassung**

Zunächst bleibt anzumerken, dass sich mit den Begriffen Valorisierung und Homologation spezifische Sachverhalte bei der Debatte um Anerkennung informeller Kompetenzen markieren lassen. Mit Valorisierung ist die Frage angesprochen, inwiefern mit einer Kompetenzbewertung ein Mehrwert an Lohn, Prestige oder Arbeitszufriedenheit für die jeweiligen Individuen verbunden ist. Homologation lenkt vor dem spezifisch französischen Hintergrund den Augenmerk auf die gesetzliche Kodifizierung eines Zertifizierungsverfahrens.

Gegenüber diesen Begriffen mit ihren sehr speziellen Bedeutungshorizonten ist der Begriff der Anerkennung hingegen eher ein allgemeiner Sammelbegriff ohne nähere Differenzierung. Aber mit diesem Begriff kann man auch die Frage nach der generellen gesellschaftlichen Akzeptanz neuer Bewertungsverfahren ansprechen.

Der Begriff der Zertifizierung geht tendenziell eher in die Richtung der Anerkennung formal erworbener Kompetenzen bzw. international sind oftmals staatliche Anerkennungen gemeint. Trotzdem ist er nicht geschützt, d.h. er ist nicht unbedingt mit staatlichen Einrichtungen verbunden, sondern auch private Einrichtungen können Zertifikate vergeben. Validierung bezieht sich im Gegensatz zum Zertifizierungsbegriff eher auf die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Dabei ist der Begriff sehr stark prozessorientiert, d.h. er wird oftmals bei Beschreibungen des methodischen Vorgehens verwendet.

Demgegenüber hat Akkreditierung wiederum einen breiteren Fokus auf alle Kompetenzen. Akkreditierungen werden in der Regel von halbstaatlichen oder staatlichen Stellen ausgesprochen und gewähren oft Zugang zu staatlichen Ausbildungsgängen. Bereits vorhandene Kompetenzen werden angerechnet als bereits erbrachte Leistungen. In diesem Sinne lassen sich diese sechs Begriffe in einem ersten Zugriff charakterisieren und gegenseitig voneinander abgrenzen. Damit ist zwar keine absolute Begriffsklarheit geschaffen, aber eine bessere Orientierung möglich.

## **2. Kontexte der Nutzung**

Wer sich mit der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa befasst, stößt auf sehr unterschiedliche Kontexte der Nutzung in den jeweiligen Ländern. Leider wird in der Forschungsliteratur oftmals nicht näher nach

Kontexten differenziert. Jedes Lernen ist aber „situiertes Lernen“, d.h. jeder Lernort und seine Rahmenbedingungen begünstigt spezielle Formen des Lernens (Illeris 2000, Lave/Wenger 1991). Dementsprechend soll sich nun mit den unterschiedlichen Kontexten der Anerkennung informellen Lernens beschäftigt werden.

Es lassen sich zumindest vier verschiedene Kontexte der Anerkennung informellen Lernens unterscheiden:

- Reform des Berufsbildungssystems
- Individuelle Standortbestimmung
- Zugang zum Hochschulsystem
- Betriebliche Bewertungsverfahren

In diese Kontexte sind oftmals Weiterbildungseinrichtungen eingebunden. Sie vermitteln Kompetenzen / Qualifikationen und treten zum Teil auch als zertifizierende Organe in Erscheinung.

## **2.1 Reform des Berufsbildungssystems**

Bemühungen um eine stärkere Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sind in vielen europäischen Ländern mit grundlegenden Reformen der Berufsbildungssysteme verbunden. In England wurde das System der NVQ (National Vocational Qualifications) eingeführt, Finnlands Berufsbildungssystem basiert mittlerweile weitestgehend auf kompetenzbasierten Berufsbezeichnungen, in Irland hat man in einzelnen Branchen das englische Modell adaptiert, die Niederlande haben das englische NVQ-Modell zu einer spezifisch niederländischen Variante umgestaltet, in Norwegen und Schweden wurde die betriebliche Ausbildung gestärkt und in der Schweiz soll 2004 ein neues Berufsbildungsgesetz mit moderaten Modularisierungselementen in Kraft treten. In diesen Ländern ist der Kompetenzbegriff zum Teil ein Schlüsselbegriff bei der Reform des Berufsbildungssystems, wenngleich es hier zweifellos jeweils „um die Lösung ganz spezifischer Probleme des nationalen Bildungssystems“ geht (Grottings 1994, S. 6).

Im Folgenden sollen die Entwicklungen in England und Finnland näher erläutert werden, da die dortigen Anregungen in andere Länder „weitergewandert“ sind (s. Bjornavold 2001, S. 198). Die Schweizer Entwicklung ist sehr interessant, da die Entwicklung des viel diskutierten Schweizer Qualifikationshandbuchs mit der Entwicklung des neuen Berufsbildungsgesetzes verknüpft ist. Allerdings soll dieses Gesetz erst 2004 verabschiedet werden und die neuen Berufsbildungsverordnungen befinden sich erst seit 2001/2002 in der Erarbeitung. Dementsprechend ist es noch zu früh, das Gesetz in seiner praktischen Umsetzung zu beurteilen. Das Qualifikationshandbuch CH-Q wird im Kontext der individuellen Standortbestimmung (s. Kapitel 2.2.2) näher behandelt.

## 2.1.1 National Vocational Qualifications in England<sup>4</sup>

### GRUNDSTRUKTUR

Das englische System der National Vocational Qualifications (NVQ) ist international das deutlichste Beispiel eines kompetenz- und outputorientierten Berufsbildungssystem. Das NVQ-System wurde zwischen 1989 und 1991 eingeführt. Es reagiert auf traditionelle Grundprobleme des englischen Berufsbildungssystem. Das durchschnittliche Qualifikationsniveau englischer Fachkräfte ist im Vergleich zu anderen europäischen Industrienationen wie Deutschland oder Frankreich relativ niedrig (vgl. Merle 1997, S. 44 und Deißinger 1994, S. 309). 65 % der britischen Arbeitskräfte konnten 1990 keinen formalen Berufsabschluss vorweisen (Bierhoff/Prais 1997, S. 6). Dies hat seine Ursachen in dem traditionellen on-the-job-training und dem Fehlen eines strukturierten Berufsbildungssystem. Gleichzeitig gab es einen „jungle of qualifications“ (Wolf 1998, S. 415) aufgrund einer Vielzahl berufsständischer Prüfungseinrichtungen. So vergaben Ende der 80er Jahre mehr als 300 verschiedene Einrichtungen etwa 2 Millionen Zeugnisse pro Jahr (s. Merle 1997, S. 43). Viele der Zeugnisse galten für die gleichen Tätigkeitsbereiche, wurden aber von unterschiedlichen Berufsverbänden vergeben.

Zwei Grundideen liegen den NVQ zugrunde. Erstens sollte ein national standardisierter Bezugsrahmen von Qualifikationen geschaffen werden<sup>5</sup>, in dem man die bestehenden Qualifikationen und Prüfungseinrichtungen eingliedern konnte (vgl. Wolf 1998, S. 415). Zweitens wollte man ein rein output- und kompetenzorientiertes System schaffen. Mit den Schlagwörtern „Lernerzentrierung“ und „Verantwortung für die Lerner“ (vgl. ebenda, S. 422ff) sollte es keinerlei staatlichen Einflußnahme auf Lernprozesse geben. Wo, wann und wie Kompetenzen erworben werden, sollte gleichgültig sein. Man wollte sich lediglich auf die Ergebnisse beziehen und diese in möglichst authentisch simulierten Arbeitssituationen überprüfen. Dementsprechend fehlen jegliche didaktisch-curriculare Normierungen des Lehr-/Lernprozesses im System der NVQ.

Die NVQ selbst unterteilen sich in fünf Niveaustufen (von 1-Einfache Routinetätigkeiten bis hin zu 5-Funktionen im mittleren Management). Auf jeder Niveaustufe müssen einzelne Qualifikationsbausteine (units of competence), die sich wiederum in kleinere Einheiten (elements of competence) unterteilen, modular gesammelt werden. Diese „Sammlung“ erfolgt durch Prüfungen am Arbeitsplatz oder in Simulationen, in denen der Kandidat vor Kollegen, Vorgesetzten und/oder externen Prüfern die jeweilige Performanz (z.B. Bau einer Mauer) demonstrieren muss. Zudem wird intensiv mit der Portfoliomethode gearbeitet, d.h. mit der Erstellung einer Nachweismappe. Hat man alle Kompetenzelemente und Qualifikationsbausteine erworben, erwirbt man eine NVQ auf der jeweiligen Stufe für einen Tätigkeitsbereich wie zum Beispiel „Kauffrau für Bürokommunikation“.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> In der Folge wird vereinfachend immer von England gesprochen werden. Genau genommen müsste es das Vereinigte Königreich heißen, da in England, Nordirland und die Wales die NVQ gelten, während es in Schottland ein separates – wenn auch weitestgehend ähnliches – System gibt.

