

BAUSTEINE IN DER WEITERBILDUNG

Kompetenzprofile erfassen und bewerten

Ein Vergleich von Kompetenzerfassungsinstrumenten sowie Handlungsansätze
zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen für Hamburg

Juni 2009 – Februar 2010



IMPRESSUM

Die Studie „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten“ wurde durch die Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg finanziert.

Projektleitung und -koordination:

Eva Eisenmenger
KWB Management GmbH
Haus der Wirtschaft
Kapstadtring 10, 22297 Hamburg

Projektdurchführung:

KWB Management GmbH
Kapstadtring 10, 22297 Hamburg

Wissenschaftliche Durchführung und Begleitung:

Gerhart Höbbling, Dr:Thomas Reglin
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH
Obere Turnstraße 8, 90429 Nürnberg

Autoren des Berichts:

Gerhart Höbbling, Dr:Thomas Reglin

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Endredaktion: Eva Eisenmenger
Satz und Layout: Michael Stumm · www.michael-stumm.com

Vielen Dank an die Kooperationspartner:

Bundesagentur für Arbeit
Helmut-Schmidt-Universität - Universität der Bundeswehr Hamburg
KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V./Service Digitale Arbeit
ma-co maritimes kompetenzentrum e.V.

ISBN: 978-3-9810871-7-8

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:

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



BAUSTEINE IN DER WEITERBILDUNG

Kompetenzprofile erfassen und bewerten

Ein Vergleich von Kompetenzerfassungsinstrumenten
sowie Handlungsansätze
zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen für Hamburg

Juni 2009 – Februar 2010

Vorwort	6
I Summary	8
2 Projektziele, Leitfragen, Methodik	9
2.1 Projektziele	10
2.2 Leitfragen des Projekts	11
2.3 Aufbau der Studie	11
3 Kompetenzmodelle	12
3.1 Kompetenzmodell der KMK	12
3.2 Kompetenzmodell nach Bader / Müller	13
3.3 Kompetenzgefüge nach Sloane / Dilger	15
3.4 Berufsbildungs-PISA	15
3.5 Novize-Experten-Modell nach Dreyfus / Dreyfus	17
3.6 PAS 1093 – Kompetenzmodellierung in der Personalentwicklung	19
4 Die Europäischen Initiativen EQR / DQR und ECVET	20
4.1 EQR: Der Europäische Qualifikationsrahmen	20
4.2 DQR: Der Deutsche Qualifikationsrahmen	23
4.3 ECVET: Das Europäische Leistungspunktesystem	25
4.4 Zur Problematik der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen ..	26
5 Kriterienraster für die Beschreibung von Instrumenten zur Erfassung von Kompetenz- und Tätigkeitsprofilen im Hinblick auf die Entwicklung standardisierungsfähiger Weiterbildungsbausteine	28
5.1 Erfassung individueller Kompetenzprofile	28
5.2 Erfassung von Tätigkeitsprofilen	29
5.3 Verfügbare Granularitäten	29
5.4 Matchingverfahren	29
5.5 Einbeziehung der Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens	30
5.6 Kompatibilität mit der europäischen Ebene (DQR/EQR)	30
5.7 Offenlegung von Validierungsverfahren	31
5.8 Handhabbarkeit des Instruments	31

6	Evaluierte Erfassungsinstrumente	31
6.1	occuPROFILER	32
6.2	Kompetenz-Management-System	35
6.3	VerBIS	37
6.4	ProfilPASS	39
6.5	Der Kompetenzreflektor der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg	40
6.6	Die Europass-Dokumente	42
6.7	Fazit	44
7	Handlungsansätze zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen	46
7.1	Berufliche Handlungskompetenz und Outcome-Orientierung	46
7.2	Prinzip der vollständigen Handlung und Wahl geeigneter Bausteingrößen	48
7.3	Vorhandene Ordnungsmittel und ihre Gliederung in Lerneinheiten	50
7.4	Erfassung und Bewertung von Kompetenzen	53
7.5	Anerkennung und Akkreditierung	55
8	Empfehlungen	56
8.1	DQR und ECVET als Standard-Bezugsrahmen	56
8.2	Geeignete Erfassungsinstrumente	58
8.3	Standards für die Bausteinentwicklung	59
8.4	Qualitätssicherung	61
8.5	Kommunikation des Projekts	62
9	Verzeichnisse	64
9.1	Glossar wichtiger Fachbegriffe	64
9.2	Quellen und Literatur	68
9.3	Tabellen	73
9.4	Abbildungen	74



VORWORT

Lebensbegleitendes Lernen kann nicht ausschließlich als Bringschuld des Einzelnen aufgefasst werden. Es ist auf institutionelle Rahmenbedingungen angewiesen, die die Sichtbarmachung von Ergebnissen informellen Lernens vorsehen, die Anerkennung und Anrechnung von bereits Gelerntem unterstützen und – ausgehend vom jeweiligen Status quo – Möglichkeiten des Weiterlernens eröffnen. Dass der politische Handlungsbedarf in Deutschland erkannt worden ist, zeigen Maßnahmen zur Förderung der modularen Nachqualifizierung und zur Erleichterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte, zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und zur Verbesserung der Anerkennung der Qualifikationen von Menschen mit Migrationshintergrund.

In Hamburg wurde insbesondere mit der Initiative zur Standardisierung von Qualifizierungsbausteinen (Datenbank QualiBe) Pionierarbeit geleistet. Die vorliegende Studie knüpft an dieses Pilotvorhaben an. Sie wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung im Rahmen des Projekts „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten“ erstellt, das die KWB Management GmbH im Auftrag des Amts für Weiterbildung der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg durchführt. Ihr Ziel ist es, vor dem Hintergrund der Entwicklung von Transparenz- und Mobilitätsinstrumenten wie EQR/DQR und ECVET/DECVET Handlungsoptionen an der Schnittstelle von Kompetenzerfassung und modularer Weiterbildung aufzuzeigen.

Prof. Dr. Eckart Severing,

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

VORWORT

Eine intensivere Zusammenarbeit innerhalb Europas auch im Bereich der beruflichen Qualifizierung sowie der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung kann nur gelingen, wenn eine Verständigung auf verbindliche Standards erfolgt, die die Vergleichbarkeit von Kompetenzen ermöglichen. Grundlage für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bildet der Kopenhagen-Prozess, der im November 2002 durch die Kopenhagener Erklärung eingeleitet wurde. Zentraler Aspekt des Prozesses ist die Entwicklung gemeinsamer europäischer Rahmenbedingungen und Instrumente zur „Stärkung der Transparenz, der Anerkennung und der Qualität von Kompetenzen und Qualifikationen“.

Das Thema der europäischen Entwicklungen und deren Umsetzung in Hamburg wird auch durch das in der KWB e. V. angesiedelte und vom Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt „Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen – Modellregion Hamburg“ aufgegriffen.

Die vom f-bb Forschungsinstitut Betriebliche Bildung im Rahmen des Projektes „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten“ erstellte vorliegende Studie leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung regional einheitlicher Weiterbildungsbausteine und somit zur Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen.

Der Schwerpunkt der Vorstudie lag auf der Untersuchung und dem Vergleich von Kompetenzerfassungsinstrumenten, die auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen berücksichtigen. Die Erfassung und Anerkennung dieser Kompetenzen zählt zu den Schlüsselementen der Strategie des lebenslangen Lernens der EU.

Außerdem sollten Vorschläge für die Entwicklung regional einheitlicher Standards in der Weiterbildung gesammelt werden, um Weiterbildungsbausteine unter Berücksichtigung der erforderlichen Anpassung an europäische Normen in Hamburg zu konzipieren.

Mit den Hamburger Standards für Qualifizierungsbausteine und der internetbasierten Datenbank www.QualifiBe.de nimmt Hamburg bereits eine Vorreiterrolle in der Entwicklung regional einheitlicher Standards ein. Die vorliegende Studie leistet einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung der Standards und der Datenbank. Sie stellt Möglichkeiten der Verknüpfung von Kompetenzerfassung und Weiterbildung unter der Voraussetzung dar, dass diese als kohärentes System von Weiterbildungsbausteinen organisiert ist.

Die Studie „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten“ wurde vom Amt für Weiterbildung der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) der Freien und Hansestadt Hamburg in Auftrag gegeben, um den europäischen Entwicklungen im Bereich der Kompetenzerfassung und Entwicklung von Standards besser Rechnung tragen zu können.

Wir danken dem f-bb Forschungsinstitut Betriebliche Bildung für die sehr engagierte und gewissenhafte Arbeit sowie die exzellente Kooperation mit allen Projektpartnern.

Hansjörg Lüttke,
KWB Management GmbH



I SUMMARY

Die Studie „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten“ lotet aus, wie Weiterbildung präziser und transparenter als bisher an der Erweiterung *beruflicher Handlungskompetenz* ausgerichtet werden kann. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen bereits vorhandene Kompetenzen erfasst und bewertet und die in einer Weiterbildung neu zu erzielenden Lernergebnisse und deren Bezug zum Beschäftigungssystem transparent beschrieben werden.

Im Sinne *lebenslangen Lernens* ist die Gliederung von Lernprozessen in *Bausteine* zweckmäßig, die sich systematisch zu einer anerkannten Qualifikation fügen lassen und auf non-formal und informell erzielte Lernergebnisse Bezug nehmen. Die Qualitätssicherung der Lernangebote erfolgt durch die Festlegung von Standards für die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen, die Verfahren zur Kompetenzbewertung einschließen. Als Bezugssystem für diesen Entwicklungsprozess wird der im Entstehen begriffene Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) vorgeschlagen, der die neuen europäischen Instrumente für das deutsche Bildungssystem konkretisiert.

Um in die Problematik einzuführen, werden im Kapitel 3 exemplarisch sechs Kompetenzmodelle vorgestellt, die als theoretische Grundlage für die Beschreibung und Erfassung von Kompetenzprofilen Anwendung finden können.

Kapitel 4 stellt ausführlich die Intentionen und Instrumente bildungspolitischer Innovationen auf europäischer Ebene dar. Der aktuelle Stand der Umsetzung in einem DQR wird vorgestellt und diskutiert. Es wird abgewogen, ob und inwiefern die Prinzipien und die Beschreibungssprache des 2009 erprobten DQR geeignete Anknüpfungspunkte für die Entwicklung standardisierter Weiterbildungsbausteine sein können. Als zentraler Gesichtspunkt wird dabei die Outcome-Orientierung beurteilt, die Fokussierung auf Kompetenzen, die ohne Festlegung auf bestimmte Bildungsorte und Bildungswege sowohl non-formal als auch informell erworben werden können.

Im Kapitel 5 wird ein Kriterienraster für Instrumente entwickelt, die in der Lage sind, vorhandene Kompetenzen, Erweiterungsziele und Bedarfe des Beschäftigungssystems zu erfassen und aufeinander abzustimmen.

Die Potenziale ausgewählter Erfassungsinstrumente, Kompetenz- und Tätigkeitsprofile zu ermitteln und aufeinander abzustimmen („Matching“), werden in Kapitel 6 evaluiert. Datenbankgestützte Systeme (occuPROFILER, ma-co KMS, VerBIS) erweisen sich dabei als flexibler handhabbar als Instrumente, die ihren Schwerpunkt auf nicht genormte, narrative Beschreibungen und subjektive Entwicklungsperspektiven legen (ProfilPASS, Kompetenzreflektor). Diese zweite Instrumentengruppe unterstützt jedoch in einem hohen Maß die Selbstreflexion und die subjektive Seite einer Kompetenzentwicklungsplanung, die gewährleistet sein müssen, damit ein Matching-Prozess nicht zum rein technizistischen Zuordnungsverfahren gerät, das individuelle Interessen ignoriert.

Kapitel 7 expliziert Handlungsansätze für die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen. Besonderes Gewicht wird auf die Gliederung gegebener Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne) in Lerneinheiten gelegt, die als Lernergebnisse beschrieben werden und sich dabei am Prinzip der vollständigen Handlung orientieren. Verfahren für die

Bewertung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen werden vorgestellt.

Das Kapitel 8 leitet aus den Ergebnissen der Studie praktische Empfehlungen ab. Als Standard-Bezugsrahmen für die Bausteinentwicklung werden der DQR und das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) empfohlen, da mit diesen Instrumenten eine nachhaltige und zukunftsorientierte Gliederungs- und Beschreibungssystematik vorliegt. Vorgeschlagen werden Standards für die Bausteinentwicklung und für die Leistungsfeststellung, mit denen die Qualität der Weiterbildungsbausteine gesichert wird. Für die Datenhaltung wird die Hinterlegung der Weiterbildungsbausteine und ihrer Entwicklungsstandards analog zu den Qualifizierungsbausteinen in der bereits aktiven Hamburger Datenbank QualiBe empfohlen. Als entscheidend für das Gelingen des Projekts wird eine umfassende Kommunikation angesehen, die alle ‚stakeholders‘ des Weiterbildungsbereichs frühzeitig in das Projekt mit einbezieht.

Ein Glossar im Anhang der Studie erläutert die verwendeten Fachbegriffe und Abkürzungen.

2 PROJEKTZIELE, LEITFRAGEN, METHODIK

Lebenslanges Lernen ist weitgehend akzeptiert. Und zwar in der doppelten Bestimmung

- als Faktum und
- als Erfordernis.

Das Faktum des lebenslangen Lernens ist weit älter als der es bezeichnende Begriff. Die Vorstellung einer Trennung zwischen einer in das Kindes- und Jugendalter fallenden Lernzeit und einer daran anschließenden, lernfreien Arbeits- bzw. Lebenszeit hat wohl nie der gesellschaftlichen Realität entsprochen. „Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ – dieser in eine Spruchweisheit gegossene Mythos wird schon seit Jahrzehnten durch eine Vielzahl von Einrichtungen zur Erwachsenenbildung widerlegt. Parallel dazu setzte sich aber in Wissenschaft und Praxis auch die Erkenntnis durch, dass Arbeits- und sonstige Lebenstätigkeiten selbst Lernprozesse beinhalten.

Eine noch nicht zufriedenstellend gelöste Problematik dieser Lernprozesse, die in moderner Terminologie als informell oder non-formal bezeichnet werden, bestand und besteht darin, dass der Relevanz ihrer Ergebnisse bis heute eine begrenzte gesellschaftliche Sichtbarmachung und Anerkennung gegenübersteht.

Das Erfordernis lebenslangen Lernens wurde spätestens mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ [Kommission der EG, 2000] ins Zentrum europäischer und nationaler (Berufs-)Bildungspolitik gerückt. Die sich verkürzende „Halbwertszeit des Wissens“, gepaart mit einem scharfen globalen Wettbewerb der Wirtschaft, erfordern die gezielte Förderung und Anerkennung von Wissen und Kompetenzen, die außerhalb geregelter Ausbildungsgänge erworben werden. Darauf aufbauend kann ein systematischer Weiterbildungsprozess in Gang gesetzt werden, der sowohl die individuell vorhandenen Kompetenzen als auch die Erfordernisse



beruflicher Tätigkeit in der Wirtschaft angemessen berücksichtigt.

Unter dem gemeinsamen Dach der Europäischen Union wurden im Rahmen des im Jahr 2000 angestoßenen „Lissabon-Prozesses“ die Instrumente Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und ECET entwickelt, um

- die Mobilität von berufstätigen Personen,
- die Durchlässigkeit innerhalb von Bildungssystemen und
- die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen

zu unterstützen.

Eine berufliche Weiterbildung, deren Standards sich an den europäischen Instrumenten und dem Deutschen Qualifikationsrahmen orientieren, ist geeignet, die berufliche Handlungskompetenz von lebenslang lernenden Personen effektiver zu fördern und zu erweitern, als dies bisher der Fall ist.

2.1 PROJEKTZIELE

Das zentrale Ziel des Projekts, in dessen Rahmen diese Studie erstellt wurde, besteht in der Entwicklung und Etablierung von Standards für Bausteine in der Weiterbildung. Die Metapher des Bausteins impliziert, dass mit ihm gebaut wird, d. h. dass lebenslanges Lernen zielorientiert und in einander ergänzenden Sequenzen erfolgt.

Es geht also darum, im Baukasten vorhandene Steine zu ergänzen und zu einem tragfähigen Gebäude zu fügen. Baumeister dafür sind speziell in Hamburg in großer Zahl vorhanden: Mit einer Weiterbildungsdichte von 55,4 Anbietern auf 100.000 Einwohner ist Hamburg Spitzenreiter in Deutschland. Die Etablierung von Standards für Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung weist Hamburg zudem als Bildungsstandort aus, der bereits über Erfahrungen im Beschreiten innovativer Wege verfügt.

Dennoch, um die Metapher ein letztes Mal zu bemühen, ist nicht immer sichergestellt, dass auch geeignete Baupläne für die Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit zur Verfügung stehen. Weiterbildung erfolgt oft punktuell und ohne schlüssiges Gesamtkonzept. Scheint ihr Nutzen für Lerner* wie für Arbeit- und Auftraggeber fraglich, gerät sie rasch ins Kreuzfeuer der Kritik. Unpräzise definierte Weiterbildungen knüpfen nicht an die vorhandenen Kompetenzen an, erweitern sie infolgedessen auch nicht angemessen. Tendenziell wird am gegebenen Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Mitarbeitern vorbei gelernt.

Dieser unbefriedigende Zustand hat seinen Grund zum einen darin, dass die tatsächlichen

* Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit des Textes wird im Folgenden auf die Nennung beider Personensubstantive und -pronomina verzichtet. Selbstverständlich sind stets beide Geschlechter gemeint.

Bedarfe der Wirtschaft den Weiterbildungsträgern zuwenig bekannt sind. Im Projekt sollen daher Instrumente und Verfahren entwickelt und erprobt werden, diesen Bedarf umfassend zu ermitteln. Auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass Weiterbildungsträger die bereits vorhandenen Kompetenzen ihrer Klientel nicht gut genug kennen, um noch erforderliche Bildungsschritte zu identifizieren. Im Projekt sollen daher auch Verfahren entwickelt und erprobt werden, diese Kompetenzen möglichst vollständig zu erfassen. Zu diesen Kompetenzen zählen auch Ergebnisse, die durch informelle und non-formale Lernprozesse erreicht wurden. Die Erfassung und Bewertung solcher Kompetenzen ist der nötige erste Schritt, um sie im Sinne der europäischen Initiative für lebenslanges Lernen in anerkannte Qualifikationen zu überführen, die für berufliche Karrieren und für den Zugang zu höheren Bildungsgängen anrechenbar sind.

2.2 LEITFRAGEN DES PROJEKTS

Die Vorstudie „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen“ orientiert sich an den folgenden Leitfragen für eine zielorientierte berufliche Weiterbildung:

- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sind bereits vorhanden?
- Welche Kompetenzen sind für die weitere berufliche Entwicklung und Tätigkeit des Einzelnen erforderlich?
- Wie können non-formal und informell erworbene Kompetenzen erfasst und beschrieben werden?

Für die angestrebte Entwicklung von Standards für Weiterbildungsbausteine stellen sich im Weiteren die Fragen:

- Wie können diese informellen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen anerkannt und angerechnet werden?
- Wie kann eine Ausrichtung an der Systematik des EQR/DQR erfolgen?

Antworten auf diese Fragen werden in der vorliegenden Studie ausgelotet.

2.3 AUFBAU DER STUDIE

Die theoretische Identifizierung bzw. Definition von Kompetenz(en) in einem Kompetenzmodell bildet den Ausgangspunkt zu deren Beschreibung und Erfassung (siehe dazu ausführlich Erpenbeck, Rosenstiel 2003). Die Suche nach dem Kompetenzbegriff wird allerdings nicht zum Erfolg führen: Stattdessen stößt sie auf eine Vielzahl verschiedener Begriffsverständnisse von „Kompetenz“. In einem dritten Kapitel werden daher Kompetenzmodelle erläutert, die in die wissenschaftliche und politische Diskussion zum deutschen Berufsbildungssystem Eingang gefunden haben. Die getroffene Auswahl bedeutet keine Diskriminierung anderer Modelle, sondern soll exemplarisch die Divergenzen und Gemeinsamkeiten verschiedener Kompetenz-



verständnisse beleuchten.

Das vierte Kapitel gibt einen Überblick über die europäischen Konzepte der Bildungspolitik. Vorgestellt werden die Instrumente Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und das Leistungspunktesystem ECVET sowie deren nationale Umsetzung in einen Deutschen Qualifikationsrahmen. Die Diskussion der Problematik einer Anerkennung von durch informelles und non-formales Lernen erzielten Ergebnissen bilden den Schluss des Kapitels.

Im fünften Kapitel wird das Kriterienraster vorgestellt und erläutert, an dem entlang die untersuchten Erfassungsinstrumente beschrieben und bewertet werden.