<sup>5</sup> In diesem Sinne kann man hier auch von einer „partiellen Annäherung“ (Deißinger 1994, S. 324) des englischen Berufsbildungssystem an das deutsche sprechen. Allerdings wird die didaktisch-curriculare Dimension (Input) des Ausbildungsprozesses in England vollkommen ausgeklammert, d.h. sie unterliegt keinerlei staatlicher Regulierung.

<sup>6</sup> Für detaillierte Beschreibungen und Originalabdrucke von Kompetenzelementen siehe Wolf 1998.

Man kann von einem „Modularisierungskonzept“ (Deißinger 1994, S. 317) bzw. einem „Singularisierungskonzept“ (Dubs 1999, S. 367) der englischen Berufsbildung durch die NVQ sprechen. Eine berufliche Qualifizierung wird durch den Nachweis einzelner Kompetenzelemente gezeigt. NVQ und ihre Niveaustufen sowie Qualifikationsbausteine wurden von nationalen Gremien (mehrheitlich mit Arbeitgebern besetzt, aber auch mit Gewerkschaftsvertretern, Bildungsbeamten und Ausbildungsexperten) erarbeitet. Die dabei gesetzten Standards werden auch regelmäßig überarbeitet.

## **PRAXISERFAHRUNGEN**

Insgesamt gibt es kaum empirisches Datenmaterial zur praktischen Umsetzung der NVQ (s. Wolf, S. 436). In England selbst werden die NVQ von unterschiedlichster Seite zum Teil sehr kritisch beurteilt (s. Bjornevold 2001, S. 111 und Geb 1997). Es zeigen sich so geradezu beispielhaft grundlegende Problemfelder eines rein outputorientierten Berufsbildungssystems, mit denen sich jeder Versuch des Aufbaus eines kompetenzorientierten Systems beschäftigen sollte.

Ein Problemfeld konstituiert sich um die Frage, welche Bedeutung der Input (das Lehren) haben soll. In England hat man Inputfaktoren fast vollkommen zugunsten von Outputfaktoren zurückgestellt. Es bleibt mehr als fraglich, ob man eine Qualitätskontrolle von Bildungsprogrammen allein über den Weg der Ergebniskontrolle gewährleisten kann oder ob man nicht auch die Qualifikation der Lehrenden beeinflussen muss. In der Praxis sieht es so aus, dass die breite Einführung von Portfolios als dominante Assessmentmethode zu einem Umstand führt, der sich wie folgt kennzeichnen läßt:

„... too much time given to assessment and not enough time left for teaching.“ (zitiert nach Wolf 1998, S. 433)

Es bleibt Lehrenden zu wenig Zeit für ihre Lehrtätigkeit, weil sie sehr umfangreiche Portfoliodossiers begleiten und bewerten müssen. Die Lernenden erkennen dabei oftmals sehr schnell die Bewertungskriterien und richten ihren Lernprozeß auf diese Bewertungskriterien und nicht auf ihre individuellen Bedürfnisse aus (vgl. Wolf 1998, S. 429). Zudem kommt die dominante Praxis der Erstellung von Portfolios mit ihrer Ausrichtung auf Schriftlichkeit eher dem „weißen Mittelstandsbürger“ entgegen und benachteiligt somit bestimmte Bevölkerungsgruppen (Dohmen 2001, S. 109). Authentische Kompetenzprüfungen im Arbeitsprozeß scheinen dagegen eher die Ausnahme zu sein, da sie sich in den Arbeitsprozeß kaum ohne Störung integrieren lassen. Insgesamt ist somit das System der NVQ lerndidaktisch außerordentlich problematisch.

Das zweite grundsätzliche Problem ist die nationale Definition von Bewertungsstandards. Zum einen ist es „lernpsychologisch und erkenntnistheoretisch problematisch, reine Kompetenzen nach einheitlichen nationalen Standards festzustellen und zu zertifizieren“, da Kompetenzen „im Zusammenhang mit den Feldern, auf denen sie erworben wurden, gesehen und beurteilt werden sollten“ (zitiert nach Dohmen 2001, S. 108). Es bleibt zudem fraglich, inwie-

fern man nationale Standards definieren und gleichzeitig individuelles Lernen in Regionen fördern kann. Der Heterogenität von Bedarfen kann man dabei kaum entgegenkommen. Es hat sich hier gezeigt, dass eine relativ kleine Gruppe von Großunternehmen den Haupteinfluß auf die Definition der nationalen Standards haben, während andere Großunternehmen und besonders KMU in den entsprechenden Gremien unterrepräsentiert sind (s. Bjornevold 2001, S. 115). Des weiteren sind Bildungsexperten und Gewerkschaftsvertreter kaum in den Gremien vertreten (Deißinger 1994, S. 314).

Insgesamt hat sich über die Jahre hinweg eine nahezu „unendliche Spirale der Spezifikationen“ (Bjornevold 2001, S. 116) eröffnet. Die NVQ erhalten immer längere und detailliertere Beschreibungen, um den heterogenen Bedürfnissen der Praxis gerecht zu werden. Für circa 400 Berufsqualifikationen gibt es mehr als 20.000 Einzelbeschreibungen vom Kompetenzelementen (s. Dohmen 2001, S. 108). Dies scheint die Auswirkung des nicht gelösten Widerspruchs zwischen beabsichtigter Lernerzentrierung und dem hohen Grad der nationalen Standardisierung zu sein. Dieser Widerspruch kann durch eine immer detaillierter werdende Ausdifferenzierung von Kompetenzprofilen nach allen Arbeitsaufgaben nicht gelöst werden:

„Perfekte Gültigkeit anzustreben führt zu Bewertungen, die alles Relevante erfassen, aber zu viel Zeit kosten und zu wenig Zeit für das Lernen lassen.“ (zitiert nach Bjornevold 2001, S. 116).

In jüngster Zeit scheint der Trend in England auch wieder weg von einer engen „task analysis“ von einzelnen Arbeitstätigkeiten wieder mehr hin zu einer breiten „function analysis“ von Arbeitsfeldern zu gehen (s. Dohmen 2001, S. 108).

Generell geben die britischen Erfahrungen darüber eindrucksvoll Aufschluß, wie außerordentlich bedeutsam die Definition der Kompetenzbereiche ist.<sup>7</sup> Dabei geht es sowohl darum, wie sich diese Bereiche definieren und gegeneinander abgrenzen lassen als auch darum, wer an diesem Verfahren zu beteiligen ist. England scheint ein Negativbeispiel dafür zu sein, dass man die Kompetenzbereiche nicht zu kleinteilig definieren darf und dass man nicht einen zu kleinen und unausgewogenen Kreis von Interessengruppenvertretern an dem Verfahren der Festlegung und Revision beteiligen sollte. Interessant an den englischen Erfahrungen ist, dass hier mehr als 10 Jahre Praxiserfahrungen mit den NVQ bestehen.

## **2.1.2 Kompetenzbasierte Qualifikationen in Finnland**

### **GRUNDSTRUKTUR**

In Finnland wurde 1994 mit einem neuen Gesetz zur Berufsbildung eine kompetenzbezogene, modularisierte Struktur eingeführt.<sup>8</sup> Es gibt ein System beruflicher Qualifikationsrichtlinien mit nationalen Standards, die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung miteinander verknüpfen. 1999 gab es 66 Standards beruflicher Erstqualifikation, 146 Standards beruflicher Weiterqualifikation und 107 Standards der beruflichen Spezialqualifikation (Bjornevold 2001,

<sup>7</sup> Bjornevold (2001, S. 116f) geht sogar so weit zu sagen, dass die Messung von Kompetenzen mehr durch die Festlegung geeigneter Bezugspunkte und weniger durch die Wahl von geeigneten Instrumenten und Werkzeugen bestimmt ist.

<sup>8</sup> Im Folgenden beziehe ich mich primär auf die Ausführungen von Bjornevold (2001, S. 99-104) sowie Haltia 1999.

S. 99). 1998 erwarben 10.000 Personen eine Qualifikation. Die Durchfallquote lag bei ca. 30%. Diese Qualifikationen bestehen in der Regel aus vier bis acht einzelnen Modulen. In Richtlinien, die von Fachausschüssen ausgearbeitet und von einem nationalen Bildungsausschuss genehmigt und veröffentlicht werden, sind allgemeine Hinweise zur Durchführung von Tests und Bewertungen festgehalten. Eine genauere Definition der Anforderungen ist den Prüfern überlassen. Die Bewertungen werden von Prüfungsausschüssen (Vertreter von Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Lehrkräften) überwacht, allerdings nicht von ihnen durchgeführt. Für die Durchführung der Bewertungen sind in der Regel Bildungseinrichtungen zuständig. Es gibt drei gängige Formen der Bewertungen:

- a) die Bewertung anhand eines Portfolios (Arbeitsproben, Aufgaben-/Kompetenzbeschreibungen durch den Arbeitgeber, Arbeitszeugnisse etc.)
- b) „Authentische“ Bewertung am Arbeitsplatz, ergänzt durch schriftliche/mündliche Befragungen
- c) Bewertung in einer Bildungseinrichtung, welche versucht, die Rahmenbedingungen eines Arbeitsplatzes so realistisch wie möglich zu gestalten

Das vom finnischen Bildungsministerium und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt ALVAR (Qualitätskontrolle kompetenzbezogener Qualifikationen) führt eine Testdatenbank, um die Prüfer bei ihrer Suche nach zuverlässigen und kriterienbezogenen Bewertungsverfahren zu unterstützen. Außerdem organisiert ALVAR Schulungen für Prüfer. Darüber hinaus gibt es keine offiziellen Bestimmungen über die Qualifikation der Prüfer. Es sollte sich aber um gemischte Teams mit Lehrern und Praktikern handeln.