Das sechste Kapitel stellt die Evaluationsergebnisse für die ausgewählten Erfassungsinstrumente dar:

Handlungsansätze zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen werden in Kapitel sieben vorgestellt und diskutiert.

Das achte Kapitel schließlich formuliert Empfehlungen für die Entwicklung standardisierter Weiterbildungsbausteine.

3 KOMPETENZMODELLE

In diesem Kapitel werden exemplarisch sechs Kompetenzmodelle vorgestellt, die als theoretische Grundlage für die Beschreibung und Erfassung von Kompetenzprofilen Anwendung finden können.

Die Kompetenzmodelle des Europäischen und des Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR bzw. DQR) werden separat in Kapitel drei diskutiert.

3.1 KOMPETENZMODELL DER KMK

Ein ordnungspolitisch relevantes Kompetenzmodell ist im Lernfeldkonzept der Kultusministerkonferenz (KMK) verankert. Dieses Konzept löste 1996 das „Fächerprinzip“ der Berufsschule ab. Als Bezugspunkte dienen im Lernfeldkonzept nicht mehr einzelne Fachdisziplinen, sondern konkrete berufliche Aufgaben- und Problemstellungen. Zentrales Ziel des Konzepts ist die Förderung von Handlungskompetenz.

Handlungskompetenz wird dabei verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Sie entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Personalkompetenz beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Unter Sozialkompetenz fasst man die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Eine ausgewogene Fach-, Personal-, Sozialkompetenz wird als die Voraussetzung für Methoden- und Lernkompetenz gesehen (vgl. dazu KMK 2000, S. 10 f).

Nach dem Modell der KMK wird Kompetenz als Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen definiert. In Abgrenzung hiervon beschreibt der Begriff der Qualifikation den Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d. h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen.

3.2 KOMPETENZMODELL NACH BADER / MÜLLER

Eine große Nähe zum Kompetenzmodell der KMK weist der Vorschlag von Bader und Müller auf. Handlungskompetenz umfasst bei ihnen die drei Dimensionen

- Fachkompetenz,
- Human(Selbst-)kompetenz und
- Sozialkompetenz (vgl. Bader, Müller 2002).

Diese Dimensionen benennen miteinander verbundene Schwerpunkte, die im Prozess der Kompetenzentwicklung zu beobachten sind und auf deren ausreichende Ausprägung zu achten ist. Die Autoren unterscheiden weiterhin zwischen Dimensionen und „Akzentuierungen“ von Handlungskompetenz. Als integrale Bestandteile (Akzentuierungen) ordnen sie den Dimensionen die Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz zu.

Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, sind Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz inhaltlich an die drei genannten Dimensionen angebinden, d. h. jede Dimension von Handlungskompetenz schließt Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz mit ein. Bader und Müller betrachten sie nicht als unabhängige Dimensionen von Handlungskompetenz, sondern als besonders prägnante Akzentuierungen von Handlungskompetenz, die in allen drei Dimensionen entfaltet werden können. Ohne die inhaltliche Anbindung an die Kompetenzdimensionen bleiben sie ihrer Ansicht nach „formal und leer“.

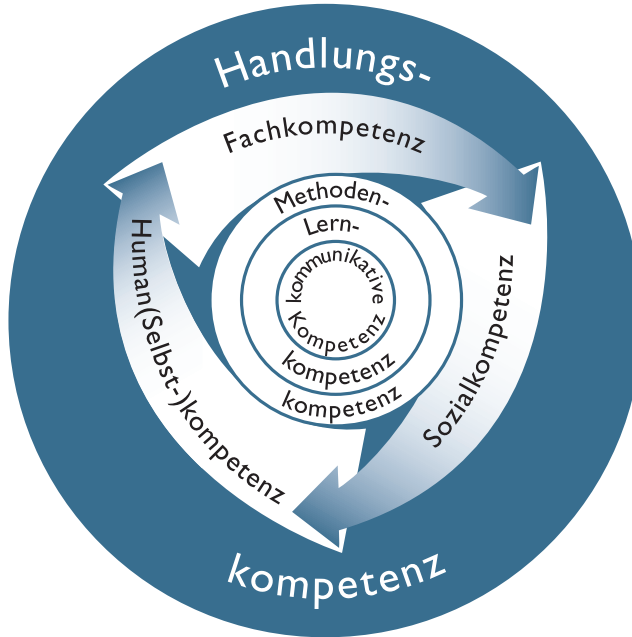


Abb. 1: Kompetenzmodell nach *BADER, MÜLLER 2002, S. 177*

Konkretisiert man dieses Kompetenzmodell, so kann es in einer Matrix mit drei mal drei Feldern abgebildet werden (siehe Tabelle unten).

	Fachkompetenz	Humankompetenz	Sozialkompetenz
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • methodische Analysen • strategisches Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden der Selbstreflexion • eigene Kompetenzentwicklung planen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamstrukturen analysieren • soz. Beziehungen gestalten
Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen beschaffen • Zusammenhänge herausarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Lerninteressen entwickeln • eigene Lernprozesse gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernprozesse in Gruppen verstehen; gestalten • Lerndefizite erkennen und Hilfestellung anbieten
Kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen fachl. Begriffe • Verstehen und Interpretieren von Gestik; Mimik 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene und anderer Interessen in Einklang bringen • Fremdsprache anwenden unter Einbeziehung des Verstehens fremder Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation verstehen • Entscheidungen i. d. Gruppe treffen (Gesprächsregeln vereinbaren; Konsens- und Konfliktfähigkeit entwickeln)

Tab. 1: Kompetenzdimensionen und -akzentuierungen nach *BADER, MÜLLER 2000*

3.3 KOMPETENZGEFÜGE NACH SLOANE / DILGER

Sloane und Dilger greifen die Untergliederung der Kompetenzmodelle von KMK bzw. Bader/Müller in Fach-, Human- und Sozialkompetenz auf. Sie differenzieren nach den „Perspektiven“ Domäne (Fach), Person (Persönlichkeit) und (soziale) Gruppe. Diesen Perspektiven stellen sie die „Querkompetenzen“ Methoden-/Lernkompetenz, Sprachkompetenz und ethische Kompetenz gegenüber, die sich wiederum innerhalb der Perspektiven entfalten (vgl. *Sloane, Dilger 2005*).

Dieses „kategoriale Kompetenzschema“ kann als Neun-Felder-Matrix abgebildet werden, mit der reale Handlungen systematisiert und klassifiziert sowie Domänen etabliert werden können. Es wird davon ausgegangen, dass sich komplexe Handlungen in strukturell gleiche Teilhandlungen ausdifferenzieren lassen und so Aufgaben entwickelt werden können, die die Anforderungen an die Lernenden abbilden.

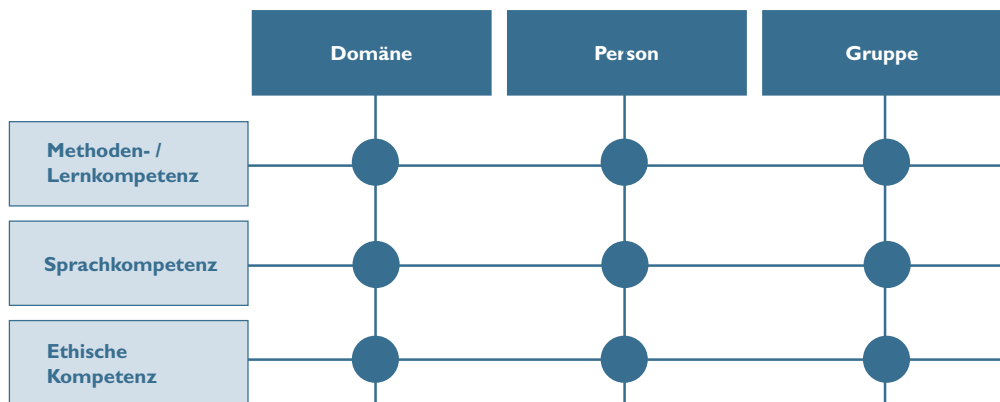


Abb. 2: Kategoriales Kompetenzschema nach SLOAN, DILGER 2005

3.4 BERUFSBILDUNGS-PISA

Die Idee eines internationalen Vergleichs der Kompetenzen, die in der beruflichen Bildung erworben werden, nimmt zurzeit konkrete Gestalt an. In einer Machbarkeitsstudie haben Baethge et al. 2007 eine Kompetenzmatrix vorgeschlagen, die einen „kultureutralen“ Vergleich beruflicher Kompetenzen ermöglichen soll.

Die Matrix ist komplex und beruht auf einem weit gefassten Verständnis von Berufsbildung. Dieses beinhaltet neben funktionalen Aspekten der Beherrschung von Arbeitsplatzanforderungen auch allgemeine Kompetenzen der individuellen Handlungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt, der Selbstorganisationsfähigkeit in Bezug auf Berufsbiografie und lebenslanges Lernen sowie der Teilhabe am Gemeinschaftsleben.

Die Autoren bauen ihr Modell auf Basis einer übergeordneten „Selbstkompetenz“ auf. Dabei entwickeln sie eine Kompetenzmatrix, in der Selbstkompetenz in die Bereiche Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz untergliedert wird. Ihrer Auffassung nach interagieren diese drei Dimensionen mit individuellen Fähigkeiten wie Einstellungen, Werten, Wahrnehmungen,

Anreize, Motivation, Metakognition und Lernstrategien. Die Struktur des Modells und seine verschiedenen Elemente bildet die folgende Tabelle ab.

Individuelle Fähigkeiten (in Anspruch genommen und interpretiert in verschiedenen Kontexten)	Kompetenzbereiche (Performanz in verschiedenen berufsspezifischen Kontexten)		
	Selbstkompetenz		
	Sachkompetenz (theoretische, analytische Anforderungen) „Umgang mit Kompetenzen“	Methodenkompetenz (technische, funktionale Anforderungen) „Umgang mit technischer Ausstattung“	Sozialkompetenz (interpersonale Anforderungen) „Umgang mit Anderen“
Einstellungen Werte Wahrnehmungen	Selbstwirksamkeit (Selfefficacy) als Prädiktor für den Leistungsbereich (4 Items)		
Antriebe Motivation	Handlungskontrolle in der Leistungssituation (4 Items) State-Komponenten der Motivation: Anstrengung und Ausdauerbereitschaft; Kompetenzstreben; Lernhandeln durch Aufgabenvaleanz (12 Items) Interesse und Motivation (18 Items) Selbstkompetenz (3 Items)		
Metakognitive Strategien	LIST-Fragebogen zu Lernstrategien verkürzte Version aus eigenem DFG-Projekt (22 Items)		
Deklaratives Wissen	Komplexe Aufgaben zur Erfassung von Sach- und Methodenkompetenz		Fragebogen zu „kritischen sozialen Situationen“ (mindful identity negotiation)
Prozedurales Wissen			
Strategisches Wissen	Je nach Berufsfeld Komplexe Aufgaben zur Sachkompetenz	Komplexe Aufgaben zur Methodenkompetenz	
Allgemeine Fähigkeiten	Literacy, Numeracy		

Tab. 2: Kompetenzmatrix Berufsbildungs-Pisa, *ACHTENHAGEN 2007*

Diese – vorläufige – Matrix lässt erkennen, dass hier ein sehr umfassender Ansatz gewählt wurde (insbesondere durch den Einbezug von Kompetenzbereichen wie „Werte“, „Antriebe“, „Motivation“).

Der deutschen Initiative für ein „Berufsbildungs-Pisa“ haben sich die Staaten Dänemark, Finnland, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz und Slowenien angeschlossen. Für einen ersten Lauf sind die Berufe KfZ-Mechatroniker, Industriekaufmann, Altenpfleger und Elektroniker vorgesehen. Ermittelt werden sollen die Kompetenzen nach Abschluss der Berufsausbildung sowie im Vergleich der Stand drei bis vier Jahre danach.*

*Neben den bislang beschriebenen Kompetenzstrukturmodellen, die auf eine Differenzierung von Kompetenzen nach unterschiedlichen Dimensionen zielen, existieren auch so genannte Kompetenzentwicklungsmodelle, die ihren Fokus auf die Stadien des Kompetenzerwerbs in einer bestimmten Domäne legen. Ein international viel diskutiertes Beispiel dafür stellt das „Novize-Experten-Modell“ von Dreyfus und Dreyfus dar.

3.5 NOVIZE-EXPERTEN-MODELL NACH DREYFUS / DREYFUS

Das „Novize-Experten-Modell“ von Dreyfus/Dreyfus betrachtet unterschiedliche Stadien des Kompetenzerwerbs in einer bestimmten Domäne. Es ermöglicht damit die systematische Darstellung von unterschiedlichen Kompetenzniveaus. Ausgehend vom Kompetenzprofil eines „Experten“, z. B. eines Facharbeiters, werden fünf Entwicklungsstufen nach bestimmten Merkmalen beschrieben. Einen Überblick gibt die nachstehende Tabelle.

		Situationen	Fähigkeiten	Handlungen
Intuition und besonnene Rationalität	Experte V	Lernen durch	Lösen konkreter Problemstellungen und erfahrungs-basiertes Bearbeiten offener Aufgabenstellungen	
		... ganzheitliche, komplexe Problemsituationen mit Domänenbezug. Experte bewährt sich in Situationen	Können als Teil der Person – weiß, was in Situationen zu tun ist (ohne besonderes Bewußtsein) intuitives Erkennen von Problemsituationen und Ähnlichkeiten	engagiertes, distanziertes Lösen von Problemen, intuitives, situatives handeln, geübte intuitive Aktivität
Bewusster Gebrauch kalkulierter Rationalität	Gewandter Professioneller IV	Lernen durch	Bearbeiten verantwortungsvoller, teilweise unstrukturierter Aufgaben jenseits zweckrationalen Handelns	
		... reflektierte und engagierte Bearbeitung von Aufgaben der Gewandte ist eingebunden in sinnlich wahrgenommene Gesamtsituation	Erinnerung löst Pläne und Hypothesen aus intuitiver Rückgriff auf komplexe Muster	reflektierte Kobination von intuitivem, engagiertem und auf Erfahrung basierendem Handeln
		Lernen durch	Konfrontation mit komplexen Problemsituationen / Handlungssituationen ohne vorgedachte Lösungen	
Bewusster Gebrauch kalkulierter Rationalität	Kompetenter Amateur III	... Kombination aus objektiven Notwendigkeiten und Subjektivität Strukturierung der Problemlösebedingungen nach gewählten Zielen	Wesentliches von Situationen und Faktorkonstellationen erkennen, interpretieren und schlussfolgern	hierarchisch sequentiell geordnetes Handeln nach gewähltem Plan. Situationen organisieren mit kleinen Mengen relevanter Faktoren, subjektive Handlungen
		Lernen durch	Konfrontation mit komplexen Problemsituationen / Handlungssituationen ohne vorgedachte Lösungen	
		... das situationsbezoge Erkennen und Verknüpfen von Fakten und Regeln	verstehen wie Fakten und Muster zusammenwirken in ihrer Funktion bzw. Bedeutung für Handlungen	Handeln nach kontextfreien und situativen Elementen unter Einbezug praktischer Erfahrung
Bewusster Gebrauch kalkulierter Rationalität	Fortgeschrittener Anfänger II	Lernen durch	Erfahrungsmöglichkeiten in „realen“ Situationen und bei der Anwendung von „komplexen“ Regeln	
		... das Erfassen kontextfreier, voneinander unabhängiger Fakten und Regeln	unterschiedliche Fakten, Muster und eindeutige Zuordnungsregeln zwischen Fakten und Handlungen erkennen und anwenden	Handeln nach kontextfreien Regeln, Informationsverarbeitung
Bewusster Gebrauch kalkulierter Rationalität	Neuling (Anfänger/Novice) I	Lernen durch	Erfahrungsmöglichkeiten in „realen“ Situationen und bei der Anwendung von „komplexen“ Regeln	
		... das Erfassen kontextfreier, voneinander unabhängiger Fakten und Regeln	unterschiedliche Fakten, Muster und eindeutige Zuordnungsregeln zwischen Fakten und Handlungen erkennen und anwenden	Handeln nach kontextfreien Regeln, Informationsverarbeitung

Tab. 3: Novize-Experten-Modell nach Dreyfus und Dreyfus (Quelle: MARKOWITSCH et al., 2006, S. 176)



Das Konzept von Dreyfus und Dreyfus wurde unter anderen von Markowitsch aufgegriffen und in Beziehung zum European Credit Transfer System (ECTS) gesetzt (Markowitsch et al. 2006; Markowitsch et al. 2008).

Erprobende Umsetzungsversuche fanden z. B. für die Berufe KFZ-Mechatroniker und Recycling-Fachkraft statt; auch das Leonardo da Vinci-Projekt Vocational Qualification Transfer System (VQTS) bezieht sich auf das „Novize-Experten-Modell“. Zur Veranschaulichung der einzelnen Kompetenzebenen wird in der folgenden Tabelle ein Auszug aus der Kompetenzmatrix „Mechatronik“ des VQTS-Projekts dargestellt.

Kompetenzbereich		Anzahl der Kompetenzentwicklungsstufen					
1	Wartung und Sicherstellung der Betriebssicherheit mechatronischer Systeme						
		1.1	1.2	1.3	1.4		
2	Montage und Demonstage mechatronischer Systeme und Anlagen						
		2.1		2.2		2.3	
3	Installation und Justierung mechatronischer Komponenten in Systemen und Produktionsanlagen						
		3.1		3.2		3.3	
4	Gestaltung, Anpassung und Konstruktion mechatronischer Systeme und Anlagen auf der Grundlage von Kundenanforderungen und Lageplänen						
		4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6
5					

Tab. 4: Kompetenzmatrix „Mechatronik“ des VQTS-Projekts (Auszug) (Quelle: VQTS)

Neben dem Aufbau von fachlichem Wissen – von einem ersten Orientierungswissen bis hin zum erfahrungsbasierten Wissen – wird hierbei auch die praktische Seite der beruflichen Handlungsfähigkeit einbezogen. Berufliche Handlungsfähigkeit wird in diesem Kontext als Verbindung von Kompetenzen mit den Inhalten eines Aufgabengebiets verstanden. Im Zentrum stehen dabei spezifische Aufgaben, die einem Niveau zugeordnet werden und den Verlauf des Kompetenzerwerbs darstellen. Die Bewältigung von spezifischen Aufgaben gilt als Indikator für das erreichte Kompetenzniveau.

Die folgende Tabelle konkretisiert die Kompetenzentwicklungsstufen durch Beschreibungen der verschiedenen Niveaus. Als Beispiel dient der Kompetenzbereich vier des Mechatronikers.

Das Modell von Dreyfus und Dreyfus ist deshalb von Relevanz, da es Entwicklungsstufen von Kompetenzen nicht als Struktur, sondern als Prozess abbildet. Dies kommt dem Konzept eines

aufbauenden lebenslangen Lernens entgegen.

4. Entwurf, Anpassung und Konstruktion mechatronischer Systeme und Anlagen auf der Grundlage von Kundenanforderungen und Lageplänen	
4.1	Er/Sie kann manuell- oder computergesteuerte Werkzeugmaschinen zur Fertigung von Einzelteilen für mechatronische Systeme (gemäß Produktentwürfen und Kundenanforderungen) verwenden. Er/Sie kann einfache Zeichnungen und Beschreibungen mechatronischer Subsysteme erstellen und grundlegende CAD-Anwendungen verwenden.
4.2	Er/Sie kann einfache mechanische Teilsysteme unter Nutzung von fertigungsgerechten Konstruktionszeichnungen anfertigen und diese in Übereinstimmung mit bestimmten Produktionserfordernissen anpassen. Er/Sie kann auf der Basis vertiefter Kenntnisse über Normen und Vorschriften (z. B. über Oberflächenbehandlungen) handeln und erweiterte CAD-Funktionen (z. B. Kollisionsprüfungen) verwenden.
4.3	Er/Sie kann mechatronische Systeme mithilfe von Originalbautechniken sowie von vorher entworfenen Teilen konstruieren. Er/Sie kann CAD-Funktionen vollständig verstehen und Systementwicklungen (Stücklisten, Funktionsbeschreibungen, Betriebsanleitungen) dokumentieren.
4.4	Er/Sie kann autonome mechatronische Subsysteme entwerfen und konstruieren und kann die notwendige Fertigungsgenauigkeit mit geeigneten Mess- und Testeinrichtungen festlegen. Er/Sie kann die Ergebnisse mit Qualitätskontrollsystemen dokumentieren.
4.5	Er/Sie kann unabhängige Anpassungen an verschiedenen Geräten (inkl. Auswahl von Antrieben, Sensoren, SPS) vornehmen und CNC-Programme für die Konstruktion des Systems verwenden. Er/Sie kann durch einen virtuellen CAD-Prototyp das funktionsfähige System montieren und simulieren und computergestützte Berechnungen (z. B. FEM) verwenden. Er/Sie kann Kosten-Nutzen-Analysen vornehmen (z. B. als Grundlage für die Entscheidung, ob Komponenten gekauft oder einzeln konstruiert werden sollen).
4.6	Er/Sie kann komplexe mechatronische Systeme unabhängig entwickeln und die wirtschaftliche Zweckmäßigkeit des Systems berechnen. Er/Sie kann CNC-Programme zur Herstellung komplexer mechatronischer Geräte und Systeme optimieren und die automatisierte Größe eines Steuerungssystems überwachen.