## **PRAXISERFAHRUNGEN**

Das kompetenzbezogene finnische Qualifikationssystem steht noch relativ am Anfang seiner Entwicklung (s. Bjornevold 2001, S. 104) und es ist auch noch nicht geklärt, wie dieses System später konkret aussehen wird (s. Haltia 1999, S. 9). Entsprechend dieses Anfangsstadiums lassen sich noch viele Kritikpunkte finden.

Die drei Bewertungsmöglichkeiten (Portfolio, Test am Arbeitsplatz, Simulationstest in einer Bildungseinrichtung) werden sehr ungleichmäßig eingesetzt. Portfolio und „authentische“ Tests am Arbeitsplatz werden bis jetzt nur selten eingesetzt, während die meisten Bewertungen in Bildungseinrichtungen vorgenommen werden. Die Gründe dieses Ungleichgewichtes liegen u.a. bei Schwierigkeiten der Organisation von Bewertungen am Arbeitsplatz. Vielen Unternehmen sind die angewandten Modelle zu zeitaufwendig, da die Bewertung am Arbeitsplatz zwei bis fünf Tage benötigt. Es ist hier die Gefahr angelegt, dass das finnische Berufsbildungssystem sich trotz der proklamierten Kompetenzorientierung eher in die Richtung eines schulischen Modells entwickelt, wenn die Bewertung dominant in Bildungseinrichtungen durchgeführt werden. Haltia (1999, S. 4) kritisiert hier: „Um die gesamte Prüfung zu bestehen, brauchen die Bewerber eine Art Fortbildung, wobei die Bildungseinrichtungen natürlich ihre eigenen Kurse empfehlen.“ Ein Nachweis informellen Lernens wird so aber nicht erbracht, sondern eine bestandene Prüfung hat dann eher die Form eines Schulabschlusszeugnisses (ebenda, S. 9).

Ein zweites Problem sind die Kriterien der Bewertung. In Finnland hat man – im Gegensatz zum englischen System der NVQ – kein detailliertes Gefüge von Instruktionen und Beschreibungen eingeführt, sondern nur allgemein gehaltene Richtlinien vorgegeben, die den Prüfungsausschüssen große Handlungsfreiheit lassen. In der Konsequenz fühlten sich in der Anfangszeit „die Prüfungsausschüsse in ihrer Arbeit sehr auf sich selbst gestellt“ (zitiert nach Bjornevold 2001, S. 101). Viele Prüfer ließen dann auch die Grundsätze einer kriterienbasierten Bewertung außer Acht (Bewertung des Kandidaten und seiner individuellen Performanz) und ließen sich eher durch den Vergleich der Kandidaten leiten, was eine normorientierte Bewertung darstellt (s. Haltia 1999, S. 6). Als Antwort auf dieses Problem wurde das Projekt ALVAR gegründet. Mit der Führung einer Test-Datenbank sowie mit Prüfer-Schulungen unterstützt es die Tätigkeit der Prüfer. Ihm liegt der Ansatz zugrunde, dass im Vorhinein der Ablauf einer kompetenzorientierten Prüfung nicht definiert werden kann, sondern es besser ist, die Ausbildung und Vernetzung der Prüfer zu unterstützen (s. Bjornevold 2001, S. 102).

Das dritte Problem liegt darin, dass die Möglichkeiten der Modularisierung noch nicht genügend genutzt werden. Zwar gibt es auch die Möglichkeit für einzelne, abgeschlossene Module ein Zeugnis zu bekommen, in der Praxis genießt jedoch lediglich die Gesamtqualifikation echte Anerkennung (s. Haltia 1999, S. 4). Außerdem bieten die meisten Gesamtqualifikationen wenig Wahlmöglichkeiten. Über die Hälfte der Qualifikationen besteht ausschließlich aus Pflichtmodulen (Haltia 1999, S. 5). Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und die Möglichkeit des flexiblen Kombinierens von Modulen kommen so nicht zum Tragen, sodass die Vorzüge des Modularitätsprinzips kaum umgesetzt werden können.

Trotz dieser Probleme ist die Entwicklung in Finnland unter zwei Gesichtspunkten bemerkenswert. Erstens ist in Finnland das kompetenzbasierte Qualifikationssystem bereits jetzt zu einem System geworden, das in vollem Umfang arbeitet. Man hat praktische Erfahrungen gesammelt und kann so an der Weiterentwicklung des Systems arbeiten. Zweitens ist der finnische Weg der Qualitätssicherung interessant. Man hat nicht – wie in England – den Versuch unternommen, nationale Qualifikationsstandards und Bewertungskriterien detailliert zu definieren, sondern sich auf die Kompetenz der Prüfer konzentriert. Durch Vernetzung und Schulung von Prüfern und Prüfungseinrichtungen soll die Qualitätsentwicklung angeregt werden. Dies scheint ein bedenkenswerter Weg zu sein (s. Bjornevold 2001, S. 126).

## 2.2 Individuelle Standortbestimmung

Eine Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen kann zwei Zwecken dienen (s. Bjornevold 2001, S. 15ff). Der **formative (oder gestaltende) Zweck** dient der Unterstützung des Lernprozesses. Die Individuen erhalten Rückmeldung über ihren Leistungsstand, ihre Potentiale oder ihre Entwicklungsperspektiven. Dabei spielen individuelle Reflexion und Selbsteinschätzung in der Regel eine große Rolle. Der **summative (oder bilanzierende) Zweck**

dient dagegen dem Nachweis eines erfolgreich absolvierten Lernabschnittes. Es soll bestätigt werden, dass bestimmte Kompetenzen vorhanden sind. Diese Bestätigung kann zum Beispiel die Form eines Zeugnisses oder Zertifikates haben, mit dem sich die Individuen auf dem Stellenmarkt präsentieren können. Der formative Zweck ist lernprozessorientiert, der summative Zweck ist auf die Valorisierung von abgeschlossenen Lernprozessen ausgerichtet. Die im letzten Abschnitt aufgeführten Bewertungsinitiativen sind nicht nur summativ orientiert, sondern sie beinhalten auch formative Elemente.<sup>9</sup> Trotzdem ist insgesamt der summative Aspekt in beiden Modellen stärker. Im französischen Modell des Bilan de Compétence und im Schweizerischen Qualifikationshandbuch stehen dagegen konzeptionell die formativen Elemente stärker im Vordergrund. Beide Modelle sollen einer Art individuellen Standortbestimmung in Bezug auf Arbeit, Beruf und Aus-/Weiterbildung dienen.

## 2.2.1 Bilan de Compétence in Frankreich

### GRUNDSTRUKTUR

Der bilan de compétence wurde 1991 gesetzlich eingeführt. Ziel des bilan ist es, „Arbeitskräften zu erlauben, ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen sowie ihre Fähigkeiten und Motivationen zu analysieren, um ein berufliches Projekt und gegebenenfalls ein Weiterbildungsprogramm zu definieren.“ (zitiert nach Drexel 1997, S. 204). Adressaten sind alle Erwerbspersonen (Beschäftigte, Arbeitslose, Selbstständige, etc.). Sie haben Anspruch auf einen Bildungsurlaub von bis zu drei Arbeitstagen für die Durchführung einer Bilanzierung. Es gibt vier verschiedene Konstellationen wie es zu einer Bilanzierung kommen kann (vgl. Drexel 1997, S 205f):

1. Bilanzierung der Kompetenzen eines Beschäftigten auf Initiative des Betriebs
2. Bilanzierung der Kompetenzen auf Initiative des Beschäftigten
3. Bilanzierung der Kompetenzen eines Arbeitslosen auf Initiative der Arbeitsverwaltung
4. Bilanzierung der Kompetenzen auf Initiative des Arbeitslosen

Je nach Konstellation greifen unterschiedliche Finanzierungsgrundlagen und Regelungen zum Schutz der bilanzierenden Person. Die Regelungen eins und zwei werden durch das gesetzlich verankerte französische Weiterbildungsfondssystem finanziert,<sup>10</sup> während die Kosten der Regelungen drei und vier von der Arbeitsverwaltung oder manchmal vom Arbeitslosen selbst getragen werden. 1994 stellten Arbeitslose 75% der 125.000 Teilnehmer (zitiert nach Drexel 1997, S. 208 und 206).

Mehr als 700 private und öffentliche Organisationen<sup>11</sup> wurden 1994 als Bilanzierungszentren (centres de bilan) akkreditiert. Diese Akkreditierungen müssen jährlich erneuert werden. Das methodische Vorgehen der Bilanzierungszent-

---

<sup>9</sup> Im englischen Modell der NVQ ist der summative Aspekt sicherlich stärker als im finnischen Modell der kompetenzbasierten Qualifikationen, da in England die Outputorientierung zentral steht.