Tab. 5: Kompetenzentwicklungsstufen für den Bereich 4 der Kompetenzmatrix „Mechatronik“

3.6 PAS 1093 – KOMPETENZMODELLIERUNG IN DER PERSONALENTWICKLUNG

Die Vielzahl an Kompetenzmodellen, die sich zwar ähneln, nicht aber gleichen, hat das Bedürfnis hervorgebracht, auf einer Metaebene (tendenziell verbindliche) Richtlinien für die Gestaltung von Kompetenzmodellen zu erarbeiten. Ein Vorschlag dazu liegt seit 2009 als „Publicly Available Specification (PAS) 1093“ der Öffentlichkeit vor. Er „ist ein Referenzrahmen für die Erstellung sowie den strukturellen Vergleich und die Evaluation von Kompetenzmodellierung in der Personalentwicklung“ (PAS 1093 2009, S. 1). Als Metarahmen entwickelt PAS 1093 kein eigenes Kompetenzmodell, sondern „bietet die Möglichkeit, alle vorhandenen Kompetenzmodelle aufeinander zu beziehen und eindeutig und standardisiert zu beschreiben. Er besteht



aus drei Dimensionen:

1. Struktur: Definition der Beziehung von Kompetenzen und Handlungen
2. Niveau: Definition der verschiedenen Ausprägungen von Kompetenz
3. Erfassung: Definition der Instrumente für die Messung von Handlungen bezüglich Aufgaben/Situationen“ (PAS 1093, S. 14)

Mit diesen drei Dimensionen formuliert der Referenzrahmen Mindestanforderungen an Transparenz bei der Entwicklung und dem Einsatz von Kompetenzmodellen und Kompetenzerfassungsinstrumenten. Ein weiteres Anwendungsgebiet für die PAS 1093 wäre die vereinheitlichende „Übersetzung“ von Profilen, die mit Hilfe divergierender Modelle und Instrumente erstellt worden sind oder erstellt werden.

4 DIE EUROPÄISCHEN INITIATIVEN EQR / DQR UND ECVET

4.1 EQR: DER EUROPÄISCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN

Ziel des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist es vor allem, den neuen Bedarfen einer wissensbasierten Ökonomie durch eine im europäischen Rahmen abgestimmte Sichtbarmachung vorhandener Kompetenzen zu entsprechen und dabei der Förderung lebenslangen Lernens neue Impulse zu geben.

Der auf dem Ratsgipfel von Lissabon 2000 angestoßene Prozess, die Europäische Union im Wettbewerb der Kontinente an führender Stelle zu positionieren, ist zu einer eigenständigen Teilagenda im Bereich der europäischen Aus- und Weiterbildungspolitik fortgeschritten.

In Schlagworten gefasst, geht es um Transparenz, zwischenstaatliche Anerkennung, Übertragbarkeit von Lernergebnissen und die europäische Vergleichbarkeit von beruflichen Qualifikationen. Die Kopenhagener Erklärung (2002) definiert zur Erreichung dieser Ziele folgende fünf Arbeitsschwerpunkte:

- die Erstellung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zur Schaffung von Transparenz
- die Entwicklung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET)
- die Festlegung gemeinsamer Kriterien und Prinzipien für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung
- die Einigung auf Prinzipien, wie Ergebnisse von non-formalem und informellem Lernen bewertet und zertifiziert werden können
- die Entwicklung von Verfahren zur Beratung, Förderung und Begleitung lebenslangen,

berufsbezogenen Lernens

Der EQR stellt sich die Aufgabe, auch komplexe Qualifikationen von Personen in einem Raster so zu definieren, dass eine europaweite Vergleichbarkeit hergestellt werden kann. Dazu definiert der EQR acht Bildungsniveaus (levels), die das gesamte mögliche Spektrum von Bildung abdecken sollen. Jedes Niveau wird durch Deskriptoren beschrieben. Die Deskriptoren beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz – KFK (englisch: Knowledge, Skills, Competence – KSC). Unter Kenntnissen wird dabei Theorie- und/oder Faktenwissen verstanden. Fertigkeiten können kognitiver Natur (Problemlösefähigkeit, kreatives Denken etc.) oder praktisch sein (Umgang mit Instrumenten und Materialien). Kompetenz hat im EQR-Kontext die beiden Aspekte „Verantwortung“ und „Selbstständigkeit“. Die Beschreibung der geforderten KFK wird mit jedem Niveau anspruchsvoller:

Level	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
1	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
2	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit

Fortsetzung nächste Seite

Level	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
4	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
5	umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein über die Grenzen dieser Kenntnisse	umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
6	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- und Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

Level	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
7	<p>hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung</p> <p>kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen</p>	<p>spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren</p>	<p>Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern</p> <p>Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams</p>
8	<p>Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen</p>	<p>weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis</p>	<p>fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung</p>

Tab. 6: Niveaustufen und Deskriptoren des EQR (Quelle: EQR 2008, S. 12 f.)

4.2 DQR: DER DEUTSCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN

Seit Februar des Jahres 2009 liegt der Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) der Öffentlichkeit vor. Die Zielsetzungen des DQR erweitern das EQR-Ziel einer Erhöhung der grenzüberschreitenden Transparenz und Mobilität um weiterführende Aspekte. Dazu zählen:

- die Erhöhung der Transparenz im deutschen Bildungssystem
- die Qualitätssicherung von Qualifikationen (Stichwort: Outcome-Orientierung)
- die Unterstützung der Durchlässigkeit (vgl. dazu und zum Folgenden: Reglin 2010)

Der DQR-Entwurf schließt sich der Skalierung des EQR in acht Niveaustufen an und übernimmt vom EQR eine Reihe von Beschreibungskategorien. Es gibt jedoch auch signifikante Unterschiede.



So sieht der DQR abweichend vom EQR für jede Niveaustufe eine zusammenfassende Beschreibung, den sogenannten Niveauindikator vor. Er charakterisiert knapp die Anforderungsstruktur, die für die Qualifikationen der jeweiligen Niveaustufe typisch ist, und kann somit Hinweise geben, auf welcher Stufe eine Qualifikation als Ganze einzuordnen ist, wenn die Niveaustufenbeschreibung für die verschiedenen ‚Säulen‘ der Matrix unterschiedlich ausfällt.

Der wohl wichtigste Unterschied zum EQR besteht darin, dass im DQR der Kompetenzbegriff die zentrale Rolle spielt. Er steht nicht – wie im EQR – neben den Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern bildet die Klammer für alle betrachteten Lernergebnisse. Er bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (DQR 2009, S. 14). Aus diesem Modell folgt, dass Wissen und Fertigkeiten als Aspekte von Fachkompetenz abgebildet werden.

Der Kompetenzspalte des EQR-Rasters, die lediglich die Beschreibungskategorien „Selbstständigkeit“ und „Verantwortung“ einbezieht, entspricht im DQR-Entwurf der Bereich der personalen Kompetenz, der sich in die Kategorien „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ gliedert. Der Bereich der personalen Kompetenz schließt neben Selbstständigkeit und Verantwortung Team- und Führungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Mitgestaltung von Lern- und Arbeitsbereichen, Kommunikation, die Fähigkeit zur Reflexion und Lernkompetenz ein. Einen Überblick über das Beschreibungsschema des DQR gibt die folgende Tabelle.

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tab. 7: Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR (Quelle: DQR 2009, S. 4)

Entsprechend diesem für alle Niveaustufen einheitlichen Schema beschreibt der DQR-Entwurf z. B. das „Niveau 3“ wie folgt:

Niveau 3			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten selbstständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatungen nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.


Tab. 8: Niveau 3 in der Beschreibung des DQR-Entwurfs (Quelle: DQR 2009, S. 8)

Wie der EQR ist der DQR ein bildungsbereichsübergreifender Rahmen. Die für die Deskriptoren gewählten Formulierungen drücken dies aus, indem sie Niveauunterschiede von Qualifikationen mit Blick auf „Lern- oder Arbeitsbereiche“ beschreiben. Darüber hinaus wird wie beim EQR davon ausgegangen, „dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann“ (DQR 2009, S. 5).

Auf ein mögliches Missverständnis sei an dieser Stelle hingewiesen: Der DQR ist kein regulierender, sondern ein analytischer Qualifikationsrahmen. Den rechtlichen Status des DQR erläutert der Entwurf folgendermaßen: „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und Arbeitskreis DQR halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll. [...] Das Erreichen einer bestimmten Niveaustufe des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen einer Niveaustufe entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen“ (DQR 2009, S. 4 f.).

4.3 ECVET: DAS EUROPÄISCHE LEISTUNGSPUNKTESYSTEM

Das Konzept vom Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) beruht darauf, komplexe Qualifikationen in eine Reihe diskreter Teile zu gliedern und so die Übertragung und Akkumulierung der Lernleistungen einer Person zu erleichtern, die sich von einem (nationalen) Lernkontext in einen anderen, von einem Qualifikationssystem in ein anderes gibt.



Die identifizierten Teilqualifikationen werden als „Units“, im Deutschen meistens als „Lerneinheiten“, bezeichnet. Wenn es zweckmäßig erscheint, können Lerneinheiten auch weiter untergliedert werden.

Für die Beschreibung von Lerneinheiten gibt ECVET (bzw. der EQR) drei Arten von „Deskriptoren“ vor: Kenntnisse, Fähigkeiten (Fertigkeiten) und Kompetenz (KFK-Schema). Wichtig ist, dass diese Deskriptoren nicht Ziele oder Inhalte, sondern Ergebnisse von Lernprozessen beschreiben („outcome-orientation“). Diese deskriptive Ebene soll die Kompatibilität des ECVET zu verschiedenen Qualifikationssystemen, Lernumgebungen und Lernkonzepten gewährleisten.

Den identifizierten und anhand des KFK-Schemas beschriebenen Lerneinheiten werden Leistungspunkte („Credits“) zugeordnet, um auch eine quantitative Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dabei gilt für ECVET „die Konvention, dass für die erwarteten Lernergebnisse eines Jahres formaler Vollzeit-Berufsausbildung 60 Punkte vergeben werden“ (ECVET 2009, S. 25). Eine dreijährige Berufsausbildung im deutschen dualen System wäre also mit 180 Leistungspunkten zu bewerten, die sich aus der Summierung der für die einzelnen Lerneinheiten vergebenen Leistungspunkte ergeben.

Darüber hinaus ist das Niveau festzulegen, das Gesamtqualifikationen und/oder einzelne Lerneinheiten auf der achtstufigen Skala des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens einnehmen.

Für die Umsetzung des DQR und – in weiterer Folge – die Zuordnung von Leistungspunkten zu Qualifikationen und Teilqualifikationen sind umfangreiche Vorarbeiten erforderlich. Der Schwerpunkt der einschlägigen Aktivitäten liegt derzeit bei der Auslotung und Erprobung von Verfahren, bestehende Qualifikationen in die Beschreibungssprache des DQR zu „übersetzen“. So ist es Ziel der nächsten Erarbeitungsphase des DQR, die im Mai 2009 begonnen hat, „exemplarische Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen des deutschen Bildungssystems vorzunehmen, die Handhabbarkeit der DQR-Matrix zu überprüfen und diese im Ergebnis der Arbeiten ggf. weiterzuentwickeln“. Für jedes der dafür ausgewählten vier Berufs- und Tätigkeitsfelder (Metall/Elektro, Handel, Gesundheit, IT-Bereich) „wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, deren Mitglieder die ausgewählten Qualifikationen exemplarisch der DQR-Matrix im Sinne eines Expertenvotums zuordnen werden“ (www.deutscherqualifikationsrahmen.de).

4.4 ZUR PROBLEMATIK DER ANERKENNUNG NON-FORMAL UND INFORMELL ERWORBENER KOMPETENZEN

Ein erklärtes Ziel von DQR/EQR und ECVET ist die Förderung des lebenslangen Lernens. Die europäische Politik bezieht sich damit proaktiv auf eingetretene Veränderungen in der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation, auf die rasante wissenschaftlich-technische Entwicklung, nicht zuletzt auf den demografischen Wandel. Und sie stellt mit dieser bildungspolitischen Initiative die Reform- und Innovationsfähigkeit bewährter nationaler Bildungssysteme auf den Prüfstand. Denn „mit der zunehmenden Bedeutung, die dem lebenslangen Lernen zugeschrieben wird, ist zugleich die Aufmerksamkeit für das informelle Lernen gewachsen“ (Geldermann et al. 2009, S. 26).

So unstrittig der Kompetenzerwerb durch non-formales und informelles Lernen ist, so wenig ausgeprägt sind in Deutschland Verfahrensweisen, die es erlauben, diese Lernergebnisse in formale Zertifikate mit entsprechenden Berechtigungen zu überführen. In vergleichenden Untersuchungen des Stands der Entwicklung von Kompetenzbilanzen und Zertifizierungsmodellen werden andere europäische Länder daher im Vergleich zu Deutschland als fortschrittlicher als Deutschland eingestuft (vgl. Gnahs 2005, S. 262; Schiersmann 2007, S. 234 f).

Um den Anschluss an die europäische Entwicklung nicht zu verlieren ist es dringend erforderlich, auch in Deutschland Validierungsverfahren und Anerkennungsregelungen zu entwickeln und zu etablieren. Um welche Komponenten handelt es sich dabei?

- Die erste Komponente ist die möglichst vollständige Erfassung von Lernergebnissen, die sich zu einem Kompetenzportfolio bündeln. Die Erfassung kann durch Selbsteinschätzung und Selbstreflexion erfolgen; in die Erfassung können auch Fremdeinschätzungen mit einfließen, die bereits erste Momente einer Bewertung enthalten.
- Die zweite Komponente ist die Bewertung von Lernergebnissen. Sie überprüft, ob und in welcher Ausprägung die erfassten Kompetenzen tatsächlich vorhanden sind. Diese Bewertung kann z. B. durch Weiterbildungsträger oder Unternehmen erfolgen.
- Die dritte Komponente schließlich ist die Anerkennung von Lernergebnissen, die durch eine „zuständige Stelle“ vorgenommen wird. Diese Stelle kann die vorliegenden Bewertungen beglaubigen oder ein eigenes Prüfungsverfahren durchführen.

Den beiden ersten Komponenten wohnt ein summativer Aspekt inne; im Sinne einer zielorientierten Fortsetzung des lebenslangen Lernens steht jedoch der formative Aspekt im Vordergrund. Sowohl die Erfassung als auch die Bewertung von Lernergebnissen kann und soll Lücken identifizieren, deren Schließung weitere Lernschritte erforderlich macht. Die dritte Komponente, die Anerkennung, ist summativen Charakters. Sie zieht einen formalen Schlussstrich unter das individuelle Kompetenzportfolio, das zu einem bestimmten Zeitpunkt vorliegt.

Phasen des Anerkennungsprozesses

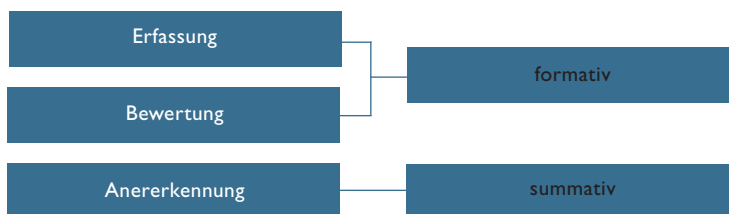


Abb. 3: Phasen des Anerkennungsprozesses

Eine Einrichtung kann nur anerkennen, weil und insoweit sie selbst in ihrer Zuständigkeit etabliert und anerkannt ist. Daher haben „staatliche oder staatlich anerkannte Zertifikate allgemeine Verkehrsgeltung und sind zumeist mit Berechtigungen im Bildungs- und/oder Beschäftigungssystem verbunden. Zertifikate, die von anderen Institutionen oder Unternehmen ausgestellt



werden, können mehr oder weniger große Geltung am Arbeitsmarkt erreichen, sie verleihen jedoch in Deutschland in der Regel keine Berechtigung für weiterführende formale Bildungsgänge“ (Geldermann et al. 2009, S. 48; Loebe, Severing 2009).

Diese „Berechtigungen im Bildungs- und/oder Beschäftigungssystem“ im Sinne einer erhöhten Durchlässigkeit und einer Gleichwertigkeit non-formal und informell erzielter Lernergebnisse sind Movers aller Anerkennungsbestrebungen.

5 KRITERIENRASTER FÜR DIE BESCHREIBUNG VON INSTRUMENTEN ZUR ERFASSUNG VON KOMPETENZ- UND TÄTIGKEITSPROFILIEN IM HINBLICK AUF DIE ENTWICKLUNG STANDARDISIERUNGSFÄHIGER WEITERBILDUNGSBAUSTEINE

Der entlang der leitenden Fragestellungen entwickelte Kriterienkatalog versteht sich nicht als universelles Raster zur Beschreibung und Bewertung von Kompetenzfeststellungsverfahren, sondern ist auf die Bedarfe des Projekts abgestimmt. Acht relevante Kriterienkomplexe konnten identifiziert werden:

1. Erfassung individueller Kompetenzprofile
2. Erfassung von Tätigkeitsprofilen
3. Verfügbare Granularitäten
4. Matchingverfahren
5. Einbeziehung der Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens
6. Kompatibilität zur europäischen Ebene (DQR/EQR, ECVET)
7. Validierungsverfahren und Etablierung von Standards
8. Handhabbarkeit des Instruments

Die identifizierten Kriterienkomplexe werden im Folgenden erläutert.

5.1 ERFASSUNG INDIVIDUELLER KOMPETENZPROFILE

Das individuelle Kompetenzprofil stellt eine Momentaufnahme einer unter Umständen komplexen Kompetenzbiographie dar, eines Stadiums im Prozess des lebenslangen Lernens.

Das Instrument sollte

- zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandene Kompetenzen möglichst vollständig erfassen. Dazu zählen neben formalen Abschlüssen/Qualifikationen auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen.
- fortschreibbar sein, d. h. neu erworbene oder weiter entwickelte Kompetenzen in ein bestehendes Profil aufnehmen können.
- offenlegen, ob und wie es die Validität der erfassten Kompetenzen sicherstellt.

5.2 ERFASSUNG VON TÄTIGKEITSPROFILEN

Bei Tätigkeitsprofilen kann es sich um konkrete Arbeitsplatzbeschreibungen (z. B. Stellenausschreibungen, Ermittlung interner Weiterbildungsbedarfe) oder um mehr abstrakte branchenübliche Profile handeln. Das Instrument sollte

- formale Qualifikationen (gegebenenfalls deren Substituierbarkeit) benennen, falls diese für das Ausüben der beruflichen Tätigkeit Bedingung oder erwünscht sind.
- die auszuübenden Tätigkeiten in Gestalt einer Arbeitsplatzbeschreibung inhaltlich präzisieren.
- spezielle Tätigkeitsmerkmale (z. B. Sprachkenntnisse, Umgang mit bestimmten IT-Systemen) und deren Gewichtung erfassen.

5.3 VERFÜGBARE GRANULARITÄTEN

Unter Granularität verstehen wir die Abstraktionsebene, auf der Profile erstellt werden. Von Vorteil im Hinblick auf die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen wird es sein, wenn Profile abgestufte Granularitäten beinhalten.

Durch die Verfügbarkeit verschiedener Granularitäten kann das Matchingverfahren erleichtert und abgestuft präzisiert/eingegrenzt werden (Filterverengung, Filtererweiterung).

5.4 MATCHINGVERFAHREN

Ein Matchingverfahren lässt sich allgemein als Identitäts- und Differenzanalyse von Kompetenz- und Tätigkeitsprofilen beschreiben. Für die Treffsicherheit des Matching ist es von Vorteil, wenn Kompetenz- und Tätigkeitsprofile strukturanalog aufgebaut sind, also dieselben Arten von Informationen in vergleichbaren Granularitäten beinhalten. Ist dies nicht der Fall, muss vor Durchführung eines Matching Übersetzungsarbeit geleistet bzw. es müssen zusätzliche Informationen eingeholt werden.