<sup>10</sup> Seit 1971 sind französische Betriebe durch ein Weiterbildungsgesetz verpflichtet, mindestens 2,1% der Lohnsumme aller Beschäftigten für Weiterbildung auszugeben. Tun sie dies nicht, müssen sie die nicht verausgabten Mittel in einen Weiterbildungsfonds einzahlen.

<sup>11</sup> 1993 waren 54% der Bilanzierungszentren gemeinnützige Vereine, 30% private und 15% öffentliche Einrichtungen (Drexel 1997, S. 225).

ren ist aufgrund relativ allgemein gehaltener gesetzlichen Regelungen und der großen Anzahl der Zentren sehr unterschiedlich (s. Bjernevold 2001, S. 130-132 und Drexel 1997, S. 231-236). So gibt es auch keine allgemeine Definition des Kompetenzbegriffs. Trotzdem kann man die verschiedenen Verfahren grob in mehrere Hauptphasen unterteilen. Die erste Phase ist ein Vorgespräch mit Betriebsverantwortlichen und/oder einem Beschäftigten/Arbeitslosen über Verfahren und Ziele der Bilanzierung. In der zweiten Phase werden dann die Kompetenzen einer Person teils individuell, teils in kleinen Gruppen, erfasst. Dies kann durch verschiedene Testverfahren und/oder durch eine Portfolioerstellung als individuelle „Hausaufgabe“ geschehen. Abschließend werden die Ergebnisse, die in sogenannten Synthesepapieren festgehalten werden, zwischen Bilanzierungszentrum und Individuum besprochen und/oder das Bilanzierungszentrum kann dem Unternehmen/der Arbeitsverwaltung Vorschläge zur betrieblichen Eingliederung bzw. Entwicklung geben. Insgesamt reichen die Verfahren von einer Art individuellen Berufsberatung für eine Einzelperson bis hin zu Verfahren der Personalentwicklung, in denen die Bilanzierungszentren Unternehmen über Potentiale ihrer Belegschaft beraten.

## **PRAXISERFAHRUNGEN**

Eine empirische Gesamtauswertung dieser doch sehr verschiedenen Ansätze gibt es nach dem Stand der Literatur nicht. Es gibt aber eine Reihe von Berichten, denen sich einige Kritikpunkte entnehmen lassen (s. Drexel 1997, S. 236ff). Ein Problem liege darin, dass viele Synthesepapiere sprachlich und inhaltlich primär auf Schulzeugnisse und Berufsabschlüsse Bezug nehmen. Informell erworbene Kompetenzen werden so – entgegen des grundlegenden Ansatzes des Gesetzes – nur mangelhaft berücksichtigt. Zum zweiten werden oftmals Testverfahren vor Beratungsgesprächen bevorzugt. Die Kompetenzzentren stützen sich sehr stark auf vermeintlich objektive Testverfahren, die ihren Expertenstatus unterstützen, während teilnehmeraktivierende Instrumente oft vernachlässigt werden. Damit tritt der formative (gestaltende) Anspruch des Gesetzes in der Praxis hinter einem summativen (bilanzierenden) zurück. Ein weiteres Problem ist, dass die Adressaten der Synthesepapiere nicht allein die bilanzierende Personen sind. Obwohl dies eigentlich so gesetzlich vorgeschrieben ist, ist es in der sozialen Realität anders. Zuständige Arbeitsverwaltungen, Leiter von betrieblichen Weiterbildungsabteilungen oder betriebliche Vorgesetzte der bilanzierenden Person erhalten Einblick in die Synthesepapiere, da sie oftmals die Auftraggeber der Bilanzierungen sind. Synthesepapiere werden sogar häufig direkt an die Betriebe geschickt.<sup>12</sup> Viertens bestehen teilweise Verständigungsprobleme zwischen Bilanzierungszentrum und zu bilanzierender Person. Dies beginnt schon mit der Erfassung von Kompetenzen, wenn das Personal der Bilanzierungszentren nur wenig Wissen über den spezifischen Charakter eines Berufsfeldes hat und dementsprechend Kompetenzen nicht in ihrem Kontext einschätzen kann. Oftmals hat das Personal nicht genügend Zeit zur Verfügung, um sich in die Berufssituation der zu bilanzierenden Person gründlich einzuarbeiten. In der Konsequenz entstehen Synthesepapiere, die von der betreffenden Person mit Unverständnis aufgenommen werden. Für

---

<sup>12</sup> Es wird geschätzt, dass ca. 30% der Synthesepapiere an die Betriebe übergeben werden (s. Drexel 1997, S. 211).

Papiere, die in einem ausgeprägt wissenschaftlichen Stil geschrieben sind, trifft dies besonders zu. Insgesamt zeigt sich aus den Praxisberichten, dass Kompetenzbilanzierungen mit ethischen Problemkonstellationen verbunden sind, die in der Konsequenz „zu mehr oder minder heiklen Kompromissen führen“ (Drexel 1997, S. 239).

Insgesamt wird in einem Land wie Frankreich, in dem formalen Schulabschlüssen eine sehr hohe Bedeutung zukommt, der bilan de compétence als eine „positiv zu bewertende gesellschaftliche Innovation“ eingeschätzt, die allerdings in ihren Auswirkungen „außerordentlich ambivalent“ sei (s. Drexel 1997, S. 239). Es gibt intensive Bestrebungen, die auf eine Reform des Gesetzes abzielen. Der Umstand, dass dabei – trotz aller Kritik – von allen Beteiligten prinzipiell an dem Gesetz festgehalten wird, zeigt auf, dass die Anliegen des bilan aktuelle Bedarfe von Unternehmen und Arbeitnehmer berühren. Im Rahmen der anstehenden Reformen des französischen Berufsbildungssystems ist somit davon auszugehen, dass die Bewertung und Erfassung von Kompetenzen „erhebliche Bedeutung haben wird“ (Drexel 1997, S. 249). Der bilan stellt hierbei eine wichtige Erfahrungsgrundlage für weitere Entwicklungen dar, wengleich die Verfahren noch deutlichen Optimierungsbedarf zeigen.

## **2.2.2 Das Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q**

### **GRUNDSTRUKTUR**

In der Schweiz existieren eine Reihe von Portfolioansätzen, die formative Ansätze bei der Kompetenzbilanzierung verfolgen. Ansätze, die sich an französischen Modellen orientieren, lassen sich dabei sowohl in der französischsprachigen (Lausselet 2001) als auch in der deutschsprachigen Schweiz (Furrer 2001) finden. Herausragende Bedeutung hat aber das Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q (2000) gewonnen. Aufgrund des Entwurfs für ein neues Berufsbildungsgesetz in der Schweiz (s. Dubs 1999), der u.a. vorsieht, dass früher erbrachte Lernleistungen erfasst und anerkannt werden sollen, hat das Qualifikationshandbuch an Aktualität gewonnen (Marty 2001, S. 78). Es wird aber auch über die Schweiz hinaus intensiv diskutiert.

Das Qualifikationshandbuch wurde vom Bund der Schweizerischen Frauenorganisationen (BSF) sowie der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung in die Diskussion gebracht. Mittlerweile wird das Handbuch von einer Reihe weiterer namhafter Institutionen in der Schweiz unterstützt. An Zielen des Qualifikationshandbuches werden u.a. die Förderung der „individuellen Weiterentwicklung in Bildung und Beruf (Laufbahnentwicklung)“ sowie die „Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität“ (Marty 2001, S. 78) genannt. Das Handbuch, welches in Form eines Ordners gestaltet ist, soll der rein individuellen Erstellung eines Portfolios dienen oder auch Berater/Pädagogen in ihrer Arbeit unterstützen helfen. In mehrtägigen Kursen werden in der Schweiz seit einigen Jahren Multiplikatoren ausgebildet, die wiederum Berater und Pädagogen in der Handhabung des Handbuchs schulen.

Das Handbuch CH-Q gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil (Arbeitsanleitung) werden Ziel, Zweck, Vorgehen sowie wichtige Begriffe vorgestellt. Im zweiten Teil (Hauptteil) findet sich der eigentliche Formularteil, der anhand anschau-

licher Beispiele der Erfassung und Dokumentation der Lernleistungen dienen soll. Dieser Formulareil gliedert sich wiederum in drei Teile: Erfassen/Beurteilen, Überdenken/Umsetzen sowie Nachweisen.

## **PRAXISERFAHRUNGEN**

Empirische Berichte über die Nutzung des Handbuchs in der Praxis lassen sich bislang nicht finden. Trotzdem überzeugt das Handbuch durch seine klare Gliederung und seine hohe Anschaulichkeit durch viele Beispiele. Als Selbststudienmaterial scheint es so sehr geeignet, während man die professionelle Nutzung des Handbuchs durch Pädagogen/Berater nicht einschätzen kann, da es hierzu keine Informationen in der wissenschaftlichen Literatur gibt. Didaktisch kann man das Qualifikationshandbuch sicherlich als gelungen bezeichnen, allerdings überzeugt es eher durch seine Übersichtlichkeit als durch didaktische Innovationen. Der grundlegende Portfolioansatz des Handbuchs ist aber nicht neuartig.

Institutionell wird CH-Q durch eine Vielzahl renommierter Institutionen in der Schweiz gestützt, was seiner Verbreitung außerordentlich förderlich zu sein scheint. Zudem ist es in die Debatte um die Reform des Berufsbildungsgesetzes in der Schweiz eingebunden und unterstützt hierbei eine im Vergleich zu Großbritannien moderate Form der Modularisierung (vgl. Dohmen 2001, S. 123ff sowie Dubs 1999, S. 366ff). Insgesamt scheint ein hoher Grad der Akzeptanz für das Anliegen des Qualifikationshandbuchs zu existieren. Dies verdeutlicht, wie entscheidend es ist, alle maßgeblichen Akteure der Berufsbildungspolitik und -praxis an der Entwicklung und Verbreitung eines solchen Kompetenzerfassungsinstrumentes zu beteiligen.

### **2.3 Zugang zum Hochschulsystem**

Ein weiteres Feld, in dem die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eine Rolle spielt, ist der Hochschulbereich. Durch die Validierung von Kompetenzen, die im Beruf oder in anderen Kontexten erworben wurden, erhalten Personen Zugang zum Studium auch wenn sie nicht den nötigen Schulabschluß vorweisen können. Des weiteren können bestimmte Studieninhalte durch Nachweis äquivalenter Praxiserfahrungen erlassen werden, um die Studiumsdauer zu verkürzen.

International hat die USA bereits frühzeitig nach dem 2. Weltkrieg Erfahrungen mit Anerkennungsverfahren gesammelt. In Europa haben sich APEL- und APL-Modelle durch einen regen Austausch mit den USA vor allem in Großbritannien entwickelt. Über weitere europäische Initiativen in diesem Bereich gibt der von Alheit/Piening (1999) herausgegebene Konferenzband Auskunft. An dieser Stelle sollen die USA und Großbritannien exemplarisch erläutert werden.

### **2.3.1 Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) in den USA**

#### **GRUNDSTRUKTUR**

Die USA gehört in diesem Bereich zu den Pionieren. Die GI-Bill, die nach dem 2. Weltkrieg verabschiedet wurde, war ein bedeutender Schritt für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Den aus dem Krieg zurückkehrenden Soldaten wurde durch Nachweis ihrer im Krieg erworbenen Kompetenzen ein Studium ermöglicht und zum Teil wurde ihre Studiumszeit verkürzt (Colardyn 1994, S. 663). Seitdem konnten sich Programme und Organisationen etablieren, die sich mit der Anerkennung von informellen Kompetenzen mit Bezug zu Hochschulen beschäftigen. Eine der bedeutendsten Organisationen ist der 1974 in Princeton gegründete „Council for Adult and Experiential Learning“ (CAEL), der im englischsprachigen Raum auch außerhalb der USA sehr bekannt ist. Diese Vereinigung gibt u.a. eine eigene Zeitschrift heraus, veröffentlicht Berichte und qualifiziert Assessoren.

#### **PRAXISERFAHRUNGEN**

Bereits in den 70er Jahren gab es an circa einem Drittel der amerikanischen Universitäten die Möglichkeit, einen sogenannten „external degree“ zu erwerben. Mittlerweile bietet nahezu jede amerikanische Universität zumindest in einem Fachbereich diese Möglichkeit an (s. Dohmen 2001, S. 97). Diese Programme für Personen mit mehrjähriger Berufstätigkeit fügen sich relativ gut in das amerikanische System der Credit Points ein. Danach muss man eine bestimmte Anzahl von Punkten in den jeweiligen Studienkursen sammeln, um zu Prüfungen zugelassen zu werden. Bei external degrees können sich die Prüfungen aus schriftlichen Tests, mündlichen Interviews sowie praktischen Performanzprüfungen zusammensetzen. Hierbei ist es aber wichtig festzuhalten, dass sich die Prüfungsmodelle sehr stark von Universität zu Universität unterscheiden, da diese über einen hohen Grad an Autonomie verfügen. Die CAEL-Publikationen geben hier gute Überblicke. So haben zum Beispiel Zucker/Johnson/Flint (1999) eine Übersicht zu Programmen an 1.100 Universitäten und Colleges erstellt.

Die Gründe für diese verbreiteten Bemühungen um die Anerkennung von Kompetenzen sind vielfach (vgl. Dohmen 2001, S. 98f):

- Die Bildungsexpansion der Nachkriegsjahre, die auch ältere Kohorten mit einbezog
- Der Druck von Einwanderern, die bereits über Bildungs- und Arbeitserfahrungen in ihren Herkunftsländern verfügen und diese anerkannt bekommen wollen
- Die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitswelt insbesondere in Amerika, die neue Verknüpfungen zwischen Universität und Arbeitswelt erfordern.

Über diese von Dohmen benannten Gründe hinaus muss man aber auch das amerikanische Bildungssystem als Ganzes betrachten. Die Bedeutung amerikanischer Universitäten ist sicherlich nicht mit der von deutschen Universitäten vergleichbar. In den USA ist die Spanne zwischen den weltweit bekannten Hochschulen wie z.B. Princeton, Harvard, Yale oder MIT und den Hochschulen der Peripherie weitaus größer als in Deutschland. In der Konsequenz erfüllen

viele Universitäten in der amerikanischen Peripherie wesentlich basalere Aufgaben und sind stärker in den jeweils regionalen Arbeitsmarkt eingebunden. Dabei erfüllen sie zum Teil Aufgaben, die in Deutschland von den Berufsschulen erfüllt werden. Ein systematisches Berufsbildungssystem fehlt dagegen in den USA. Nichtsdestotrotz bietet das amerikanische System mit seinem Credit Points sehr gute Möglichkeiten der Einbindung des informellen Lernens. Zudem werden Hochschulsysteme mit Credit Points auch zunehmend in Europa eingeführt und sind Teil der Diskussion um Bachelor- und Masterstudiengänge.

### **2.3.2 Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) in Großbritannien**

#### **GRUNDSTRUKTUR**

In England gibt es schon seit langem Erfahrungen mit der Öffnung der Universitäten. Die University of London war seit 1836 eine nicht-lehrende, reine Examensuniversität (s. Dohmen 2001, S. 96). Am Ende des 19. Jahrhunderts gab es des weiteren eine sogenannte university extension, in deren Rahmen öffentliche Vorlesungen für Nicht-Universitätsangehörige abgehalten wurden.<sup>13</sup> Dies sind historische Beispiele für die Öffnung britischer Hochschulen für die breite Öffentlichkeit, während gleichzeitig elitäre, patriarchale Strukturen in Oxford und Cambridge bis heute fortbestehen.

Ein wesentlicher Einflussfaktor für die breite Einführung von APEL-Systemen an englischen Hochschulen lag in der Zusammenarbeit mit dem bereits genannten amerikanischen Council for Adult and Experiential Learning CAEL.<sup>14</sup> Von 1983 bis 1996 gab es ein Austauschprogramm für englische Dozenten, dessen Ziel es war, diesen Personen einen vertieften Einblick in die amerikanische Entwicklung zu vermitteln: „to gain first-hand knowledge of why and how US colleges and universities use prior learning assessment“ (zitiert nach Dohmen 2001, S. 106). Dieses Austauschprogramm und die sich daraus entwickelnden angloamerikanischen Kontakte scheinen wesentlich zur Verbreitung von APEL in England beigetragen zu haben.

1992 wurde vom Bildungsministerium die scharfe Trennung zwischen traditionellen Universitäten und den modernen Polytechnics (polytechnische Hochschulen mit einer starken Praxisorientierung) abgeschafft. Polytechnics haben traditionell einen hohen Anteil älterer Studenten mit Berufserfahrungen und das Kursangebot hat eine stärkere Orientierung auf die Arbeitswelt. In diesen Polytechnics haben sich so APEL-Verfahren sehr stark verbreitet und werden oft zentral von der Universitätsleitung koordiniert, während an den traditionellen Hochschulen APEL-Verfahren sich nur auf einige Lehrstühle konzentrieren (s. Merrill/Hill 1998, S. 21). Für die Hochschulen sind mit der Einrichtung von APEL-Verfahren zumeist weitreichende Re-Organisationsprozesse verbunden. Die Dozenten müssen mehr Beratungsaufgaben übernehmen und die Hochschulen hierfür zeit- und finanzintensive Freiräume schaffen. Wie dies intensive Betreuungsangebot finanziert wird (zumal für APEL-Verfahren bislang keine Teilnehmergebühren erhoben

<sup>13</sup> Diese Bewegung war auch sehr einflussreich für die Volkshochschulbewegung in Deutschland und Österreich.

<sup>14</sup> Siehe hierzu Dohmen (2001, S. 105f), Merrill/Hill (1998, S. 21).

Betreuungsangebot finanziert wird (zumal für APEL-Verfahren bislang keine Teilnehmergebühren erhoben werden), ist der Literatur leider nicht zu entnehmen.