Matchingverfahren werden etwa für die individuelle Bildungsbedarfsanalyse und in der Arbeitsvermittlung angewendet. Die prinzipiellen Anforderungen für die beiden Anwendungsbereiche sind identisch, können jedoch vor allem im Hinblick auf die zweckmäßige Granularität differieren.

5.5 EINBEZIEHUNG DER ERGEBNISSE NON-FORMALEN UND INFORMELLEN LERNENS

Non-formal und informell erzielte Lernergebnisse können in der Regel nicht durch das Vorhandensein entsprechender Zertifikate dokumentiert werden. An deren Stelle treten Kompetenzbeschreibungen, die auf Selbsteinschätzung und/oder Fremdeinschätzung beruhen (z. B. persönliche Portfolios, Assessments, Arbeitszeugnisse mit detaillierten Tätigkeitsbeschreibungen).

Für Bilanzbildung, Recherche und Matching ist es von Vorteil, wenn die Beschreibung von Kompetenzen nicht narrativ-chronologisch, sondern strukturiert erfolgt, etwa gegliedert nach Berufsbildern, nach besonderen und einzelnen Kompetenzbereichen.

5.6 KOMPATIBILITÄT MIT DER EUROPÄISCHEN EBENE (DQR/EQR)

Als für die Ziele dieses Projekts wichtigste Prinzipien der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats“ lassen sich festhalten:

1. strikte Outcome-Orientierung der Beschreibung von Kompetenzen
2. Beschreibung von Lernergebnissen in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz. Dabei ist zu beachten, dass der Diskussionsvorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) vom EQR abweichende Deskriptoren verwendet
3. Bewertung des Levels (auf den Niveaustufen 1 bis 8) von Kompetenzen und Qualifikationen

Bei vorhandenen Kompetenzfeststellungsinstrumenten, die sich noch nicht an dieser Empfehlung orientieren, scheint die Kompatibilität zu den Prinzipien 2 und 3 mit überschaubarem Aufwand nachträglich herstellbar zu sein.

Anders sieht es jedoch mit Prinzip 1, der Outcome-Orientierung aus. Werden z. B. in Kompetenz- und Tätigkeitsprofilen nur formale Qualifikationen festgehalten, so müsste die Übersetzung in eine outcome-orientierte „Sprache“ aufwändig rekonstruiert werden. Eine konsequente Outcome-Orientierung erleichtert zudem die Erfassung informeller Lernergebnisse, da sie unabhängig ist von bestimmten Lernpfaden und Lernorten.

5.7 OFFENLEGUNG VON VALIDIERUNGSVERFAHREN

Validierungsverfahren können wohl nur im Ansatz in Instrumente zur Profilerstellung integriert werden.

- Bei der Erstellung von Tätigkeitsprofilen könnte eine Validierung z. B. dadurch realisiert werden, dass die gemachten Angaben von einer vorgesetzten Stelle autorisiert werden.
- Bei der Erstellung von Kompetenzprofilen, die über den Nachweis formal zertifizierter Qualifikationen hinaus gehen, müsste die Selbsteinschätzung um eine qualifizierte Fremdeinschätzung ergänzt werden.

5.8 HANDHABBARKEIT DES INSTRUMENTS

Kriterien für die Handhabbarkeit eines Profiling- und Matching-Instruments sind:

- der Zeitaufwand zur Erstellung und Pflege eines Kompetenz- oder Tätigkeitsprofils. Dabei ist zu unterscheiden zwischen professionellen Anwendern und Gelegenheitsanwendern, die das Instrument oft nur ein einziges Mal verwenden
- der Lernaufwand zur Beherrschung des Instruments, insbesondere für dessen Einsatz als Matching-Instrument
- die leichte Zugänglichkeit und potentiell allgemeine Verfügbarkeit des Instruments

6 EVALUIERTE ERFASSUNGSINSTRUMENTE

Im Rahmen dieser Studie wurden folgende Erfassungsinstrumente analysiert und bewertet:

- occuPROFILER
- Kompetenz-Management-System
- VerBIS
- ProfilPASS
- Europass
- Kompetenzreflektor

Die Beschreibung dieser Instrumente erfolgt entlang des oben erläuterten Kriterienrasters. Dem Raster ist jeweils eine allgemeine Beschreibung des Instruments vorangestellt. Screenshots oder



Abbildungen aus Printversionen illustrieren das „Look & Feel“ des jeweiligen Instruments. Im abschließenden Fazit werden die Einsatzmöglichkeiten der Instrumente zusammenfassend beurteilt.

Instrument:	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	
2 Tätigkeitsprofil	
3 Granularitäten	
4 Matching	
5 Informelles Lernen	
6 Kompatibilität EQR/DQR	
7 Validierung	
8 Handhabbarkeit	

Tab. 9: Kriterienraster für die Beschreibung

6.1 occuPROFILER

Die Web-Applikation occuPROFILER ist eine Entwicklung des US-amerikanischen Unternehmens SKILLSNET. Der occuPROFILER wurde vom Service Digitale Arbeit (Hamburg) ins Deutsche übersetzt und wird derzeit im Rahmen eines Pilotprojekts erprobt.

Im Zentrum von occuPROFILER stehen die Tätigkeitsbeschreibung und das Tätigkeitsprofil. Darauf aufbauend können Lernbedarfs-Assessments generiert werden, in denen zielgenau Defizite gegenüber dem Tätigkeitsprofil und damit Weiterbildungsbedarfe ermittelt werden können. Damit zielt der occuPROFILER in erster Linie auf die Ermittlung der Bildungsbedarfe von Beschäftigten eines Unternehmens.

occuPROFILER befindet sich noch im Entwicklungsstadium.

[Zurück](#)

Berufliche Fertigkeiten ändern

Tätigkeitsbezeichnung: **Übersetzer/in (Reb)**

Die unten ausgewählten Fertigkeiten wurden vom Profilersteller als für dieses Tätigkeitsprofil erforderlich definiert. Wenn Sie diese Liste aktualisieren möchten, nehmen Sie die entsprechenden Änderungen vor und klicken Sie dann unten auf **"Speichern"**. Sie können nur bis zu 15 einzelne Fertigkeiten auswählen. Wenn Sie nichts ändern möchten, kehren Sie über dem Link **"Zurück"** (oben) zur vorigen Seite zurück.

Erforderlich: Erforderlich, um berufliche Pflichten und Aufgaben durchzuführen.

Entscheidend: Entscheidend, um Anforderungen zu erfüllen.

Erforderlich	Entscheidend	Fertigkeit	Beschreibung
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Leseverständnis	Geschriebene Sätze und Absätze in jobspezifischen Dokumenten verstehen.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aktives Zuhören	Den Mitteilungen anderer Personen volle Aufmerksamkeit schenken, sich Zeit nehmen, um die Argumente zu verstehen, angemessene Fragen stellen und nicht an unpassender Stelle unterbrechen.
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Schreiben	Effiziente schriftliche Kommunikation, die den Bedürfnissen der Zielgruppe entspricht.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sprechen	Mit anderen sprechen, um Informationen effizient zu vermitteln.

Abb. 4: Ausschnitt aus der Erfassungsmaske für „Berufliche Fertigkeiten“

Entscheidende Aufgaben - Weiterbildung angefordert				
Aufgaben	Kompetenzniveau	Supervisor-Überprüfung	Zugewiesene Weiterbildung	
1. Qualifikationen anderer Übersetzer beurteilen	Verbesserungsbedürftig	Nicht bewertet	X	
2. Fremd- Übersetzungen inhaltlich und terminologisch evaluieren	Verbesserungsbedürftig	Nicht bewertet	X	
Wichtige Aufgaben - Weiterbildung angefordert				
Aufgaben	Kompetenzniveau	Supervisor-Überprüfung	Zugewiesene Weiterbildung	
3. Qualifikationen in Weiterbildungen zu speziellen Themen erwerben	Verbesserungsbedürftig	Nicht bewertet		
4. Computer Updates aktualisieren	Verbesserungsbedürftig	Nicht bewertet	X	
Aufgaben - keine Weiterbildung angefordert				
Aufgaben	Kompetenzniveau	Supervisor-Überprüfung	Zugewiesene Weiterbildung	
5. Fachbücher lesen um sich terminologisch und inhaltlich weiterzubilden	Sehr gut	Nicht bewertet		
6. Handbücher nach neuer Terminologie durchsuchen	Sehr gut	Nicht bewertet		
7. Kunden über kulturelle Unterschiede in Ausgangs- und Zielsprache beraten, um zielgruppengerechte Übersetzung anzufertigen	Sehr gut	Nicht bewertet		

Abb. 5: Ausschnitt aus einem „Lernbedarfs-Assessment-Bericht“ (Matching)



Instrument: occuPROFILER	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	Kompetenzprofile, sogenannte „Lerner-Assessments“, werden entlang vorhandener Tätigkeitsprofile erstellt. Die „freie“ Erstellung eines Kompetenzprofils ist in der aktuellen Version nicht vorgesehen.
2 Tätigkeitsprofil	Das Tätigkeitsprofil wird entlang der Deskriptoren Aufgaben, Werkzeuge, Kenntnisse, Quellen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und EQR-Niveau erstellt. Eine zusammenfassende Tätigkeitsbeschreibung kann in freier Texteingabe erfolgen.
3 Granularitäten	Die Granularität ist sehr feingliedrig. Im Mittelpunkt steht die Ausprägung konkreter Tätigkeitsmerkmale.
4 Matching	Das Matching erfolgt quasi automatisch durch die Erstellung eines „Lerner-Assessments“ entlang eines Tätigkeitsprofils.
5 Informelles Lernen	Mit Ausnahme von formalen Qualifikationen, die eventuell Bedingung für die Ausübung einer Tätigkeit sind, ist das Tätigkeitsprofil konsequent outcome-orientiert aufgebaut. Ob formell oder informell gelernt wurde, spielt insofern keine Rolle.
6 Kompatibilität EQR/DQR	Hoch. Die verwendeten Deskriptoren folgen weitgehend dem KFK-Schema des EQR. Eine allfällige Anpassung an die etwas abweichenden Deskriptoren des DQR, insbesondere die Einbeziehung der personalen Kompetenz, könnte erforderlich werden. Die Zuordnung von Niveaustufen ist möglich.
7 Validierung	Tätigkeitsprofil und Lernbedarf-Assessment können durch einen Supervisor autorisiert werden.
8 Handhabbarkeit	System für Experten, Schulung erforderlich. Die Benutzeroberfläche stellt sich in der aktuellen Version als etwas sperrig dar. Überzeugend wirkt das Berichtswesen, das eine Datenausgabe in verschiedenen Dokumentformaten erlaubt.

Tab. 10: Kriterienraster occuPROFILER

6.2 KOMPETENZ-MANAGEMENT-SYSTEM

Die Online-Applikation Kompetenz-Management-System (KMS) ist eine Entwicklung des maritimen kompetenzentrums (ma-co), Hamburg. KMS wird für die Fort- und Weiterbildung im Logistik-Bereich eingesetzt.

Im Zentrum des KMS stehen Bildungsinhalte, die auf Tätigkeitsprofile bezogen werden können. Eine Besonderheit besteht darin, dass Bildungsinhalte, i. e. Weiterbildungsbausteine, bereits vorliegen. Das widerspricht eigentlich der Idee, die Zielorientiertheit dieser Bausteine durch ein Matching zwischen Kompetenz- und Tätigkeitsprofil zu gewährleisten. Der feinkörnige Aufbau der Module über – im Prinzip alle möglichen – Lernziele im Logistik-Bereich verspricht dennoch die Konstruktion passgenauer Bausteine.

KMS befindet sich noch in einem frühen Entwicklungsstadium.

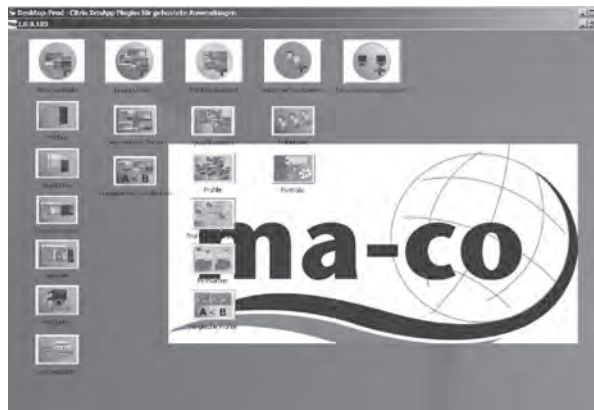


Abb. 6: Der Startbildschirm des KMS gibt einen Überblick über den Systemaufbau

Name	Kürzel	Modultyp	Status	Datum	Erstellen
7 EDV	GDV	Grundmodul	1	10.05.2006	FZH
8 Außerbetrieblicher Transport	EAT	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
9 Entsorgung und Umwelt	EDU	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
10 Instandhaltung (IH) und Ersatzteilwesen	EIH	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
11 Planen und Disponieren (Grundlagen der Logistik)	EPL	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
12 Sicherheit und Unfallverhütung	ESI	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
13 Gefahrgut	EGG	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
14 Zoll	EZO	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
15 Führung und Kommunikation	EFK	Erweiterungsmodul	1	10.05.2006	FZH
16 QM in Lagerwirtschaft und Logistik	ZQM	Zusatzmodul	1	10.05.2006	FZH
17 Reifahren in Lagerwirtschaft und Logistik	ZRL	Zusatzmodul	1	10.08.2006	FZH
18 Wirtschaftsprüfung	ZWL	Zusatzmodul	1	10.05.2006	FZH
19 Fremdsprachen	ZSP	Zusatzmodul	1	10.05.2006	FZH
20 Grundlagen der Buchführung	ZBF	Zusatzmodul	1	10.05.2006	FZH
21 Prüfungsvorbereitung	ZPV	Zusatzmodul	1	10.05.2006	FZH

Abb. 7: Die oberste Ebene der KMS-Bildungsinhalte: „Module“

	Namen	Funktion	Unterbestimm	Status	Datum	Ersteller
3544	Zuschlagsfunktion und weitere		Kostenrechnung	1	26.06.2008	KMS
3545	Zustandsglisten beim Abladen des		Rechtliche	1	26.06.2008	KMS
3546	Zustandsglisten der Hamburger Behörden		Hälferscheitbewe	1	26.06.2008	KMS
3547	Zustandsglisten im Bereich der Störms AG		Beförderungsstelle	1	26.06.2008	KMS
3548	Zustandsglisten und Befragnisse		ESPI-Code	1	26.06.2008	KMS
3549	Zustandsglisten (Plomben, Siegel, Schäden)		Prüfen des	1	26.06.2008	KMS
3550	Zubrittkontrollen		aktive Sicherheit	1	26.06.2008	KMS
3551	ZVA (Zoll-Verschluss-Anmeldeantrag)		Container-Beschuld	1	26.06.2008	KMS
3552	Zweck- und Ergebnis betrieblicher Budgets		Kostenrechnung	1	26.06.2008	KMS
3553	Zweck- und Inhalt des Protokollabschlusses		Projektsinngesteln	1	26.06.2008	KMS
3554	Zweck- und Ziel der Informationsverarbeitung		Allgemeines	1	26.06.2008	KMS
3555	Zweck- und Ziele		Distribution im AT	1	26.06.2008	KMS
3556	Zwei- oder mehrdimensional		Fördermittel	1	26.06.2008	KMS
3557	Zweige der Gerichtsbarkeit und ihre Funktionen		Grundgesetz,	1	26.06.2008	KMS
3558	Zweiries-Druckluft-Bremsanlage		Kurzförderzeuge	1	26.06.2008	KMS
3559	Zwingende Kennzeichnung von Fahrzeugen mit		Kennzeichnung	1	04.02.2009	DBK
3560	Zwischenlagerung von Gefahrgütern während des		Verpacken von	1	26.06.2008	KMS
3561	100 % Kontrolle		Strabagen	1	26.06.2008	KMS
3562	4 Aspekte einer Blitschrift		Kommunikationsgrv	1	26.06.2008	KMS

Abb. 8: Lernzielkatalog des KMS (Auszug)

Instrument: KMS	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	Derzeit noch nicht verfügbar.
2 Tätigkeitsprofil	Das Tätigkeitsprofil ist hierarchisch aufgebaut. Die oberste Einheit ist die Qualifikation, die durch eine Kombination von Profilen gebildet wird. Profile setzen sich aus Kompetenzen zusammen, die wiederum durch Lernziele definiert werden. Die Lernziele sind skaliert (Kennen, Verstehen, Anwenden, Beurteilen).
3 Granularitäten	Bildungsinhalte und Tätigkeitsprofile liegen in abgestuften Granularitäten vor. Die feinstkörnige Einheit bildet in beiden Fällen das Lernziel, die größte das Modul bei den Bildungsinhalten (vier Granularitätsstufen) und die Qualifikation bei den Tätigkeitsprofilen (drei Granularitätsstufen).
4 Matching	Ein Matchingverfahren im Sinne eines Abgleichs von Kompetenz- und Tätigkeitsprofilen ist derzeit noch nicht verfügbar.
5 Informelles Lernen	Der Aufbau des Systems über Lernzielbeschreibungen (Outcome-Orientierung) gewährleistet die Einbeziehung von Ergebnissen informeller und non-formaler Lernprozesse.
6 Kompatibilität EQR/DQR	Durch den feinkörnigen Aufbau der Bildungsinhalte und Kompetenzen durch Lernziele ist eine Kompatibilität zu den Qualifikationsrahmen im Prinzip gegeben. Das System ist für die Zuordnung von Niveaustufen und Leistungspunkten vorbereitet.
7 Validierung	Noch nicht verfügbar.
8 Handhabbarkeit	System für Experten, Schulung erforderlich.

Tab. 11: Kriterienraster Kompetenz-Management-System

6.3 VERBIS

Das Akronym VerBIS steht für die Web-Applikation „Vermittlungs-, Beratungs- und Informations-System“ (VerBIS), die von der Bundesagentur für Arbeit bundesweit eingesetzt wird. Aus datenrechtlichen Gründen haben nur die Mitarbeiter der Arbeitsagenturen den Vollzugriff zu verBIS. Beschränkten Zugriff haben Unternehmen für die Abfassung von Stellenangeboten sowie vertraglich mit Arbeitsagenturen kooperierende Bildungsträger:

Im Zentrum von VerBIS stehen Kompetenzprofile, die auf Tätigkeitsprofile aktueller Stellangebote bezogen werden können.

Sie sind hier: [Startseite](#) > [Bewerber suchen](#) > [Ergebnis der Suche nach Bewerbern](#) > [Fähigkeiten](#)

Fähigkeiten - Karin Schulung

Kenntnisse und Fertigkeiten **Mobilität und Sprachkenntnisse** **Lizenzen, Weiterbildungen und Zertifikate** **Persönliche Stärken**

Zugriffsrecht des Kunden auf Fähigkeiten:

Berufserfahrung:

KENNTNISSE UND FERTIGKEITEN

Es wurden noch keine Kenntnisse oder Fertigkeiten ausgewählt.