## **PRAXISERFAHRUNGEN**

APEL-Verfahren werden an ca. 25% aller britischen Universitäten angewendet (s. Dohmen 2001, S. 111) und dort vor allem in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern (ebenda, S. 113). Wie bereits erwähnt sind diese Verfahren vor allem an den ehemaligen Polytechnics verbreitet, da sie deren Anforderungen entgegenkommen. Diese Hochschulen sehen sich nämlich traditionell mit der Aufgabe konfrontiert, ihr Angebot für Berufstätige attraktiv zu machen und diesen Gruppen Zugangsmöglichkeiten zu bieten. Mit APEL-Verfahren wird so der Zugang zur Hochschule strukturiert. Kandidaten durchlaufen dabei Beratungs- und Evaluationsverfahren anhand derer sie Zugang erhalten können, wenn sie nicht über die formal notwendigen Schulabschlüsse verfügen. Zudem können Studienanforderungen reduziert werden, wenn diese Kompetenzen bereits in der Arbeitswelt gesammelt wurden. Seit 1992 haben rund 28.000 Studenten Zugang zu Universitäten durch APEL-Verfahren erhalten (Dohmen 2001, S. 113).

Insgesamt sind die APEL-Verfahren beachtenswert unter dem Gesichtspunkt der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige. Allerdings ist die quantitative Verbreitung dieser Verfahren noch relativ stark auf die Polytechnics beschränkt und selbst dort profitierte bis jetzt nur eine relativ kleine Zahl von Studenten von den APEL-Verfahren. Dies ist aber nur eine Funktion von APEL. Qualitativ scheinen APEL-Verfahren vor allem in der Studiumseingangsphase ihre Stärke zu zeigen. „APEL provides a forum for learners to critically reflect upon their life/work experiences“ (Merrill/Hill 1998, S. 23). Nach diesen Berichten unterstützt APEL in formativer Art und Weise die Kompetenzerfassung gerade in der Eingangsphase und reagiert insbesondere gut auf die Bedarfe von Studenten mit Berufs- und Lebenserfahrung.

### **2.4 Betriebliche Erfassungs- und Bewertungsverfahren**

Nicht nur in der beruflichen, sondern auch in der betrieblichen Bildung wird die Erfassung und Bewertung von non-formalen Kompetenzen bedeutsamer. Dabei ist das Thema Kompetenzentwicklung in Betrieben mit einer Reihe von Techniken und Instrumenten wie z.B. Qualitätssicherung, TQM, Humanressourcenentwicklung oder Jobrotation verbunden. Das formative Element, die Entwicklung des Personals und seiner Potentiale zum Vorteil des Unternehmens, ist dabei wesentlich stärker als das summative Element ausgeprägt.<sup>15</sup> Wenngleich die Unternehmen und Betriebe sich nicht in ihrer Personalpolitik durch allgemeine Regelungen in ihrer unternehmerischen Freiheit beschränken lassen wollen und die Kompetenzbewertung als betriebliche Aufgabe begreifen (s. Weiß 1999, S. 188f sowie BDA-

---

<sup>15</sup> Zumal sich aus einer betrieblichen Kompetenzbilanzierung auch tendenziell gut höhere Lohnansprüche ableiten lassen, was wiederum das Interesse von Gewerkschaften an einer Kompetenzbilanzierung erklärt.

Stellungnahme 2002), so zeigen sich prinzipiell drei Felder in den Betrieben, in denen Kompetenzerfassung und –bewertung eine Rolle spielt. Diese drei Felder sind:

- die Personalrekrutierung,
- die Personalentwicklung sowie
- die Erstellung von Arbeitszeugnissen.

Die Summe der Maßnahmen und Initiativen in diesen Bereichen ist kaum zu überschauen, da sie oftmals auf sehr spezielle Bedarfe der Betriebe reagieren und kaum verallgemeinerbar sind. Zudem handelt es sich bei der Personalpolitik um hochgradig betriebssensible Informationen, die in der Regel nicht öffentlich gemacht werden. Dementsprechend kann an dieser Stelle nur ein kleiner Einblick erfolgen.

#### **2.4.1 Personalrekrutierung in Betrieben**

Dieses Feld ist besonders unübersichtlich, da man zumindest nach Größe des Betriebes, Branche und Land unterscheiden müsste, um zu vergleichbaren Daten zu gelangen. So lassen sich hier nur einige Trends aus empirischen Untersuchungen nennen, die ein vielgestaltiges und teilweise auch widersprüchliches Bild aufzeigen.

In einer Befragung norwegischer Unternehmen gaben lediglich 5% an, dass formale Zeugnisse/Diplome „von entscheidender Bedeutung“ für die Auswahl des Personals sind, während für über 30% der Unternehmen Informationen des Bewerbers über frühere Erfahrungen, persönliche Einstellungen und seine Motivation „ausschlaggebend“ für ihre Entscheidungen seien (vgl. Bjornevold 1998, S. 3). Demgegenüber berichten Faulstich/Vespermann (2001, S. 46-60) aus einer Befragung von Mittel- und Großunternehmen in Deutschland von gegenläufigen Tendenzen. Ihren Ergebnissen zu Folge ist die „Papierlage nach wie vor der erste Selektionsmechanismus“ durch den teilweise bis zu 80% der Bewerbungen aussortiert werden. Dabei bewerten die Personalverantwortlichen Zertifikate höchst unterschiedlich, je nachdem wie bekannt ihnen die zertifizierende Einrichtung ist. Dem höchst subjektiven „eigenen Erfahrungsradius“ der Personalverantwortlichen kommt hier eine große Bedeutung zu. Zertifikaten von unbekanntem Einrichtungen werden in der Folge eher als „Motivationssignal“ oder als „generelle Lernbereitschaft“ und weniger als tatsächliche Qualifikation gewertet. Diese Zertifikate spielen dann erst sehr spät im Auswahlverfahren eventuell das „Zünglein an der Waage“.

Auf der anderen Seite scheint es aber auch einen Trend zu geben, der dahingeht, dass Großunternehmen traditionellen Diplomen und Zeugnissen weniger vertrauen und eigene Verfahren der Kompetenzbewertung entwickeln. Assessmentverfahren spielen hierbei bei Großunternehmen punktuell eine wesentliche Rolle. Die Neugründung eines Automobilwerkes von Mercedes-Benz im US-Bundesstaat Alabama dürfte ein durchaus exemplarisches Beispiel sein (vgl. Bjornevold 1998, S. 4f). Auf 1.200 Arbeitsplätze bewarben sich 62.000 US-Amerikaner mit Diplomen und Zeugnissen, die für die Personalverantwortlichen nicht aussagekräftig bzw. nicht vergleichbar mit dem deutschen Berufsbil-

dungssystem waren. In der Konsequenz wurde von Mercedes-Benz in Kooperation mit lokalen Universitäten und Beratern ein eigenes Verfahren, der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen entwickelt. Dieses Verfahren setzte sich aus Tests, Interviews und Beobachtungen des Arbeitsverhaltens zusammen. Sozialen Kompetenzen wurde dabei eine hohe Bedeutung beigemessen. Nach diesem Verfahren wurde dann das Personal ausgewählt. Diese in Entwicklung und Durchführung aufwendigen Verfahren können sich aber nur Großunternehmen leisten. Bei KMUs dürfte dies dagegen kaum finanzierbar sein.

Insgesamt ist das Thema Personalauswahl sehr schwer einschätzbar, da es – wie bereits erwähnt – auf jeweils sehr spezifische Bedarfe reagiert. Man kann trotzdem festhalten, dass traditionelle Zeugnisse/Diplome höchstens relativ an Bedeutung verloren haben. Sie stellen die wichtigsten Informationen bei der Vorauswahl von Bewerbungen dar, sind dann aber nicht hinreichende Bedingung für die endgültige Entscheidung. Ergänzende Zertifikate bedienen hier den Bedarf, Informationen über zusätzliche Kompetenzen zu erhalten. Sie können dann an späterer Stelle im Auswahlverfahren durchaus das entscheidende Moment sein. Großunternehmen stützen sich bei ihrer Personalauswahl oftmals auf eigene Assessmentverfahren. Bei KMUs ist dies nicht finanzierbar. Mehr als fraglich ist, ob die Einführung der DIN 33430 „Berufsbezogene Eignungsbeurteilung“ im Sommer 2002 mehr Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit schaffen wird. Die Kritik des Arbeitgeberverbandes BDA läßt Bedenken aufkommen, ob sich eine solche Norm in der Breite durchsetzen wird (vgl. BDA 2001).

#### **2.4.2 Personalentwicklung in den Betrieben**

Auch dieser Bereich ist bislang in der Debatte um Erfassung und Bewertung von Kompetenzen noch nicht systematisch im Blick. CEDEFOP hat mit BMW und (ehemals) Rover ein Projekt gestartet, welches sich mit betriebsinternen Bewertungspraktiken befassen wird (s. Bjernevold 2001, S. 187, Fußnote 32). Dass dieser Bereich in den Betrieben quantitativ sehr groß ist, wird durch Einschätzungen bestätigt, dass z.B. in Frankreich Bilanzierungsaktionen außerhalb der gesetzlichen Regelungen zur bilan de compétence wesentlich die Zahl der Aktionen im Rahmen dieser Regelungen übersteigen (s. Drexel 1997, S. 206). Hierbei werden vor allem die verschiedenen Typen des Personalgesprächs als Bilanzierungsaktionen außerhalb der gesetzlichen Regelung angeführt.