Auswahl anhand Berufserfahrung

Katalogsuche

Schlagnwortsuche

FUHRUNGSKOMPETENZEN

Bezeichnung	Ausprägung
Leistungsarten	<input type="text"/>
Vollmachten	<input type="text"/>
Führungserfahrung	<input type="text"/>
Budgetverantwortung	<input type="text"/>
Personalverantwortung	<input type="text"/>

Abb. 9: Erstellen eines Kompetenzprofils (Ausschnitt)



Methodenkompetenz <input type="checkbox"/> Analyse- und Problemlösefähigkeit <input type="checkbox"/> Auffassungsfähigkeit/Agabe <input type="checkbox"/> Entscheidungsfähigkeit <input type="checkbox"/> Ganzheitliches Denken <input checked="" type="checkbox"/> Organisationsfähigkeit	Sozial-kommunikative Kompetenz <input type="checkbox"/> Einfühlungsvermögen <input type="checkbox"/> Führungsfähigkeit <input type="checkbox"/> Kommunikationsfähigkeit <input type="checkbox"/> Kundenorientierung <input checked="" type="checkbox"/> Teamfähigkeit
Aktivitäts- und Umsetzungskompetenz <input type="checkbox"/> Belastbarkeit <input type="checkbox"/> Eigeninitiative <input type="checkbox"/> Motivation/ Leistungsbereitschaft <input type="checkbox"/> Selbständiges Arbeiten <input type="checkbox"/> Zielstrebigkeit/Ergebnisorientierung	Personale Kompetenz <input type="checkbox"/> Flexibilität <input type="checkbox"/> Kreativität <input type="checkbox"/> Lernbereitschaft <input type="checkbox"/> Sorgfalt/Genauigkeit <input checked="" type="checkbox"/> Zuverlässigkeit

Abb. 10: Persönliche Stärken gehen in das Kompetenzprofil mit ein

Instrument:VerBIS	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	Kompetenzprofile werden unabhängig von Tätigkeitsprofilen erstellt. VerBIS legt großen Wert auf anerkannte Zertifikate, da diese bei Stellenangeboten oft ein KO-Kriterium darstellen. Zusätzlich erfolgt jedoch eine umfangreiche Erfassung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen.
2 Tätigkeitsprofil	Die Tätigkeitsprofile werden vom Arbeitgeber für eine konkrete zu besetzende Stelle erstellt. Dabei werden weitgehend die gleichen Formulare wie für die Erfassung von Kompetenzprofilen verwendet.
3 Granularitäten	Die Granularitäten reichen von feinkörnig (z. B. konkrete Merkmale einer Tätigkeit in der Buchhaltung) bis grob (z. B. Schulabschluss, erlernter Ausbildungsberuf).
4 Matching	Das Matching kann über verschiedene Granularitätsstufen hinweg kombiniert erfolgen. Die Search-Resultate werden in einer gewichteten (z. B. Berufsausbildung wichtiger als Word-Kenntnisse) Liste nach dem Grad der Übereinstimmung ausgegeben.
5 Informelles Lernen	Informell und non-formal erzielte Lernergebnisse werden erfasst. Non-formal erworbene Kompetenzen werden erst durch eine Zertifizierung vermittlungsrelevant.
6 Kompatibilität EQR/DQR	Eine Beschreibung entlang an den Deskriptoren Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen ist vorhanden. Teilweise können die Ausprägungen auch gewichtet werden (z. B. in Grundkenntnisse, erweiterte Kenntnisse, Expertenkenntnisse).
7 Validierung	Vermittlungsrelevante Kompetenzen müssen durch entsprechende Nachweise belegt werden.
8 Handhabbarkeit	System für Experten, Schulung erforderlich. Insgesamt hinterlässt die komplexe Applikation den Eindruck der Ausgereiftheit.

Tab. 12: Kriterienraster VerBIS

6.4 PROFILPASS

Der ProfilPASS dient der Dokumentation individueller Fähigkeiten und Kompetenzen, die während der Ausbildung, im Ehrenamt, während der Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit, in der Freizeit und in der Familientätigkeit erworben wurden. Damit ist der ProfilPASS in erster Linie ein anregendes Instrument zur Selbstreflexion. Es wurde im Rahmen eines Verbundprojekts zur Förderung des lebenslangen Lernens entwickelt und erprobt. Der ProfilPASS ist als Lochordner lieferbar, die Eingaben erfolgen handschriftlich.



2. Schritt: Beschreiben		3. Schritt: Auf den Punkt bringen		4. Schritt: Bewerten																																													
<p>Was habe ich im Einzelnen getan? Wie bin ich vorgegangen?</p> <p><i>Ich habe unseren Umzug organisiert: Dabei habe ich einen Zeitplan erstellt, Kostenvorschläge von Umzugsunternehmen eingeholt. Weil wir das zu teuer sahen, habe ich mich auch bei Mietwagenfirmen nach Preisen erkundigt, die Preise verglichen. Das Ergebnis war, dass ich die kostengünstigere Variante Transporter favorisierte. Habe Freunde und Bekannte gebeten zu helfen. Als ich genug Zusagen hatte, habe ich mit der Firma verhandelt und den Transporter geleast. Habe den Umzugshelfern Anweisungen gegeben.</i></p>	<p>Was kann ich? Was habe ich gelernt?</p> <p><i>Ich kann einen Zeitplan erstellen, ... Kostenvorschläge einholen und weitere finanzielle Möglichkeiten einschätzen, ... Preise vergleichen und mit Geld umgehen, ... mir nahestehende Menschen um Hilfe bitten, ... unter bestimmten Umständen verhandeln, ... mir einen Plan machen, Anderen Aufgaben geben,</i></p>	<p>Niveau</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>A</th> <th>B</th> <th>C1</th> <th>C2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>				A	B	C1	C2																																					<p>In welchem anderen Zusammenhang habe ich diese Fähigkeiten genutzt?</p> <p><i>Meine tägliche Aufgabe, um Freunde und Beruf/Ausbildung zu vereinbaren</i></p> <p><i>... x</i></p> <p><i>Muss ich auch sonst, weil meine Mittel begrenzt sind</i></p> <p><i>... x</i></p> <p><i>Muss ich auch sonst, weil ich nur begrenzte Mittel habe</i></p> <p><i>... x</i></p> <p><i>Bei der Arbeit</i></p> <p><i>... r</i></p>			
		A	B	C1	C2																																												
<p> Denken Sie auch an Ihre Erfahrungen im Arbeits-, Schul- oder Universitätsalltag und im Umgang mit Kollegen, Vorgesetzten, Dozenten, Kommilitonen, Mitschülern.</p>		<p> Anregungen für in Ihrem Beruf erforderliche Tätigkeiten und Fähigkeiten finden Sie unter www.profilpass.de.</p>																																															

Abb. 11: Beschreibung und Bewertung beruflicher Tätigkeiten im ProfilPASS



Instrument: ProfilPASS	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	Umfassende Kompetenzbeschreibungen sind möglich, zumeist in narrativer Form.
2 Tätigkeitsprofil	Nicht verfügbar.
3 Granularitäten	Beliebig verfügbar, aber nicht standardisiert.
4 Matching	Im Instrument selbst nicht verfügbar: Ein manuelles Matching ist mit erheblichem Zeitaufwand verbunden. Personalverantwortliche bzw. Berater bei Weiterbildungsträgern müssen aus einer Fülle handschriftlicher, oft narrativer Beschreibungen ein beruflich relevantes Kompetenzprofil ermitteln.
5 Informelles Lernen	Wird ausgiebig berücksichtigt, ebenso non-formaler Kompetenzerwerb im sozialen und familiären Umfeld.
6 Kompatibilität EQR/DQR	Nicht direkt verfügbar: Im Prinzip können jedoch die narrativen Beschreibungen in die Deskriptorensprache der Qualifikationsrahmen übersetzt werden.
7 Validierung	Ordner für Zeugnisse und Zertifikate.
8 Handhabbarkeit	Einfach zu handhaben. Um den Prozess der Selbstreflexion anzustoßen, bieten Bildungsträger dennoch Seminare zur Führung des ProfilPASS an.

Tab. 13: Kriterienraster ProfilPASS

6.5 DER KOMPETENZREFLEKTOR DER

HELMUT-SCHMIDT-UNIVERSITÄT HAMBURG

Der Kompetenzreflektor ist ein Produkt des Projekts „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltung arbeitnehmerorientierter Arbeits-, Beratungs- und Weiterbildungskonzepte“ (KomNetz). Projektleitung und wissenschaftliche Begleitung lagen in den Händen der Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr in Hamburg.

Der Kompetenzreflektor versteht sich als „ein Verfahren zur Reflexion und Analyse von persönlichen Kompetenzen. Er kann als Instrument angesehen werden, mit dem Prozesse zum Profiling (Kompetenzanalyse) & Coaching (Entwicklungsberatung) durchgeführt bzw. angeschoben werden können“ (*Kompetenzreflektor 2005, S. 9*).

Das Instrument wurde für die Nutzung durch Arbeitnehmer, Betriebsräte und gewerkschaftliche Akteure entwickelt. An dieser Stelle wird nur der Einsatz im Rahmen der Zielgruppe „Arbeitnehmer“ besprochen.

Die 6 Schritte des Kompetenzreflektors

Das Verfahren des Kompetenzreflektors orientiert sich an sechs einzelnen Handlungsschritten. Sie sind in der Tabelle unten dargestellt und auf den folgenden Seiten beschrieben.

Die sechs Schritte sollen den Weg der Reflexion und der Bewusstmachung begleiten:

	Schritt	Zentrale Frage
PROFILING UND COACHING	1. Erinnern	Welchen Werdegang habe ich?
	2. Sammeln	Welche Abschlüsse, Fähigkeiten und Kompetenzen habe ich erworben?
	3. Ordnen	Wo liegen meine Stärken und Schwächen? Was macht mich aus?
	4. Analysieren	Was ist mir wichtig und was will ich weiterentwickeln?
	5. Ziele formulieren	Wo kann es hingehen?
	6. Konsequenzen ziehen	Welche Maßnahmen und Aktivitäten sind sinnvoll und was sind die nächsten Schritte?

Abb. 12: Die sechs Handlungsschritte des Kompetenzreflektors im Überblick
(Quelle: KOMPETENZREFLEKTOR 2005, S. 12)

Soziale Kompetenzen						
verschiedene Medien verwenden	Kommunikationsfähigkeit	Teamfähigkeit	Verhandlungsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Konfliktfähigkeit	Durchsetzungsfähigkeit
informieren	Zusammenarbeiten können	diskutieren können	Sympatie	Kritik akzeptieren	Argumentieren können	
verständlich ausdrücken	Keine Vorurteile haben	Meinungen anerkennen	Akzeptanz	klaren Kopf behalten	Fakten liefern	
sicheres Auftreten	vermitteln können	souverän bleiben	mit Hierarchien umgehen	Kritik nichtig formulieren	sich kurz fassen	
Zuhören können	sich anpassen können	Kompromisse schließen	Gleichberechtigung	Meinungen begründen	selbstbewusstes Auftreten	
Ausreden lassen	fair sein			Keine tätlichen Angriffe	Stichhaltigkeit	
	gegenseitig anerkennen				Klarheit	
	Arbeit einteilen					

Abb. 13: Sammeln und Gruppieren sozialer Kompetenzen (Quelle: KOMPETENZREFLEKTOR 2005, S. 37)



Instrument: Kompetenzreflektor	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	Verwendet wird eine Matrix, die sich aus fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen zusammensetzt. Beim Ausfüllen der Matrix wird auch der selbsteingeschätzte Entwicklungsbedarf erhoben. Abschlüsse und Zertifikate gehen in das Kompetenzprofil mit ein.
2 Tätigkeitsprofil	Nicht verfügbar.
3 Granularitäten	Nicht systematisch definiert. Sie ergeben sich z. B. durch das Sammeln von Kompetenzen in der Gruppe und die Zuordnungen durch den Trainer.
4 Matching	Aus subjektiver Sicht werden zur Beantwortung der Frage „Wo kann es hingehen?“ realistische Entwicklungsmöglichkeiten erarbeitet.
5 Informelles Lernen	Ergebnisse informellen Lernens fließen in die Einschätzung der erworbenen Kompetenzen mit ein.
6 Kompatibilität EQR/DQR	War bei der Entwicklung noch nicht Thema. Die Herstellung von Bezügen ist grundsätzlich möglich.
7 Validierung	Über die Anleitung der Selbsteinschätzungen durch Trainer.
8 Handhabbarkeit	Der Kompetenzreflektor wird vermittelt durch Trainer im Einzelgespräch oder in Workshops eingesetzt.

Tab. 14: Kriterienraster Kompetenzreflektor

6.6 DIE EUROPASS-DOKUMENTE

Zur Dokumentation erworbener Qualifikationen und Kompetenzen dient den europäischen Bürgern seit dem 1. Januar 2005 der Europass, ein Dokumentenportfolio, das als „ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen“ beitragen soll. Die standardisierte Darstellung der Qualifikationsprofile umfasst neben schulischen, betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildungszeiten alle Beschäftigungszeiten sowie informell und non-formal erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse. Der Europass erleichtert den Bürgern die Präsentation ihrer Qualifikationen und Kompetenzen, vereinfacht so die Bewerbung um Arbeitsplätze und Weiterbildungslehrgänge im In- und Ausland und trägt damit zur Förderung der Mobilität bei.

Mit seinen fünf Instrumenten – Europass Curriculum Vitae, Europass Mobility, Europass Diploma Supplement, Europass Certificate Supplement und Europass Language Portfolio – stellt der Europass ein standardisiertes Format für die europaweit verständliche Dokumentation individueller Lern- und Berufswege zur Verfügung. Insofern kann der Europass einen Beitrag zur Steigerung der Mobilität in Europa leisten.



Europass Lebenslauf

Angaben zur Person

Nachname(n) / Vorname(n) **MUSTER, Karola**
 Adresse Musterstraße 2
 D-50187 Köln (Deutschland)
 Telefon (+49-XXX) XXX XX XX Mobil (+49-XXX) XXX XX XX
 Fax (+49-XXX) XXX XX XX
 E-Mail muster@XXX.de
 Staatsangehörigkeit Deutsch
 Geburtsdatum 02 April 1969

Gewünschte Beschäftigung / Gewünschtes Berufsfeld

Versicherungsberaterin - International Accounting Standards (IAS)

Berufserfahrung

Zeitraum August 2000 →
 Beruf oder Funktion Spezialistin für International Accounting Standards (IAS)
 Wichtigste Tätigkeiten und
 Zuständigkeiten
 - Umsetzung neuer und bestehender Standards in die Rechnungslegung
 - Erstellung des IAS-Handbuchs
 - Kommentierung von Empfehlungen der Standards Committees im Hinblick auf neue
 Rechnungslegungsstandards
 - Erstellung und Prüfung von Konzernjahres- bzw. Quartalsabschlüssen
 - Schulung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Rechnungswesens im In- und Ausland
 - Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
 Name und Adresse des Arbeitgebers Muster-Konzern, Köln
 Tätigkeitsbereich oder Branche Versicherungen

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Muttersprache(n)

Sonstige Sprache(n)

Selbstbeurteilung

Europäische Kompetenzstufe (*)

Englisch

Französisch

Verstehen		Sprechen		Schreiben					
Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen		Zusammenhängendes Sprechen			
C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung
B1	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung

(*) Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen

- Führung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
 - Fundierte Kenntnisse des Konfliktmanagements
 - Präsentations- und Moderationstechniken

Organisatorische Fähigkeiten und
Kompetenzen

Erfahrungen in der Team- und Projektleitung

IKT-Kenntnisse und Kompetenzen

Fundierte Kenntnisse der gängigen Microsoft Office Tools

Künstlerische Fähigkeiten und

Klavierspielen

Seite 2 | 4 - Lebenslauf von
MUSTER, Karola

Weitere Informationen zum Europass finden Sie unter <http://europass.cedefop.europa.eu>
© Europäische Gemeinschaften, 2005 20060626

Abb. 14: Auszüge aus dem Europass-Lebenslauf



Instrument: Europass	Beschreibung
1 Kompetenzprofil	Erfasst berufliche Tätigkeiten, schulische und berufliche Bildungsgänge, Fähigkeiten und Kompetenzen.
2 Tätigkeitsprofil	Nicht verfügbar.
3 Granularitäten	Variabel. Teils vorstrukturiert (z. B. Beruf, Bildungsabschlüsse, Diplome), teils beliebig detaillierbar (Fähigkeiten, Kompetenzen).
4 Matching	Im Instrument selbst nicht verfügbar: Durch den standardisierten, gut strukturierten Aufbau der Dokumente jedoch gut herstellbar.
5 Informelles Lernen	Lernergebnisse können als Fähigkeiten und Kompetenzen im Lebenslauf dokumentiert werden.
6 Kompatibilität EQR/DQR	Bedingt. Die Deskriptoren weichen erheblich vom Beschreibungsschema der Qualifikationsrahmen ab. Ein Hinweis auf das jeweilige EQR-Niveau soll aber in Zukunft aufgenommen werden.
7 Validierung	Durch Originalzeugnisse und -zertifikate und deren Erläuterungen/Zusätze.
8 Handhabbarkeit	Problemlos für den „Inhaber“. Durch die klare und standardisierte Strukturierung auch für Personalverantwortliche und Weiterbildner gut auswertbar.

Tab. 15: Kriterienraster Europass

6.7 FAZIT

Die verschiedenen Ziele, für die die untersuchten Erfassungsinstrumente konzipiert sind, spiegeln sich deutlich erkennbar in ihrem Strukturaufbau und ihrer Leistungsfähigkeit wider.

Für die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen bieten sich vor allem die Instrumente occuPROFILER, Kompetenz-Management-System und VerBIS an. Jedes System setzt seinen Schwerpunkt auf eine der drei für die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen relevanten Komponenten. occuPROFILER besticht durch sein umfassendes Tätigkeitsprofil, KMS hat seine Vorzüge in den tief gegliederten Weiterbildungsbausteinen, VerBIS ist ein effektives Instrument zur Erfassung von Kompetenzprofilen und überzeugt durch sein Matchingverfahren.

Die folgende Tabelle illustriert den Zusammenhang zwischen Zielen und Schwerpunkten dieser drei Systeme.

System	Weiterbildung	Schwerpunkt
occuProfiler	Betriebliche Weiterbildung	Tätigkeitsprofil
KMS	Berufliche Weiterbildung	Weiterbildungsbausteine
VerBIS	Vermittlung	Kompetenzprofil

Tab. 16: Hauptziele und Schwerpunkte der Systeme im Überblick

Da die Nutzung von VerBIS auf einen durch die Bundesagentur für Arbeit definierten exklusiven Anwenderkreis beschränkt ist, bieten sich für die Etablierung eines einheitlichen und allgemein zugänglichen Erfassungsinstrumentes die beiden Systeme occuPROFILER und ma-co KMS an.

Das KMS verfügt über eine hierarchisch offene Struktur, in der einzelne Lernergebnisse zu Lerneinheiten und Qualifikationen aggregiert werden können. Auch wenn die derzeit verwendete Terminologie noch nicht konsequent dem Schema und der Beschreibungssprache des DQR folgt, kann das System gut zur Beschreibung von Lernergebnissen eingesetzt werden. Hervorzuheben ist beim KMS neben der gestaltungsoffenen Struktur der Umstand, dass bereits ein relevanter Datenbestand an Tätigkeitsprofilen aus dem Bereich Logistik eingespeist ist.

Der occuPROFILER bietet nicht nur detaillierte Möglichkeiten, Kompetenz- und Tätigkeitsprofile zu erfassen und abzustimmen. Er ist auch in der Lage, Teilbereiche von Tätigkeitsprofilen und somit komplexere Lerneinheiten abzubilden. Zur elektronischen Unterstützung der Arbeit mit Weiterbildungsbausteinen wäre insbesondere dieses Potenzial zu nutzen. Aus der Perspektive, ein einheitliches System der Datenhaltung zur Beschreibung von Kompetenz- und Tätigkeitsprofilen zu schaffen, scheint es sinnvoll, die Entwicklungspfade von KMS und occuPROFILER zusammenzuführen.

Der ProfilPASS lässt sich als bilanzierendes Tagebuch individuellen lebenslangen Lernens beschreiben, als individuelles Kompetenzportfolio. Sein Einsatz als Matching-Instrument kann erst in einem zweiten Schritt erfolgen, nachdem das individuelle Portfolio in eine strukturierte Beschreibungssprache übersetzt worden ist.

Der Europass ist als Instrument zur Förderung der transnationalen Mobilität ins Leben gerufen worden. Er besteht aus einer europaweit standardisierten Sammlung von Formularen zur Erfassung individueller Qualifikationen und Kompetenzen. Ein vorhandener Europass kann die Erstellung eines Kompetenzprofils in einem datenbankbasierten Vermittlungs- oder Weiterbildungssystem und ein anschließendes Matchingverfahren deutlich erleichtern.

Der Kompetenzreflektor versteht sich als gestaltungsoffenes Instrument zur Analyse und Entwicklung individueller Kompetenzen und dient im Wesentlichen zur angeleiteten Selbstreflexion. In diesem Sinne ist er eine gute Vorbereitung für die Erstellung eines individuellen Kompetenzprofils.

7 HANDLUNGSANSÄTZE ZUR ENTWICKLUNG VON WEITERBILDUNGSBAUSTEINEN

Dieses Kapitel diskutiert Handlungsansätze für die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen, die sich an der Systematik des DQR und in weiterer Folge des ECVET orientieren. Erörtert werden Zielorientierungen, Kriterien für Bausteingrößen sowie mögliche Bewertungs- und Anerkennungsverfahren.

7.1 BERUFLICHE HANDLUNGSKOMPETENZ UND OUTCOME-ORIENTIERUNG

Die Entwicklung von standardisierten Weiterbildungsbausteinen zielt auf die Förderung und Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz lebenslang lernender Personen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung definiert berufliche Handlungskompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten, sowohl in Arbeitssituationen als auch für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Es ist das Ziel der Berufsbildung, die berufliche Handlungskompetenz bzw. -fähigkeit entstehen zu lassen, anzupassen, zu erhalten oder zu erweitern“ (www.good-practice.de/2914.php). Aus dieser Definition geht deutlich der Prozesscharakter beruflicher Handlungskompetenz hervor: „Entstehen lassen“, „anpassen“, „erweitern“ und selbst das scheinbar statische Verb „erhalten“ zielen auf eine Veränderung des Status quo beruflicher Handlungskompetenz, eben auf: Lebenslanges Lernen. Damit sind die „Fähigkeit und Bereitschaft“, vorhandene Kompetenzen „für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“, als integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz angesprochen. Die Bewusstmachung und Erfassung bereits vorhandener Kompetenzen und das gezielte Anknüpfen daran sind unverzichtbare erste Schritte zu einer zielführenden Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz.