In dem Leonardo-Projekt VALID (Heidemann/Kruse 1997) wurden 15 Fallstudien in europäischen Betrieben durchgeführt. Bei diesen 15 Fallstudien finden sich viele Betriebe, die Verfahren der Kompetenzbilanzierung im Rahmen von Umstrukturierungen der Arbeitsorganisation eingeleitet haben. Mit diesen Umstrukturierungsmaßnahmen sind oftmals neue Anforderungen an die Mitarbeiter verbunden. Die Unternehmen wollen sich darüber Auskunft verschaffen, welche Kompetenzen die Mitarbeiter in diesen Prozeß einbringen, um sie innerhalb des Unternehmens platzieren zu können. Dies kann für die Mitarbeiter eine Ausweitung ihrer Handlungsspielräume bedeuten und somit zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führen. Es kann aber auch „allmählichen Personalabbau“ (Heidemann/Kruse 1997, S. 59) mei-

nen. In Frankreichs ökonomischer Krise Anfang der 90er Jahre hat der häufige Einsatz der bilan de compétence als Selektions- und Legitimationsinstrument bei Personalentlassungen dazu geführt, dass das Instrument der Kompetenzbilanzierung an sich stigmatisiert wurde. Gerade bei Arbeitnehmern scheint so ein nachhaltiges Mißtrauen gegenüber dem Instrument zu bestehen, was die mangelnde Inanspruchnahme der gesetzlichen Möglichkeiten zu erklären hilft (s. Drexel 1997, S. 207).

Generell scheint es bei Betrieben wenig Interesse an einer Zertifizierung von Kompetenzen zu geben, da der individuelle Arbeitnehmer dies valorisieren könnte (vgl. Weiß 1999, S. 186 sowie Faulstich/Vespermann 2001, S. 53). Als „Instrument zur Diagnose und zum Feedback“ (Weiß 1999, S. 186) ist es dahingegen auch für Betriebe von Interesse.

### **2.4.3 Arbeitszeugnisse als Kompetenznachweis**

Obwohl die Bedeutung von Arbeitszeugnissen in der wissenschaftlichen Literatur noch nicht intensiv behandelt wurde, kann man diese Zeugnisse auch als eine Form des Kompetenznachweises ansehen. Abgefasst vom ehemaligen Arbeitgeber<sup>16</sup> geben sie Einblick in das frühere Arbeitsverhalten eines Arbeitnehmers. Soziale Kompetenzen werden hier oftmals näher beschrieben. Unter erfahrenen Personalchefs besteht auch eine Art Code, der auch in vermeintlich positiv erscheinenden Formulierungen eine verdeckte Kritik erkennen läßt. Auf diesem Weg sind Arbeitszeugnisse sehr aussagekräftig und für zukünftige Arbeitgeber wichtig in ihrer Personalentscheidung.

Die geringe Bedeutung des Themas der Arbeitszeugnisse in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion zur Anerkennung informeller Kompetenzen dürfte darin liegen, dass Unternehmen kaum ein Eigeninteresse in der Optimierung ihrer Arbeitszeugnisse haben. Schließlich könnte dies nur dem Arbeitnehmer bzw. dem neuen Arbeitgeber dienen und liegt somit außerhalb des betrieblichen Interesses. Der deutsche Gesetzgeber regelt mit diversen Gesetzen (§ 113 Gewerbeordnung, § 73 Handelsgesetzbuch, § 630 BGB, § 8 Berufsbildungsgesetz und § 92 Bundesbeamtengesetz) die Abfassung des Arbeitszeugnisses. Darüber hinaus dürfte eine weitergehende Standardisierung der Arbeitszeugnisse nicht wahrscheinlich sein.

## **3. Zusammenfassung und Kommentar**

### **a) Umsetzung im jeweiligen Kontext beachten!**

In den vier Kontexten, „Reform des Berufsbildungssystems“, „Individuelle Standortbestimmung“, „Zugang zum Hochschulsystem“, „Betriebliche Bewertungsverfahren“ bestehen jeweils sehr unterschiedliche Situationen. Das Instrument der Kompetenzbilanzierung wird mit unterschiedlichen Interessen von unterschiedlichen Akteuren eingebracht.

---

<sup>16</sup> Man muss natürlich ergänzen, dass in der Praxis der Text vieler Zeugnisse von dem betreffenden Arbeitnehmer und nicht dem Arbeitgeber vorformuliert wird und so mehr Auskünfte über die zukünftigen Karriereplanungen und Bewerbungsstrategien des Arbeitnehmers als über tatsächliche Arbeitsleistungen gibt.

Hier ist es aber jeweils sehr wichtig, die Ausgangssituation zu kennen, um die Umsetzung der Kompetenzbilanzierung in die Praxis wirklich verstehen und einschätzen zu können. So kann der Einsatz von Kompetenzbilanzierungen sowohl eine Verbreiterung des Zugangs (s. Beispiele Hochschulsystem) als auch stellenweise den Ausschluss von Personen (s. das Beispiel Entlassung im betrieblichen Bereich) meinen. Per se ist die Anerkennung von Kompetenzen kein Ausdruck einer stärkeren Lernerzentrierung und Teilhabe der bilanzierten Personen. Es kommt auf die Umsetzung in den jeweiligen Kontexten an.

International ist die Anerkennung von Kompetenzen oftmals – wie zum Beispiel in der Schweiz, Frankreich, England oder Finnland – mit Reformen von Berufsbildungssystemen und mit Debatten über Formen der Modularisierung verbunden. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass insgesamt eher summative (bilanzierende) vor formativen (gestaltenden) Zwecken dominieren, wenngleich man den betrieblichen Bereich hier eher ausklammern muss. Aber selbst bei Ansätzen wie der bilan in Frankreich, der nach seiner gesetzlichen Grundlage eindeutig formativen Zwecken dienen soll, dominiert oftmals das summative Element in den Synthesepapieren.

#### **b) International: Nicht alles ist Gold, was glänzt!**

Im internationalen Vergleich haben viele Länder mehr Erfahrungen mit der Anerkennung von Kompetenzen als Deutschland. Trotzdem ist die Verbreitung dieser Verfahren in diesen Ländern zumeist nicht so groß, als dass sie in wirkliche Konkurrenz zu traditionellen Zertifizierungsverfahren treten könnten. Die neuen Anerkennungsverfahren bleiben oft hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück. Am deutlichsten ist dies in Frankreich der Fall. Es bleibt abzuwarten, ob dies an der relativen Neuheit der Verfahren liegt und sich mit der Zeit verändern wird.

Zudem zeigt gerade auch das französische Beispiel, dass das Thema des Mißbrauches von durch Kompetenzbilanzierung erhobenen Daten nicht unterschätzt werden sollte. Des weiteren scheinen bislang die Arbeitgeber auch international eher zurückhaltend gegenüber der Anerkennung von Kompetenzen zu sein, insbesondere wenn diese summativen Zwecken dienen soll.

Bjornevold kennzeichnet die Situation in vielen Ländern als eine der Dominanz des „Top-Down-Charakters der Initiativen“ (Bjornevold 2001, S. 199). Die EU-Programme hätten Initiativen finanziell stimuliert, während es bis heute kaum eine wirkliche Nachfrage für die angebotenen Lösungen in der Praxis gibt: „Lösungen suchen Probleme, Anbieter suchen Anwender“ (ebenda, S. 197). Gegenwärtig scheint sich an dieser Situation auch weiterhin nichts gravierend zu ändern, wenngleich in Deutschland zum Beispiel das Profiling im Rahmen des Jobaktivgesetzes in Richtung einer allmählichen Bedeutungszunahme dieses Themas weist. Andere Länder hätten bei einem zukünftigen Bedeutungszuwachs des Themas den Vorteil, dass sie von ihren bestehenden Erfahrungen profitieren könnten. Deutschland hätte aber den Vorteil, dass es durch intensives Studium anderer Länder eventuellen Fehlentwicklungen vorbeugen kann.

### **c) Alternative Anerkennungsformen als Ergänzung zum traditionellen Zertifizierungs- und Beratungssystem!**

International scheint der Trend dahinzugehen, dass alternative Validierungsformen zwar in vielen Ländern Innovationen darstellen, aber zumeist keine systemischen Revolutionen darstellen. Am ehesten war dies noch in England mit den NVQ der Fall, aber selbst dort hat man die etablierten Zertifikate in das System der NVQ eingebaut. In den anderen Ländern ist es noch deutlicher, dass man alternative Anerkennungsformen eher als Ergänzung denn als Restitution der etablierten Zertifizierungsformen einstuft. Im englischen Hochschulbereich ist dies mit den APEL-Systemen genauso deutlich wie in Frankreich oder Finnland.