Schelten (Schelten 2009) kennzeichnet „Berufskompetenz“ systematisch als Zusammensetzung „aus der Fach- und Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz“ (vgl. Abb. 15).



Abb. 15: Berufskompetenz: Einteilung und Überschneidungsfelder (Quelle: SCHELTEN 2009, S. 45)

Diese Definition schließt eine Verengung des Begriffs „Berufskompetenz“ auf eine für das Beschäftigungssystem passgenaue „Schnittmenge“ aus: „Berufskompetenz stellt sich als ‚Vereinigungsmenge‘ der drei Kompetenzbereiche Fach- und Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz dar. Berufskompetenz zeigt sich dagegen nicht allein in der ‚Schnittmenge‘ aller drei Mengen [...] In dem Ziel der Bildung von Berufskompetenz drückt sich aus, dass Berufsbildung Persönlichkeitsbildung ist. Der Lernende wird ganzheitlich angesprochen und gefordert“ (Schelten 2009, S. 46).

Als Leitgedanke bei der Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen ist dieser Bestimmung zu entnehmen, dass ein Matching zu kurz greift, das sich nur auf das effiziente Passungsverhältnis zwischen vorhandenen und aktuell geforderten beruflichen Kompetenzen bezieht. Es gilt, auch solche Kompetenzen und persönliche Perspektiven aufzuzeigen und für die Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit fruchtbar zu machen, die sich nicht unmittelbar auf eine gegebene Arbeitssituation beziehen.

Die beiden vorgestellten Definitionen sind, gerade weil sie den Bezugspunkt ‚Beschäftigungssystem‘ hin zum persönlichen Kompetenzportfolio transzendieren, kompatibel mit dem Begriff von Handlungskompetenz, der dem DQR-Entwurf vom Februar 2009 zugrunde liegt:

„Die acht Niveaustufen des DQR-Entwurfs beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (DQR 2009, S. 3). Da der DQR sich nicht nur auf die berufliche Bildung, sondern auf alle Bildungsbereiche bezieht, fasst er Handlungskompetenz weiter als „berufliche Handlungskompetenz“; sie bezieht sich hier auch auf Lernsituationen und ihre Nutzung für die „persönliche Entwicklung“.

Die europäischen Instrumente und der DQR beschreiben Handlungskompetenz als die mit einer Qualifikation verknüpften Lernergebnisse („outcomes“). Gegenstand der Betrachtung sind damit nicht die aufgewandten Ressourcen („input“), die erforderlich sind, um Ergebnisse zu erzielen, und auch nicht die Weise ihres Einsatzes innerhalb von Bildungsorganisationen („throughput“). „Outcomes“ grenzen sich aber auch vom „output“ ab. In der Terminologie des „New Public Management“ bezeichnen sie die weiterwirkenden Effekte eines Prozesses im Unterschied zum unmittelbaren „output“. Das heißt für den Bildungsbereich: Es wird nicht auf prozessnahe Ergebnisse wie bestandene Tests oder Absolventenzahlen fokussiert, sondern auf die in einem Lern- oder Arbeitsbereich erworbene Handlungsfähigkeit (vgl. Reglin 2010).

Der „Outcome“-Begriff im New Public Management

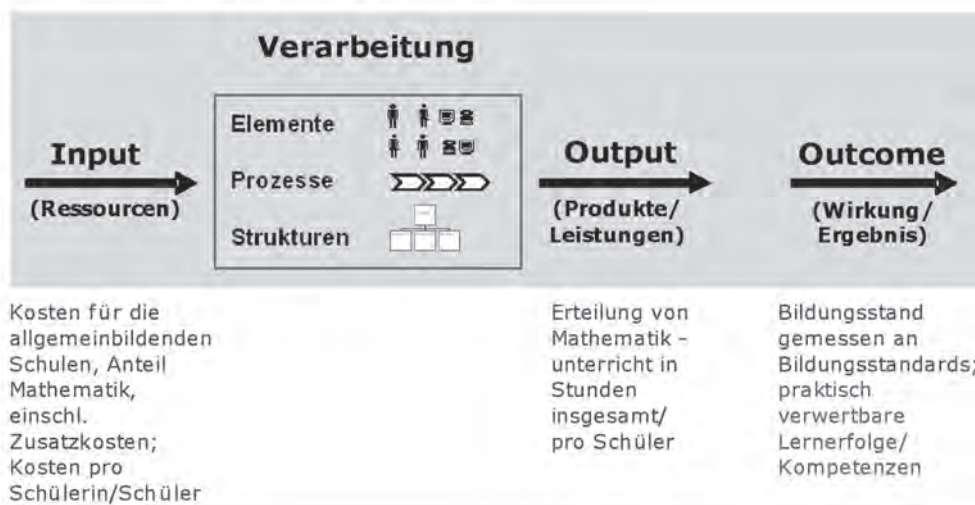


Abb. 16: Der „Outcome“-Begriff im New Public Management

(Quelle: REGLIN 2010 in Anlehnung an: Krems, Online-Verwaltungswörterbuch: olev.de, 2007 und 2008)

Lernergebnisorientierte Beschreibungen für den Bereich der beruflichen Bildung, die auf berufliche Kompetenzen und Qualifikationen fokussieren, gewährleisten die von den europäischen Instrumenten vorgesehene Neutralität gegenüber verschiedenen Bildungswegen und Bildungsorten. Die Ergebnisse non-formaler und informeller Lernprozesse lassen sich dadurch bruchlos und auf nicht-diskriminierende Weise mit formellen Abschlüssen in individuelle Kompetenzportfolios integrieren.

7.2 PRINZIP DER VOLLSTÄNDIGEN HANDLUNG UND WAHL GEEIGNETER BAUSTEINGRÖSSEN

Einen geeigneten leitenden Gesichtspunkt für die Definition von Weiterbildungsbausteinen zur Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz stellt das Prinzip der „vollständigen Handlung“ dar.* Die „vollständige Handlung“ durchläuft einen sechsstufigen Prozess, an dessen Anfang und Ende jeweils das Sich-Informieren über vorliegende Lern- und Handlungsbedarfe steht (vgl. Abbildung 17).

* So auch wieder jüngst (09.12.2009) die Empfehlung der Nationalen Agentur beim BIBB zur Durchführung von ECVET-Projekten: „Der Identifikation gemeinsamer Arbeitsaufgaben oder gemeinsamer Arbeitsprozesse sollte das Prinzip der vollständigen Handlung zugrunde liegen“ Nationale Priorität ECVET: Berufsbildungssteckbrief (VET-Steckbrief) für LEONARDO-DA-VINCI-Mobilitätsprojekte (www.na-bibb.de/antragstellung_195.html).

Nach dem Prinzip der vollständigen Handlung konstruierte Weiterbildungsbausteine stellen aus der Sicht eines Ausbildungsberufsbilds eine Teilqualifikation dar; aus der Sicht des Lernenden bilden sie jedoch eine eigenständige Qualifikation, die validiert und zertifiziert werden kann. Sie bilden insofern ein abgeschlossenes Ganzes, knüpfen jedoch in vielen Fällen an bereits vorhandene Kompetenzen an, die durch die Absolvierung von Vorgängerbausteinen oder auf andere Art erworben wurden. Die Benennung von Vorgängerbausteinen bzw. äquivalenter Kompetenzen sollte daher Bestandteil einer Bausteinbeschreibung sein.

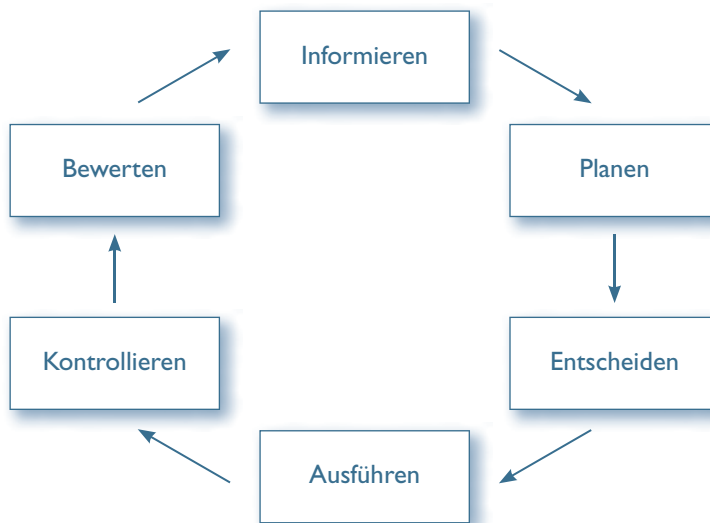


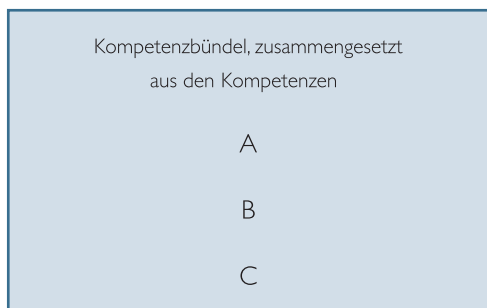
Abb. 17: Prinzip der vollständigen Handlung

So eng und zweckmäßig das Prinzip der vollständigen Handlung auch mit dem Bildungsziel der beruflichen Handlungskompetenz verbunden ist: Für das Konzept einer modularen Weiterbildung durch Bausteine wird des Öfteren eine weitergehende Untergliederung erforderlich sein, die zu einer zweistufigen Systematik führt.* In dieser dient das Prinzip der vollständigen Handlung als Bezugspunkt für feiner granulierte Weiterbildungsbausteine.

Die auf einer oberen Ebene nach dem Prinzip der vollständigen Handlung definierten Lerneinheiten gewährleisten eine hinreichende Transparenz und Handlungsorientierung. Sie beschreiben ein Kompetenzbündel, das Aspekte beruflicher Handlungsfähigkeit abbildet und die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zusammenfasst. Für die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen kann die Lerneinheit in detail gegliedert und in einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten zerlegt werden – die Mikroebene (vgl. Abbildung 18).

* Diese weitergehende Gliederung, die das Prinzip der vollständigen Handlung durchbricht, ist kompatibel mit den europäischen Intentionen: „There is no ideal size for a unit. [...] The size of units will therefore depend on the practice in the qualifications system and also on the purpose of the unit“ (European Commission, Education and Culture: Get to know ECVEET better. Questions and Answers. November 2009. www.ecvet-projects.eu/Documents/ECVET%20QA%20Final.pdf).

Lerneinheit definiert nach dem Prinzip der vollständigen Handlung



Gliederung der Lerneinheit in Bausteine

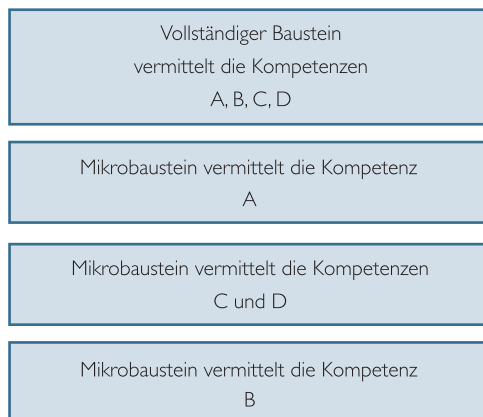


Abb. 18: Gliederung einer Lerneinheit (obere Ebene) in Weiterbildungsbausteine (Mikroebene)

7.3 VORHANDENE ORDNUNGSMITTEL UND IHRE GLIEDERUNG IN LERNEINHEITEN

Weiterbildungsbausteine und Sequenzen von Weiterbildungsbausteinen können darauf abzielen, den Teilnehmenden die Perspektive des Erwerbs einer formalen Qualifikation zu eröffnen (Berufsabschluss*, geregelte Fortbildung). Sie können jedoch auch berufs- und beschäftigungsrelevante Kompetenzen vermitteln, denen keine formale Qualifikation entspricht.

Für die Entwicklung von Lerneinheiten mit dem Weiterbildungsziel „Berufsabschluss“ werden vor allem die vorhandenen Ordnungsmittel (Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne) als Ausgangspunkt zur Definition von Lerneinheiten dienen, eventuell ergänzt um aktuelle Berufsbeschreibungen und Expertengespräche. Eine Eins-zu-Eins-Übernahme der in den Ordnungsmitteln vorliegenden Beschreibungen und Gliederungen scheint jedoch nicht angeraten. Aus einem doppelten Grund ist Übersetzungsarbeit zu leisten:

- Die Sprache, in der die Ordnungsmittel abgefasst sind, ist nicht ohne weiteres kompatibel mit den Konzepten von DQR und ECVET. Sie variiert zudem bei der Beschreibung verschiedener Ausbildungsberufe.** Neben lernergebnisorientierten finden sich hier auch noch eher ziel- und prozessorientierte Beschreibungen.

* So gegenwärtig das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

** Seit den 1990er Jahren setzt die Kultusministerkonferenz (KMK) für die schulische Seite der dualen Ausbildung auf den handlungsorientierten Ansatz einer Identifizierung und Beschreibung von Lernfeldern entlang „bedeutsamer beruflicher Arbeitssituationen“. In Verbindung mit der Intention, den ausbildenden Betrieben auf ihre Bedarfe bezogene Freiräume bei den Ausbildungsinhalten zu eröffnen, führt dies zu einem eher abstrakten Beschreibungsstil. Dieses Konzept liegt tendenziell quer zu einer Beschreibung konkreter Lernergebnisse, die individuellen Qualifizierungsbedarf identifizierbar macht (vgl. Rauner 2005).

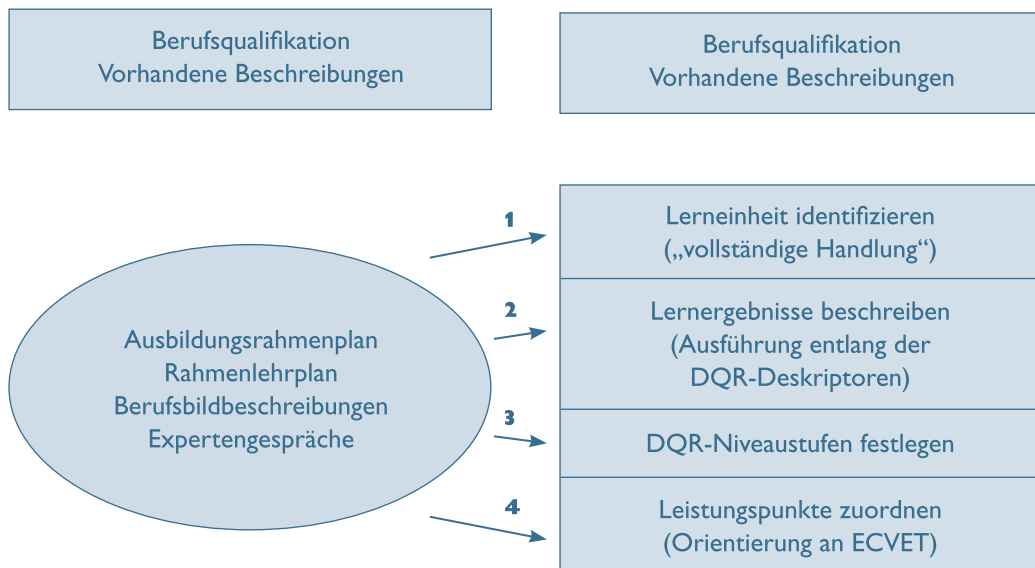


Abb. 19: Übersetzungsschritte bei der Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen

- Die Gliederung der Ordnungsmittel ist zu feinkörnig, als dass sie direkt für die Identifizierung von Bausteinen übernommen werden könnte, die zumindest Teilaspekte von Handlungskompetenz abzubilden vermögen. So gliedert sich z. B. das Ausbildungsberufsbild des Mechatronikers in 13 Lernfelder (Rahmenlehrplan) und 20 Ausbildungsrahmenplan-Positionen. Bei der Entwicklung von Bausteinen ist jedoch zu bedenken, dass im Prinzip jeder Lerneinheit sowohl ECVET-Punkte als auch eine DQR-Niveaustufe zuordenbar sein sollten.

Outcome-orientierte Beschreibungen von Lerneinheiten sind z. B. vom f-bb im Rahmen des Projekts EDGE* für acht duale Ausbildungsberufe im Metall- und Elektrobereich entwickelt worden (Reglin/Schöpf 2010). Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch die Struktur für die Beschreibung einer Lerneinheit („Unit“). Das Beispiel folgt dem Raster des EQR, da ein Deutscher Qualifikationsrahmen zum Entwicklungszeitpunkt noch nicht zur Verfügung stand.

* „EDGE – Entwicklung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im Dualen System auf der Grundlage von ECVET“. Projektpartner sind führende Unternehmen des Automotive-Sektors: Audi AG, BMW AG, Brose Fahrzeugteile GmbH & Co. KG, Daimler AG, Robert Bosch GmbH. EDGE ist Teil der Förderinitiative „DECET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Qualifikation	[Name des Ausbildungsberufs]		
Unit	Nr: 4	[Zusammenfassende Beschreibung des Inhalts der Lerneinheit]	
Kompetenzelemente	A		
	B		
	C		
Ausbildungsjahr:		Dauer:	... Monate
Positionen im Ausbildungsrahmenplan:			
Positionen im Rahmenlehrplan			
Anschluss an Unit:		[Benennung von Units, die bereits absolviert worden sein müssen]	
Kenntnisse			
Die Lernenden kennen ... Sie beschreiben, identifizieren, verstehen ... Etc.			
Fähigkeiten			
Die Lernenden erstellen ... Sie wählen ... aus, entwickeln, prüfen ... Etc.			
Kompetenz			
Die Lernenden achten eigenverantwortlich auf ... Sie beurteilen ... Etc.			

Tab. 17: Struktur für die Beschreibung einer Lerneinheit innerhalb eines Ausbildungsberufs (Quelle: Projekt EDGE)

Die Erfahrungen aus dem Projekt EDGE haben die Gliederung einer dreijährigen Berufsausbildung in sieben bis zehn Lerneinheiten als zweckmäßig erkennen lassen. Diese Größenordnung entspricht auch dem Zuschnitt der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelten Ausbildungsbausteine, die derzeit in Modellprojekten erprobt werden.* In beiden Fällen wird jedoch noch weitere Übersetzungsarbeit zu leisten sein, um eine DQR-konforme Beschreibungsstruktur zu gewährleisten und eine Zuordnung von ECVET-Punkten zu ermöglichen.

* Die Ausbildungsbausteine stehen unter der Webadresse <http://www.jobstarter.de/de/1217.php> für den Download zur Verfügung.

Den Adressatenkreis für Aufstiegsqualifizierungen bilden vor allem Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung. Prinzipiell besteht jedoch auch für Personen ohne Berufsabschluss die Möglichkeit, eine Aufstiegsweiterbildung zu absolvieren.

Primäres Ziel von Bausteinen der Aufstiegsqualifizierung wird die Hinführung zum Erwerb einer formalen Qualifikation sein (Stichwort: Geregelte Fortbildung). Ordnungsmittel, an denen bei der Entwicklung entsprechender Bausteine Maß genommen werden kann, liegen in Fortbildungsverordnungen sowie in Rahmenlehrplänen und Lernzieltaxonomien der Kammern vor. Rahmenlehrpläne können über die Webadresse des DIHK (<http://www.dihk.de>) bezogen werden; Fortbildungsverordnungen finden sich auf der Website des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter der Adresse <http://www.bmbf.de/de/6406.php>.

Bausteine für die Anpassungsweiterbildung zielen nicht primär auf den Erwerb formaler Qualifikationen, sondern auf die berufspraktische Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit. Sie können sich daher nicht an vorhandenen Ordnungsmitteln orientieren.

An die Stelle dieser Ordnungsmittel müssen Tätigkeitsprofile treten. Im Unterschied zu den meisten Ordnungsmitteln können Tätigkeitsprofile regionale, branchen- und betriebsspezifische Besonderheiten aufweisen, sich also auf konkrete, aktuell gegebene oder für die nahe Zukunft erwartete Arbeitsplatzanforderungen beziehen. Bausteine, die auf der Basis eines Vergleichs (Matching) zwischen Kompetenz- und Tätigkeitsprofilen entwickelt werden, können identisch sein mit Bausteinen zur Nach- und Aufstiegsqualifizierung. Das muss aber keineswegs immer der Fall sein. Es kann sich auch um „freie“ Weiterbildungsbausteine handeln, die auf den Erwerb einzelner Kompetenzen oder maßgeschneiderter Kompetenzbündel abzielen.