Die Anerkennung von Kompetenzen kann zudem auch als eine Form der Ergänzung von Beratungsansätzen gesehen werden. Im Kontext „Individuelle Standortbestimmung“ ist dies am deutlichsten der Fall. Kompetenzerfassung könnte man hier als eine Form der Lernberatung begreifen.

### **d) Kompetenzen und Bewertungskriterien nicht zu eng definieren!**

Gerade das englische Beispiel zeigt, dass man sich leicht in eine „unendliche Spirale der Spezifikationen“ (Bjornevold 2001, S. 116) verlieren kann, wenn man Kompetenzen und ihre Bewertungskriterien zu detailliert und zu eng definieren will. Der spezifische Charakter von informell und non-formalen Kompetenzen im jeweiligen beruflichen Kontext lässt sich vorab nicht so genau beschreiben, dass man nationale Standards für die Kompetenzprüfungen entwickeln könnte. Statt detaillierter nationaler Standards der Kompetenzbeschreibung scheint der Vorschlag von Weiß einen Ausweg aus der „Spezifizierungsfalle“ zu weisen. Nach Weiß sollte man in der Bewertung „Mut zur Subjektivität“ zeigen (Weiß 1999, S. 187), d.h. den subjektiven Faktor nicht als „Störfaktor“, sondern Subjektivität „zum zentralen methodischen Prinzip“ machen und mit dem „Mehraugenprinzip“ einen Ausgleich suchen. In gemischten Bewertungsteams kommt dann dem offenen Dialog über Wahrnehmungen und Bewertungskriterien eine hohe Bedeutung zu.

Bei der Definition von Richt- bzw. Leitlinien für die Bewerter scheinen die finnischen, schweizerischen und französischen Ansätze und Erfahrungen bemerkenswert. In diesen Ländern scheint es sehr wichtig zu sein, dass alle wesentlichen Akteure im Feld an der Entwicklung von Richtlinien beteiligt sind. Dies sichert eine breite Akzeptanz und hilft zu verhindern, dass Bewertungsstandards auf die Bedarfe bestimmter Akteure wie z.B. Großunternehmen fixiert sind, während zum Beispiel KMU vernachlässigt werden. England mit seinen NVQ ist hierfür das deutliche Gegenbeispiel.

Unternehmerische Handlungslogik und Bestrebungen für eine Standardisierung von Bewertungsformen scheinen im Widerspruch zueinander zu stehen. Auf der einen Seite gibt es Bestrebungen wie die Einführung von DIN-Normen für die Personalrekrutierung, auf der anderen Seite betonen Betriebe ihre unternehmerische Freiheit. Hier ist ein prinzipieller Widerspruch angelegt, der Strategien der öffentlichen Akzeptanzsicherung von alternativen Formen der Bewer-

tung noch lange beschäftigen dürfte. International scheint es durch unterschiedliche staatliche Handlungsstrategien zumindest zu einer grundlegenden Standardisierung in vielen Ländern gekommen zu sein, wenngleich hier die Unterschiede zwischen den Ländern sehr groß sind.

#### **e) In die Schulung und den Austausch der Bewerter investieren!**

Das finnische Projekt ALVAR weist einen interessanten Weg der Qualitätssicherung, dadurch dass man in die Qualität der Bewerter mehr vertraut als in die Definition von generellen Bewertungsstandards wie in England. In Finnland wird gezielt der Austausch, die Sensibilisierung und die Kommunikation der Bewerter untereinander auf nationaler Basis gefördert. Ein Ansatz, der im internationalen Vergleich als „vielversprechend“ eingeschätzt wird (s. Bjornevold 2001, S. 102). In der Schweiz werden Multiplikatoren geschult, die wiederum Bewerter und Berater im Einsatz des Qualifikationshandbuchs unterweisen.

Insgesamt scheint der Ansatz vor allem in die Schulung und den Austausch der Bewerter/Berater zu investieren aussichtsreicher als sich intensiv um die Definition von Bewertungskriterien zu bemühen, da letzteres leicht in die beschriebene „Spezifizierungsfalle“ führen kann.

#### **f) Ethische Probleme beachten!**

Das französische Beispiel zeigt, dass trotz gesetzlicher Sicherungen der Vertrauensschutz in der Praxis nur schwer umgesetzt werden kann. Informationen aus Kompetenzbilanzierungen, die eigentlich vertraulich sein sollten, werden Vorgesetzten oder Arbeitsamtsmitarbeitern zugänglich gemacht. Insbesondere wenn der Auftraggeber einer Kompetenzbilanzierung nicht identisch mit der zu bilanzierenden Person ist, scheint es zu Vertrauensbrüchen zu kommen. In der Konsequenz kann dies zu einer „Kultur des Verbergens“ führen (Weiß 1999, S. 185). Viele Personen, die eine Bilanzierung durchlaufen haben, scheinen sich aber auch unter einem Druck zu fühlen, die Ergebnisse der Bilanzierung ihren Vorgesetzten zugänglich zu machen.

Dieses Problemfeld dürfte in der gegenwärtigen Arbeitsmarktsituation ein immanentes Problem jeglicher betrieblichen und arbeitsmarktpolitischen Kompetenzbilanzierung darstellen. Es ist gewissermaßen ein prinzipielles Gegenargument gegen solche Bilanzierungen. Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal sind hier oftmals mit der Aufgabe konfrontiert, „mehr oder minder heikle Kompromisse“ zu finden (Drexel 1997, S. 239).

## Literatur

- Alheit, Peter / Piening, Dorothea (Hrsg.): Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning - Evaluating European Practices. Bremen 1999.
- Bierhoff, H. / Prais, S.J.: From School to Productive Work. Cambridge 1997.
- Bjornavold, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001.
- Bjornavold, Jens: Bewertung und Anerkennung von Kenntnissen; wichtige praktische Ansätze. <http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora03f>, 1998.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Stellungnahme zum Entwurf der DIN 33430 „Berufsbezogene Eignungsbeurteilungen“. 2001.
- Colardyn, Danielle: Certification of Adult Education. In: Husen, T. / Postlethwaite, T.N.: International Encyclopaedia of Education. Oxford 1994, S. 662-665.
- Deißinger, Thomas: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“ – Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? In: Bildung und Erziehung 47 (1994) 3, S. 305-328.
- Dohmen, Günther: Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001.
- Drexel, Ingeborg: Die bilans de compétence – Ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich. In: Kompetenzentwicklung '97. Berlin 1997, S. 197-249.
- Dubs, Rolf: Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbildungsgesetz in der Schweiz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999) 3, S. 364-372.
- Faulstich, Peter / Vespermann, Per: Zertifikate in der Weiterbildung – Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen. Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Band 45, Berlin 2001
- Furrer, Hans: Kompetenzen erfassen – Erfahrungen mit dem ‚Portfolio personnel de compétence‘ aus der Schweiz. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 292-305.
- Geb, Natalia: Das britische Modulsystem der beruflichen Bildung im Spiegel der eigenen Presse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (1997) 3, S. 35-39.
- Grootings, Peter: Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“, 9 (1994) 1, S. 5-8.
- Haltia, Petri: Kompetenzbasierte Qualifikationen in Finnland – Organisation, Bewertung und Legitimität. [http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora05/A5\\_Haltia\\_DE.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora05/A5_Haltia_DE.pdf), 1999.
- Heidemann, Winfried / Kruse, Wilfried: Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Abschlussbericht des Leonardo-Projektes VALID. Düsseldorf/Dortmund 1997.

- Illeris, Knud: *The three dimensions of learning*. Roskilde 2000.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. SEK(2000) 1832, Brüssel 2000.
- Lausset, Rosemarie: *Kompetenzen bewusst machen – Oder: Von der Wichtigkeit des Prozesses und seiner Begleitung*. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*. Bielefeld 2001, S. 306-313.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne: *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge 1991.
- Marty, Res: *Das Schweizerische Qualifikationshandbuch CH-Q – Konzept, Stand und Perspektiven*. In: *GdWZ* (2001) 2, S. 78-81.
- Merrill, Barbara / Hill, Stephen: *APEL, Access and Learning – A UK Perspective*. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* (1998) 4, S. 21-23.
- Merle, Vincent: *Die Entwicklung der Validierungs- und Zertifizierungssysteme – Welche Modelle sind vorstellbar, und welche Herausforderungen birgt dieser Bereich für Frankreich?* In: *Europäische Zeitschrift „Berufsbildung“*, 12 (1997) 3, S. 40-55.
- Schweizerischer Qualifikationshandbuch: Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf*. Zürich 2001.
- Weiß, Reinhold: *Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie?* In: de Cuvry, Andrea u.a. (Hrsg.): *Erlebnis Erwachsenenbildung – Zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung*. Neuwied 1999, S. 176-191.
- Wolf, Alison: *Portfolio Assessment as National Policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution*. In: *Assessment in Education* 5 (1998) 3, S. 413-445.
- Zucker, Brian J. / Johnson, Chantell C. / Flint, Thomas A.: *Prior Learning Assessment – A Guidebook to American Institutional Practices*. Chicago 1999.