Freie Weiterbildungsbausteine zeichnen sich durch ihre hohe Variabilität aus, sie werden „just in time“ konstruiert; Dauer und Inhalte sind flexibel. Dass dabei in jedem Fall das Konstruktionsprinzip der „vollständigen Handlung“ zugrunde gelegt wird, ist wohl weder möglich noch erforderlich.

Die Komplexität der zu leistenden Übersetzungs- und Erfassungsarbeiten macht deutlich, dass diese Aktivitäten nicht von einzelnen Bildungsträgern durchgeführt werden können. Ein solches Vorgehen würde auch dem Ziel einer Standardisierung von Weiterbildungsbausteinen entgegen wirken. Als notwendige, allgemeine Voraussetzung für die Entwicklung passgenauer Bausteine werden die jeweiligen Zielorientierungen nur in einem koordinierten Verbund von Weiterbildungsträgern, beruflichen Schulen, Unternehmen und Sozialpartnern formuliert werden können.

7.4 ERFASSUNG UND BEWERTUNG VON KOMPETENZEN

Die Erfassung von Lernergebnissen ist nicht mit einer fundierten Bewertung gleichzusetzen. Von dieser wird weiterhin die Validierung unterschieden, definiert als „[...] Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen“ (CEDEFOP 2009, S. 89). Die Bewertung und Validierung von



Kompetenzen stellen eigenständige Prozessschritte auf dem Weg zu deren Zertifizierung dar.

Die Bewertung von Kompetenzen bezieht sich auf zwei Bereiche:

- zum einen auf die Bewertung der bereits vorhandenen und erfassten Kompetenzen
- zum anderen auf die durch die Absolvierung eines Weiterbildungsbausteins neu erworbenen Kompetenzen

Für die beiden Bereiche können identische Bewertungsverfahren zum Einsatz kommen. Abhängig von der Art der zu validierenden Kompetenzen bieten sich verschiedene Bewertungsverfahren an, die auch kombiniert werden können. Zu ihnen zählen Selbsteinschätzungen, Fachgespräche, reale oder simulierte Arbeitsaufgaben, Arbeitsproben und komplexe Prüfungen.

Selbsteinschätzungen werden oft schon bei der Kompetenzerfassung getroffen. Ihre Verlässlichkeit kann dadurch erhöht werden, dass sie in betreuter Form oder als strukturierte Self-Assessments durchgeführt werden. Dennoch bedürfen Selbsteinschätzungen in der Regel einer zusätzlichen Bewertung, die ihren ‚Realismus‘ bestätigt. Selbsteinschätzungen können über alle Kompetenzbereiche hinweg getroffen werden.

Durch Fachgespräche werden vor allem Wissen und Fertigkeiten einer Bewertung unterzogen. Zwar kann auch personale Kompetenz zum Inhalt eines Fachgesprächs gemacht werden, doch wird deren Bewertung vorwiegend die kognitive Ebene betreffen. So können z. B. Inhalte und Methoden der Zusammenarbeit in und der Führung von Teams durchaus Gegenstand deklarativen Wissens sein; die Kompetenz zu ihrer praktischen Anwendung wird sich jedoch im Rahmen eines Fachgesprächs nur in Ansätzen erschließen.

Arbeitsproben belegen vor allem (kognitive und praktische) Fertigkeiten. Die Art und Weise ihres Einsatzes ist Arbeitsproben in der Regel nicht zu entnehmen, da mit ihnen berufliche Handlungsfähigkeit nur über das Resultat, nicht aber den Prozess demonstriert wird. Dieser Mangel kann teilweise durch eine begleitende Dokumentation behoben werden, die auch die Authentizität der Probe beglaubigt.

Arbeitsaufgaben ermöglichen in der Form situierter Problemstellungen eine umfassende Feststellung und Bewertung individueller Kompetenzen. Umfassende reale Arbeitsaufgaben, die auch personale Kompetenzen mit einbeziehen, setzen ein konkretes betriebliches Umfeld voraus, innerhalb dessen sich berufliche Handlungsfähigkeit betätigt. In simulierten Arbeitsaufgaben kann dieses Umfeld durch eine Reihe von Bedingungen dargestellt werden, die bei der Lösung der Aufgabe zu beachten sind. Der Effektivität von Arbeitsaufgaben steht der hohe Aufwand gegenüber, der mit ihrer Konstruktion und Durchführung verbunden ist.

Handlungsdokumentationen zum Arbeitsprozess über einen längeren Zeitraum ermöglichen eine umfassende Bewertung der beruflichen Handlungskompetenz in Bezug auf bestimmte Arbeitssituationen und Arbeitsumgebungen. Sie kommen in Deutschland insbesondere im Rahmen des APO-IT-Weiterbildungssystems zum Einsatz (<http://www.apo-it.de>, http://www.bmbf.de/pub/vom_azubi_zum_master.pdf).

Die folgende Matrix gibt einen Überblick darüber, welche Verfahren zur Bewertung verschiedener Kompetenzen besonders geeignet sind.

Bewertungsverfahren	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Selbsteinschätzung	X	X	X	X
Fachgespräch	X	X		
Arbeitsprobe		X		
Arbeitsaufgabe	X	X	X	X
Handlungsdokumentation		X	X	X
....				


Tab. 18: Bewertungsverfahren und ihre bevorzugten Einsatzbereiche im Hinblick auf Kompetenzen

Integrale qualitätssichernde Bestandteile einer Bewertung sind die Begründung der gewählten Verfahren und die Ergebnisdokumentation.

7.5 ANERKENNUNG UND AKKREDITIERUNG

Lernergebnisse, die durch Absolvierung von Weiterbildungsbausteinen erzielt werden, haben ebenso wie deren Bewertung zunächst non-formalen Charakter. Formale Geltung, etwa als Zulassungsbedingung für Prüfungen des Aus- und Fortbildungswesens, erlangen sie durch die Anerkennung im Bildungssystem. Um sie zu erreichen, kann an verschiedenen Stationen des Lern- und Bewertungsprozesses angesetzt werden. Ihre Basis kann eine Akkreditierung qualifizierender und bewertender Stellen sein. Darüber hinaus kann an die Festlegung von Standards für Weiterbildungsbausteine oder Bewertungsverfahren gedacht werden.

Die Anerkennung qualifizierender und bewertender Stellen könnte an bestehende Zertifizierungen wie etwa die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) im Bereich der Arbeitsverwaltung anknüpfen. Die AZWV kommt insofern kleineren Bildungsträgern entgegen, als sie kein bestimmtes Qualitätssicherungssystem vorschreibt: Gemäß §8 Absatz 4 AZWV liegt „ein System zur Sicherung der Qualität nach §84 Nr. 4 des Dritten Sozialgesetzbuches [...] vor, wenn ein den anerkannten Regeln der Technik entsprechendes systematisches Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung dokumentiert, wirksam angewendet und dessen Wirksamkeit ständig verbessert wird“. Diese Regelung eröffnet Bildungsträgern einen gewissen Spielraum, ein für ihre Gegebenheiten passendes und unter Kostengesichtspunkten auch tragbares QS-System zu implementieren.



Für die Standardisierung von Weiterbildungsbausteinen kann das in Hamburg bereits vorhandene System zur Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung den Anknüpfungspunkt bilden.*

Für eine Standardisierung von Bewertungsverfahren finden sich ebenfalls Anknüpfungspunkte in den Hamburger Qualifizierungsbausteinen, insofern diese bereits eine Dokumentation der Zielorientierung und der Leistungsfeststellung vorsehen. Eine Akkreditierung, die sich auf Bewertungsverfahren bezieht, würde am weitesten der Forderung nach einer lernwegunabhängigen Anerkennung von Lernergebnissen entsprechen (vgl. dazu die Empfehlungen im folgenden Kapitel).

In allen drei besprochenen Fällen kann die Zertifizierung durch eine der bestehenden anerkennenden Stellen im Berufsbildungssystem erfolgen.

8 EMPFEHLUNGEN

Aus den in dieser Studie durchgeführten Analysen und Evaluierungen von Kompetenzmodellen und Erfassungsinstrumenten lassen sich die folgenden Empfehlungen für die Entwicklung und den Einsatz von standardisierten Bausteinen in der Weiterbildung ableiten.

8.1 DQR UND ECVET ALS STANDARD-BEZUGSRAHMEN

Als Bezugssystem für die Entwicklung von an der Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz orientierten Weiterbildungsbausteinen bieten sich die Struktur- und Beschreibungsmodelle des DQR und des ECVET an. Sie haben das Potenzial, in Zukunft bundesweit einheitlich Anerkennung zu finden.

Der Identifizierung von Lerneinheiten („Units“) sollte das Prinzip der „vollständigen Handlung“ zugrunde liegen. Eine weitergehende Gliederung in Bausteine (Mikroebene) sollte den Bezug zur übergeordneten Lerneinheit darlegen.

Die gegenüber stehende Grafik verdeutlicht den zweistufigen Prozess der Gliederung von Qualifikationen über Lerneinheiten zu Weiterbildungsbausteinen. Die Bausteine gliedern das in einer Lerneinheit beschriebene Set von Lernergebnissen, das einen Teilaspekt beruflicher Handlungsfähigkeit abbildet, in ggf. separat zu vermittelnde Teilfertigkeiten. Das durch die Absolvierung eines Bausteins erzielte Bündel von Lernergebnissen kann also von geringerem Umfang sein als das durch eine Lerneinheit beschriebene. Bausteine müssen jedoch funktional auf Lerneinheiten bezogen sein, damit eine Kumulierung von Lernergebnissen bis hin zur Beruflichkeit möglich wird.

* Siehe dazu: Qualifizierungsbausteine (BBiG) in Hamburg, Handreichung für die Erstellung von Qualifizierungsbausteinen nach BAVBVO (Download unter der Webadresse <http://www.qualibe.de>). Unter der angegebenen Webadresse ist auch das „Formular für Qualifizierungsbausteine“ verfügbar; das Qualitätsstandards für die Zielorientierung und die Bewertung von Lernergebnissen beinhaltet.

Eine Zuordnung zu den Niveaustufen des DQR sollte probeweise auf der Ebene von Lerneinheiten durchgeführt werden. Für die tiefere Gliederungsebene der Bausteine wird eine solche Zuordnung nur in Ausnahmefällen möglich sein, da Niveaustufenzuordnungen auf der Ebene fragmentierter Teilfertigkeiten sinnvoll kaum getroffen werden können. Beim aktuellen Stand der Dinge ist es unvermeidlich, dass Zuordnungen von Lerneinheiten provisorischen Charakter aufweisen und im weiteren Entwicklungsprozess Revisionen erforderlich werden.

Ein Szenario für den Zeitraum bis 2015 könnte etwa folgendermaßen aussehen:

- Die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung beruhen weitgehend auf outcome-orientiert beschriebenen Lerneinheiten, die in einer Datenbank erfasst sind.
- Die Identifizierung von Lerneinheiten für Nachqualifizierung und Weiterbildung und eine weitere Untergliederung in Bausteine erfordern nur mehr geringen Aufwand.
- Weiterbildungsbausteine können flexibel zur auf aktuelle Arbeitsmarktbedarfe bezogenen Anpassungsweiterbildung oder aber zur Akkumulation in Richtung auf Lerneinheiten und Ausbildungsberufe verwendet werden.
- Die Zahl der Weiterbildungsangebote, deren Design die Berücksichtigung von bereits informell Gelerntem vorsieht, hat sich signifikant erhöht.
- In jedem Fall werden erworbene Lerneinheiten, z. B. in einem „Kompetenzpass“, auf transparente Weise dokumentiert.

Die Hamburger Initiative zur Entwicklung standardisierter Weiterbildungsbausteine könnte in dieser Entwicklung eine Vorreiterrolle spielen.

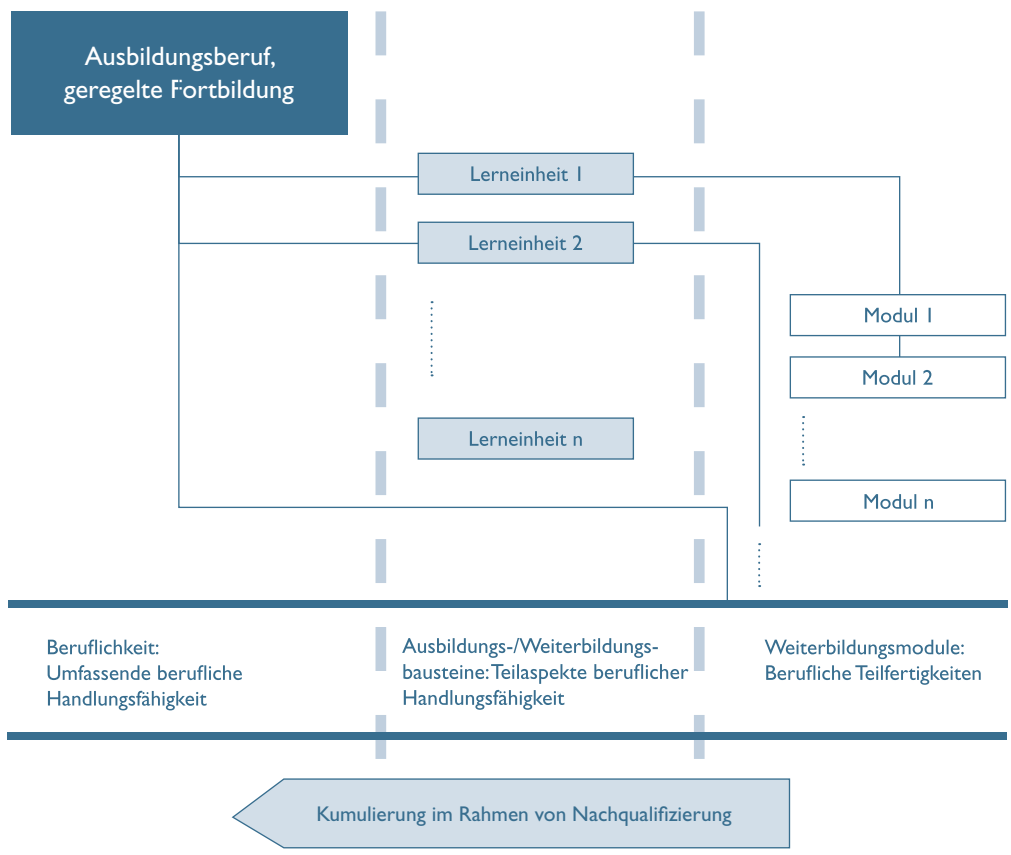


Abb. 20: Beruf, Lerneinheiten und Weiterbildungsbausteine (eigene Darstellung)

8.2 GEEIGNETE ERFASSUNGSTRUMENTE

Von den evaluierten Erfassungsinstrumenten eignen sich der occuPROFILER und das KMS von ma-co gut für eine DQR-kompatible Erfassung von Lernergebnissen.* Dabei sollte der DQR-Bezug strukturell über die im System verwendeten Kategorien verankert sein und nicht lediglich über eine ergänzende Niveaustufenzuordnung hergestellt werden. Als datenbankgestützte Systeme bieten sie die erforderliche Flexibilität, mehrdimensionale Abgleichungen zwischen Kompetenz- und Anforderungsprofilen (Matchingverfahren) durchzuführen. Eine enge Kooperation zwischen den Betreibern dieser Instrumente bis hin zur Zusammenführung ist anzustreben.

* Für das System VerBIS der Bundesagentur für Arbeit wird keine Empfehlung ausgesprochen, da es nur einem exklusiven Nutzerkreis zugänglich ist.

Beide Systeme verfügen über das Potenzial, Lernergebnisse in detail und aggregiert abzubilden. Es besteht die Möglichkeit, Lerneinheiten als Kompetenzbündel im Sinne von Teilaspekten beruflicher Handlungsfähigkeit zu definieren und daraus Bausteine feinerer Granularität abzuleiten. Bei einer erforderlichen Übersetzung von Ordnungsmitteln in outcome-orientierte Lerneinheiten sollte an der in verschiedenen Projekten und Kontexten ermittelten Anzahl von sechs bis zehn Einheiten für einen dreijährigen Ausbildungsgang Maß genommen werden.

Für die semantische Ebene wird für die Definition und DQR-kompatible Beschreibung von Lerneinheiten empfohlen, den Kontakt zu entsprechenden, bereits laufenden Projekten herzustellen, um Redundanzen und Inkonsistenzen zu vermeiden. Anknüpfungspunkte bieten insbesondere die in verschiedenen Projekten unternommenen Versuche, bestehende Ordnungsmittel in die Sprache von DQR und ECVET zu übersetzen und nach Lerneinheiten zu gliedern. Dazu zählen etwa die vom BIBB entwickelten Ausbildungsbausteine und Projekte im Rahmen der Förderinitiative DECVET.

Matching-Prozesse dürfen nicht mechanistisch als Abgleich vorhandener Kompetenzen mit Arbeitsmarktprozessen modelliert werden. Vielmehr ist für den angestrebten Soll-Ist-Vergleich die Perspektive des/der Einzelnen mit seinen/ihren individuellen Entwicklungsperspektiven und -wünschen essenziell. Das bringen personenzentrierte Instrumente wie der ProfilPASS in Erinnerung. Ergänzend zu den bereits vorhandenen Kapazitäten von occuPROFILER und KMS sollte daher zusätzliches Gewicht auf die Erfassung subjektiver beruflicher Perspektiven gelegt werden. Dies dürfte ohne größeren technischen Aufwand realisierbar sein.

8.3 STANDARDS FÜR DIE BAUSTEINENTWICKLUNG

Was unter beruflicher Handlungsfähigkeit und ihren Aspekten zu verstehen ist, entscheidet sich im jeweiligen Praxiszusammenhang. Es wird daher empfohlen, Standards nicht formell auf die Bausteine selbst – unter Gesichtspunkten wie Dauer oder Lernformen – zu beziehen, sondern auf Entwicklungsprinzipien und deren Dokumentation.

Niveauidikator [optional]			
Anforderungsstruktur [Kurzbeschreibung]			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Tab. 19: Struktur für die Beschreibung von Lernergebnissen gemäß des DQR (Quelle: DQR 2009, S. 4)



Folgende Mindeststandards sind dabei einzuhalten:

- (1) Die Beschreibung der Bausteininhalte ist outcome-orientiert, es werden Lernergebnisse beschrieben.
- (2) Die Beschreibung der Bausteine folgt den Kriterien des DQR und gliedert die Lernergebnisse gemäß seinem Kompetenzraster (vgl. *Tab. 19, Stand: Januar 2010*).
- (3) Die Beschreibungssprache verwendet die Terminologie des DQR. Informationen dazu und ein Glossar finden sich auf der Website www.deutscherqualifikationsrahmen.de. Die Beschreibung von für die Absolvierung des Bausteins eventuell vorausgesetzten Kompetenzen folgt ebenfalls diesen Standards.
- (4) Insoweit der Baustein zum Erwerb einer formalen Qualifikation (Berufsabschluss, geregelte Fortbildung) beitragen kann, ist bei der Beschreibung von Lernergebnissen der Bezug zu den entsprechenden Ordnungsmitteln, ggf. über den Zwischenschritt einer „Lerneinheit“, anzugeben.
- (5) Für die Leistungsfeststellung/Bewertung der Lernergebnisse sind die eingesetzten Bewertungsverfahren (z. B. Fachgespräch, Arbeitsaufgabe) und die bewertende Einrichtung (z. B. Unternehmen, Weiterbildungsträger) anzugeben und zu begründen.
- (6) Anzugeben sind ferner die Dauer der Weiterbildung, bei Bedarf gegliedert nach verschiedenen Lernorten, z. B. Weiterbildungsträger; (Hoch-)Schulen, Betriebe.

Es kann auf dem derzeitigen Stand nicht empfohlen werden, die Verwendung bestimmter Erfassungsinstrumente zur Erstellung von Tätigkeits- und Kompetenzprofilen (Beschreibung von Lernergebnissen) in die verbindlichen Standards mit einzubeziehen. Anzustreben ist jedoch eine einheitliche, allgemein zugängliche und mit der Zeit wachsende Datenhaltung strukturierter, in Lerneinheiten gegliederter Lernergebnisse. Der Aufbau dieser Datenbank sollte sich vorrangig an den Bedarfslagen der Region Hamburg und den dort nachgefragten Tätigkeitsprofilen orientieren (Stichwort: Fachkräftemangel). Sollten sich an anderen Stellen entsprechende Initiativen entwickeln, könnte es sinnvoll sein, mittelfristig einen überregionalen Abgleich anzustreben.

Bewertung von Lernergebnissen

Die angestrebte Passgenauigkeit der Weiterbildungsbausteine macht es erforderlich, nicht nur die in einer Weiterbildung erzielten, sondern auch bereits vorhandene Lernergebnisse zu bewerten. Damit stehen Weiterbildungsträger vor der Aufgabe, Kompetenzfeststellung und individuelle Lernberatung verstärkt als eigenständige Dienstleistung zu entwickeln und anzubieten. Die folgenden Empfehlungen für Bewertungsstandards betreffen daher nicht nur die Entwickler von Weiterbildungsbausteinen, sondern auch Träger, die solche Bausteine in ihren Weiterbildungen umsetzen.

- (1) Für die Bewertung der erzielten Lernergebnisse sind die einzusetzenden Bewertungsverfahren (z. B. Fachgespräch, Arbeitsaufgabe) und die bewertende Einrichtung (z. B. Unternehmen, Weiterbildungsträger) anzugeben.
- (2) Die Bewertung der erzielten Lernergebnissen ist zu dokumentieren. Die Dokumentation folgt dabei den als Lernergebnisse formulierten Bausteininhalten.
- (3) Die erzielten Lernergebnisse sind dem Teilnehmer durch die bewertende Stelle zu bestätigen. In der Bestätigung ist auch der eventuell vorhandene Bezug zu einer dem Baustein übergeordneten Lerneinheit darzulegen.
- (4) Die Feststellung bereits vor der Weiterbildung vorhandener Kompetenzen erfolgt entlang der Gliederung und in der Beschreibungssprache des DQR und ist zu dokumentieren.
- (5) Eine individuelle Lernberatung ist vorzusehen. Sie bezieht persönliche Berufspläne ebenso mit ein wie die Perspektiven im Beschäftigungssystem, die sich durch die Absolvierung von einem oder mehreren Weiterbildungsbausteinen eröffnen.

8.4 QUALITÄTSSICHERUNG

Die Etablierung eines eigenständigen Verfahrens zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsbausteinen wird nicht empfohlen. Stattdessen wäre eine akkreditierende Stelle zu benennen, die die Einhaltung der Standards bei der Bausteinentwicklung bestätigt und auf der Grundlage einer Feststellung der Verfahrensqualität Bausteine zur allgemeinen Verwendung freigibt.

Analog zu den bereits bewährten Qualifizierungsbausteinen könnten dies die Kammern sein, wenn sich der Baustein als Beitrag zum Erwerb eines formalen Berufs- oder Fortbildungsabschlusses versteht.

„Freien“ Weiterbildungsbausteinen, die sich nicht an formalen Qualifikationen sondern an aktuellen Bedarfen des Beschäftigungssystems orientieren, könnte die Konformität mit den Standards durch eine Akkreditierungsstelle bestätigt werden. Die hieran Beteiligten könnten z. B.



aus einem Pool anerkannter Weiterbildungsträger der Region rekrutiert werden.

Bereits vorhandene und in einigen Bereichen obligatorische Qualitätssicherungssysteme wie die ISO-Zertifizierung, EFQM, ZFU-Zulassung oder AZWV würden durch die Standards für Weiterbildungsbausteine nicht berührt.

Im Interesse der Etablierung der oben beschriebenen Standards für Weiterbildungsbausteine wird empfohlen, nach einer angemessenen Übergangsfrist die Vergabe öffentlicher Aufträge an die Einhaltung dieser Standards zu binden.

8.5 KOMMUNIKATION DES PROJEKTS

Das Projekt zur Entwicklung standardisierter Weiterbildungsbausteine sollte frühzeitig gegenüber allen Stakeholdern im Weiterbildungsbereich kommuniziert werden, um Akzeptanz herzustellen (Projektmarketing). Dazu zählen in erster Linie Weiterbildungsträger und Unternehmen. Ohne die Beteiligung von Unternehmen wird es nur schwer möglich sein, einen repräsentativen Pool von Tätigkeitsprofilen aufzubauen. Unternehmen müssen außerdem dazu motiviert werden, sich an der Durchführung von Weiterbildungen nach dem Bausteinprinzip zu beteiligen. Weiterbildungsträgern ist zu vermitteln, dass ihre Beteiligung am „Projekt Weiterbildungsbausteine“ keine Einschränkung, sondern eine Aufwertung ihrer Bildungsaktivitäten bedeutet.

Weitere Stakeholder im Bereich beruflicher Bildung, denen gegenüber das Projekt kommuniziert werden muss, sind berufsbildende Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen, Kammern und Einrichtungen der Sozialpartner.

Als primäre Kommunikationsplattformen bieten sich die Websites von „QualiBe. Qualifizierung für den Beruf“ (www.qualibe.de) und der „Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen – netz3L“ (www.netz3l.de) an. Sie eignen sich auch als zentraler Anlaufpunkt, um weiterführende Informationsveranstaltungen und Workshops zum Projekt zu annonciieren.

Ein wesentlicher Bestandteil der Projektkommunikation ist die allgemeine Verfügbarkeit bereits vorhandener Bausteine sowie der Verfahrensrichtlinien für deren Entwicklung. Es wird daher empfohlen, fertige Bausteine und Entwicklungsrichtlinien mit entsprechenden Formularen und Hilfeseiten (FAQ) in die Hamburger Datenbank QualiBe zu integrieren.

Der Einsatz standardisierter Bildungsbausteine hat Konsequenzen für das berufliche Weiterbildungsangebot. Die Etablierung einer Bildungsarbeit mit Hilfe von Bausteinen verlangt eine Reihe von Innovationen:

- eine neue, präzisere Beschreibungssprache für Kompetenz- und Tätigkeitsprofile
- eine verstärkte Integration von Lernen und Arbeit im Sinne beruflicher Handlungskompetenz
- die passgenaue Individualisierung von Bildungsangeboten entlang der Angebots- und Nachfrageseite

- eine flexible Organisation der Entwicklung und der Umsetzung von Lernangeboten
- die verstärkte Bedeutung von Bildungsbedarfsanalysen, Beratung und Matching und damit
- eine Abkehr vom klassischen ‚Kurs‘

Manches davon ist bei Bildungsträgern schon umgesetzt oder zumindest auf den Weg gebracht worden (vgl. *Hölbling, Reglin 2006*). Die Anbieter reagieren damit auf eine veränderte Nachfragesituation sowohl seitens der Privat- und Firmenkunden als auch bei öffentlichen Auftraggebern. Die Entwicklung von Standards für Weiterbildungsbausteine kann dazu beitragen, die Bildungsträger auf diesem Weg nachhaltig zu unterstützen.

9.1 GLOSSAR WICHTIGER FACHBEGRIFFE

Anerkennung von Lernergebnissen

„Vorgang der offiziellen Bescheinigung von Lernergebnissen durch Zuerkennung von Lernheiten oder Qualifikationen.“ (ECVET 2009, Anhang 1, S. 2) Die Anerkennung von Lernergebnissen als Qualifikation oder Teilqualifikation in der beruflichen Bildung erfolgt in Deutschland durch staatliche oder staatlich akkreditierte Stellen, vor allem durch Kammern.

Ausbildungsbausteine

„sind abgegrenzte und bundesweit standardisierte Einheiten innerhalb der Gesamtstruktur eines Ausbildungsberufsbildes. Die Bausteine sind lernergebnisorientiert [...] gestaltet. [...] Ausbildungsbausteine bilden insgesamt die relevanten berufstypischen und einsatzgebietsübliche Arbeits- und Geschäftsprozesse ab, die das berufliche Handeln der ausgebildeten Fachkräfte in ihrer Gesamtheit maßgeblich bestimmen und die didaktisch (als Lernprozess sinnvoll) abgebildet werden können. Ausbildungsbausteine entstehen aus einer Reformulierung und inhaltlichen Zusammenführung der geltenden Ordnungsmittel: Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan. [...] Durch den Einsatz der Ausbildungsbausteine soll ausbildungsfähigen, aber marktbenachteiligten Jugendlichen eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ermöglicht werden.“ Gesetzliche Grundlage: BBiG § 5 Abs. 1; § 11 Abs. 1 (BIBB, www.bibb.de/de/50372.htm)

DQR

„Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert. Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.“ (DQR 2009, S. 2)

ECVET

ist als Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) am 22. April 2009 in Kraft getreten. „ECVET ist ein technischer Rahmen für die Anrechnung, Anerkennung und

gegebenenfalls Akkumulierung der Lernergebnisse, die eine Einzelperson im Hinblick auf den Erwerb einer Qualifikation erreicht hat. Zu den Instrumenten und der Methodik des ECVET gehören die Beschreibung der Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen mit entsprechenden Punkten, ein Anrechnungs- und Akkumulierungsprozess und ergänzende Unterlagen wie Lernvereinbarungen, Leistungsnachweise und ECVET-Benutzerleitfäden.“ (ECVET 2009, Anhang II, S. 1)

EQR

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ist ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft und als Übersetzungsinstrument fungiert, um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen. Er verfolgt dabei zwei Kernziele: Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Bürgern und Unterstützung ihres lebenslangen Lernens. Der EQR ist als Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates am 23. April 2008 in Kraft getreten. (Vgl. Europäische Kommission, *Der europäische Qualifikationsrahmen Für lebenslanges Lernen*, Luxemburg 2008, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf)

Fachkompetenz

„umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“ (DQR 2009, S. 14)

Kompetenz

„Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.“ (DQR 2009, S. 14)

Lerneinheit (Unit)

„Teil einer Qualifikation, bestehend aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, der bewertet und validiert werden kann“. (ECVET 2009, Anhang I)

Lernergebnisse (learning outcomes)

„bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sowie bereit sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.“ (DQR 2009, S. 14)



Lernfeld

Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz sind nach Lernfeldern strukturiert. Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Damit stellt das Lernfeld-Konzept gegenüber dem fächerstrukturierten Unterricht für die Handelnden eine Veränderung der Perspektive dar. (Eigene Darstellung)

Matching

Unter Matching wird in dieser Studie die Abstimmung bereits vorhandener Kompetenzen und neu zu erzielender Lernergebnisse entlang an den aktuellen Bedarfen des Beschäftigungssystems verstanden. (Eigene Darstellung)

Methodenkompetenz

„bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu kann auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden gehören. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.“ (DQR 2009, S. 15)

Personale Kompetenz

„umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben selbständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“ (DQR 2009, S. 15)

Qualifizierungsbausteine

„sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. [...] Sie müssen (einen) verbindlichen Bezug zum Ausbildungsrahmenplan der jeweiligen Ausbildungsordnung aufweisen.“ Ziel ist es, „durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen.“ Gesetzliche Grundlage: BBiG § 69 Abs. 1 (BIBB, www.bibb.de/de/50372.htm)

Qualifikation

„bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.“ (DQR 2009, S. 15)

Validierung der Lernergebnisse

„Vorgang der Bestätigung, dass bestimmte bewertete Lernergebnisse, die ein Lernender erzielt hat, spezifischen, für eine Einheit oder eine Qualifikation erforderlichen Ergebnissen entsprechen“. (ECVET 2009, Anhang I)

Weiterbildungsbausteine

definieren ein Set von Lernergebnissen, die durch eine Weiterbildungsmaßnahme erzielt werden sollen. Die Lernergebnisse können Teil einer Lerneinheit sein, die sich wiederum auf eine übergeordnete Qualifikation bezieht. Ein Weiterbildungsbaustein kann sich aber auch nur auf aktuelle regionale Bedarfe des Beschäftigungssystems beziehen. Weiterbildungsbausteine unterliegen keiner gesetzlichen Regelung. (Eigene Darstellung)

Zuständige Einrichtung

„Einrichtung, die [...] für die Gestaltung und Verleihung von Qualifikationen, für die Anerkennung von Einheiten oder für andere mit dem ECVET zusammenhängende Funktionen zuständig ist, etwa die Zuteilung von ECVET-Punkten für Qualifikationen und Einheiten oder die Bewertung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen“. (ECVET 2009, Anhang I)



9.2 QUELLEN UND LITERATUR

Achtenhagen 2007:

Achtenhagen, F: Blickpunkt Europa: Entwicklung der Berufsbildung aus europäischer Sicht. Vortrag auf der Mai-Tagung 2007 des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, Bern, 22. Mai 2007

Bader, Müller 2002:

Bader, R.; Müller, M.: Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 54, 2002, Heft 6. S. 177 f.

Baethge et al. 2006:

Baethge, M; Achtenhagen, F; Arends, L.: Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006

CEDEFOP 2008:

CEDEFOP: Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Europa. Momentaufnahme 2007. Luxemburg 2008

CEDEFOP 2009:

Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg 2009

DQR 2009:

Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. o.O. 2009

Dreyfus, Dreyfus 1987:

Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S.E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg 1987

ECVET 2009:

EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel 2009

EQR 2008:

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel 2008

Erpenbeck, Rosenstiel 2003:

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003

Europass:

Europass-Website (<http://europass-info.de>)

Geldermann et al. 2009:

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009

Gnahs 2005:

Gnahs, D.: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens, in: Wiesner, G.; Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München 2005, S. 261-277

Hölbling, Reglin 2006:

Hölbling, G.; Reglin, T.: Innovationen im Leistungsportfolio von Weiterbildungseinrichtungen: Vom Seminaranbieter zum Lerndienstleister. QUEM-Materialien 71. Berlin 2006

KMK 2000:

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 15.09.2000



Kommission der EG 2000:

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000

Kompetenzreflektor 2005:

Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen - Gestaltung arbeitnehmerorientierter Arbeits-, Beratungs- und Weiterbildungskonzepte“ (KomNetz) (Hrsg.): Kompetenzreflektor: Hamburg 2005

Lang 2006:

Evaluation der Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung einer Exploration von Profilingprozessen. Flensburg 2006

Loebe, Severing 2009:

Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld 2009

Markowitsch et al. 2006:

Markowitsch, J.; Becker, M.; Spöttl, G.: Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET). In: Grollmann, Philipp; Rauner, Felix; Spöttl, Georg: (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006. S. 175 ff.

Markowitsch et al. 2008:

Markowitsch, J.; Luomi-Messerer, K.; Becker, M.; Spöttl, G.: Putting Dreyfus into action: the European credit transfer system. In: Journal of European Industrial Training. Howard House: Emerald Vol. 32, No. 2/3., 2008, 171-186

PAS I093:

Personalentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Aus- und Weiterbildung – Kompetenzmodellierung in der Personalentwicklung. Berlin 2009

PIAAC:

Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).
Web-link: <http://www.oecd.org>

ProfilPASS 2006:

ProfilPASS. Gelernt ist gelernt. Bielefeld 2006

QualiBe:

QualiBe. Qualifizierung für den Beruf.. Website, betrieben von der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V., Hamburg (<http://www.qualibe.de>)

Rauner 2002:

Rauner, Felix: Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. Manuskript. Bremen 2002

Rauner 2005:

Rauner, F.: Qualifikations- und Ausbildungsordnungsforschung. In: Rauner, F.: Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 240-246

Rauner et al. 2007:

Rauner, Felix; Grollmann, Philipp; Martens, Thomas: Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung). ITB-Forschungsberichte 21/2007. Bremen 2007

Reglin 2010:

Reglin, Th.: Neue Instrumente zur Unterstützung von Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit. Fragen und Antworten. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Bielefeld 2010, S. 17-31

Reglin, Schöpf 2010:

Reglin, Th./Schöpf, N.: Anrechnung in der beruflichen Bildung – das Instrument ECVET. In: Loebe, H.; Severing, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Bielefeld 2010, S. 93-115

Schelten 2009:

Schelten, A.: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl, Stuttgart 2009



Schermutzki 2007:

Schermutzki, M.: Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. Aachen 2007

Schiersmann 2007:

Schiersmann, Ch.: Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden 2007

Sloane, Dilger 2005:

Sloane, P. F. E.; Dilger, B.: The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Ausgabe 8, Juli 2005, S. 13 ff.

VQTS:

VQTS Webseite des Leonardo da Vinci-Projektes.

http://www.vocationalqualification.net/vq/VQTS_model/de/f_main.htm

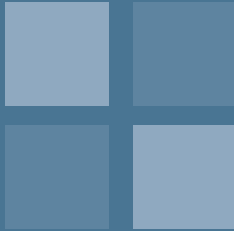
9.3 TABELLEN

Tab. 1: Kompetenzdimensionen und -akzentuierungen nach BADER, MÜLLER 2000	14
Tab. 2: Kompetenzmatrix Berufsbildungs-Pisa, ACHTENHAGEN 2007	16
Tab. 3: Novize-Experten-Modell nach Dreyfus und Dreyfus (Quelle: MARKOWITSCH et al., 2006, S. 176)	17
Tab. 4: Kompetenzmatrix „Mechatronik“ des VQTS-Projekts (Auszug) (Quelle: VQTS)	18
Tab. 5: Kompetenzentwicklungsstufen für den Bereich 4 der Kompetenzmatrix „Mechatronik“	19
Tab. 6: Niveaustufen und Deskriptoren des EQR (Quelle: EQR 2008, S. 12 f.)	23
Tab. 7: Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR (Quelle: DQR 2009, S. 4)	24
Tab. 8: Niveau 3 in der Beschreibung des DQR-Entwurfs (Quelle: DQR 2009, S. 8)	25
Tab. 9: Kriterienraster für die Beschreibung	32
Tab. 10: Kriterienraster occuPROFILER	34
Tab. 11: Kriterienraster Kompetenz-Management-System	36
Tab. 12: Kriterienraster VerBIS	38
Tab. 13: Kriterienraster ProfilPASS	40
Tab. 14: Kriterienraster Kompetenzreflektor	42
Tab. 15: Kriterienraster Europass	44
Tab. 16: Hauptziele und Schwerpunkte der Systeme im Überblick	45
Tab. 17: Struktur für die Beschreibung einer Lerneinheit innerhalb eines Ausbildungsberufs (Quelle: Projekt EDGE)	52
Tab. 18: Bewertungsverfahren und ihre bevorzugten Einsatzbereiche im Hinblick auf Kompetenzen	55
Tab. 19: Struktur für die Beschreibung von Lernergebnissen gemäß des DQR (Quelle: DQR 2009, S. 4)	59

9.4 ABBILDUNGEN

Abb. 1: Kompetenzmodell nach BADER, MÜLLER 2002, S. 177	14
Abb. 2: Kategoriales Kompetenzschema nach SLOANE, DILGER, 2005	15
Abb. 3: Phasen des Anerkennungsprozesses	27
Abb. 4: Ausschnitt aus der Erfassungsmaske für „Berufliche Fertigkeiten“	33
Abb. 5: Ausschnitt aus einem „Lernbedarfs-Assessment-Bericht“ (Matching)	33
Abb. 6: Der Startbildschirm des KMS gibt einen Überblick über den Systemaufbau	35
Abb. 7: Die oberste Ebene der KMS-Bildungsinhalte: „Module“	35
Abb. 8: Lernzielkatalog des KMS (Auszug)	36
Abb. 9: Erstellen eines Kompetenzprofils (Ausschnitt)	37
Abb. 10: Persönliche Stärken gehen in das Kompetenzprofil mit ein	38
Abb. 11: Beschreibung und Bewertung beruflicher Tätigkeiten im ProfilPASS	39
Abb. 12: Die sechs Handlungsschritte des Kompetenzreflektors im Überblick (Quelle: KOMPETENZREFLEKTOR 2005, S. 12)	41
Abb. 13: Sammeln und Gruppieren sozialer Kompetenzen (Quelle: KOMPETENZREFLEKTOR 2005, S. 37)	41
Abb. 14: Auszüge aus dem Europass-Lebenslauf	43
Abb. 15: Berufskompetenz: Einteilung und Überschneidungsfelder (Quelle: SCHELTEN 2009, S. 45)	46
Abb. 16: Der „Outcome“-Begriff im New Public Management (REGLIN 2010 in Anlehnung an: Krems, Online-Verwaltungslexikon: olev.de, 2007 und 2008)	48
Abb. 17: Prinzip der vollständigen Handlung	49
Abb. 18: Gliederung einer Lerneinheit (obere Ebene) in Weiterbildungsbausteine (Mikroebene)	50
Abb. 19: Übersetzungsschritte bei der Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen	51
Abb. 20: Beruf, Lerneinheiten und Weiterbildungsmodule	58

Für die freundliche Unterstützung bei den Recherchen danken wir Herrn Horn, Frau Marggraf und Frau Kortländer von der Agentur für Arbeit, Hamburg, Herrn Scharringhausen und Herrn Gorski vom maritimen kompetenzentrum, Hamburg, und Herrn Ladendorff vom Service Digitale Arbeit, Hamburg.



ISBN: 978-3-9810871-7-8

