

Bernd Käßplinger, Achim Puhl

Zur Zertifizierung von Kompetenzen

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
April 2003**

Bernd Käßplinger, Achim Puhl, Zur Zertifizierung von Kompetenzen. Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/kaepplinger03_01.pdf
Dokument aus dem InternetService Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

ZUR ZERTIFIZIERUNG VON KOMPETENZEN

Wie lassen sich informell erworbene Kompetenzen zertifizieren? Diese Frage stellt sich im Zuge der Diskussion um selbstgesteuerte und lebenslang erforderliche Lernprozesse.

Während Deutschland noch am Beginn dieser Entwicklung steht, haben andere Länder bereits Zertifizierungssysteme eingeführt. Aber trotzdem scheint es für eine Einführung in Deutschland keine vorgezeichneten Wege zu geben.

Bernd Käßlinger hat im Rahmen des DIE-Projektes »Transparenz und Akzeptanz berufsrelevanter Kompetenzen – Instrumentarien und Umsetzungsstrategien« (TAK) entsprechende europäische Tendenzen im Bereich der beruflichen Bildung gesichtet (Teil 1). Achim Puhl hat in einem zweiten Schritt bundesdeutsche Expertenmeinungen eingeholt (Prof. Dr. John Erpenbeck und Prof. Dr. Günther Dohmen, Teil 2). Die Diskussion um Zertifizierung ist damit in der »DIE« eröffnet.

TEIL 1: UK UND FINNLAND ALS VORBILDER?

Bernd Käßlinger

Es gibt Länder, in denen die Verknüpfung zwischen Lehren, Lernen und Prüfen lockerer ist als hierzulande. Kompetenzen werden unabhängig vom Wo, Wann und Wie der Aneignung zertifiziert. International wird dies mit »Outputorientierung« beschrieben (Bjørnåvold 2001). Das Vereinigte Königreich und Finnland werden teilweise als bildungspolitische Vorbilder für Deutschland gehandelt, weil sie eine solche Outputorientierung in ihren beruflichen Bildungssystemen umzusetzen versuchen. Es muss aber vor einem vorschnellen und von Einzelinteressen geleiteten Transfer gewarnt werden, weil bei näherem Hinsehen mit unterschiedlichem Kompetenzbegriff gearbeitet wird (vgl. Grootings 1994; Drexel 2002). Zudem wären weitere Fehler zu vermeiden, die sich mit der Outputorientierung ergeben. Um die soll es hier gehen.

In UK und Finnland hat man in den letzten Jahren kompetenzbasierte Qualifikationsstandards in Aus- und Weiterbildung eingeführt. Den Briten geht es dabei um die Behebung nationaler Qualifikationsdefizite. So konnten 1990 65 Prozent der britischen Arbeitskräfte keinen formalen Berufsabschluss nachweisen (vgl. Bierhoff/Prais 1997, S. 6). Gemeinsam ist beiden Ländern die Outputorientierung: Performanzen sollen in relevanten Situationen beobachtet und damit Kompetenzen erfasst werden. Wo eine Kompetenz erworben wurde – ob am Arbeitsplatz, im Selbststudium oder in einer Bildungseinrichtung – soll bei der Erfassung und Bewertung keine Rolle spielen. Damit spielen Standards des Inputprozesses (Curricula, Lernort, Dauer der Aus-/Weiterbildung, Qualifikation der Lehrenden etc.) eine zunehmend unbedeutendere Rolle. Sie wird ersetzt durch nationale Standards, die

beschreiben, welche Kompetenzen in einer erfolgreichen Prüfung nachgewiesen werden müssen. Über die Kontrolle der Lernergebnisse sucht man letztlich das berufliche Bildungssystem vom Ende her zu steuern.

Beide Länder nutzen in diesem Zusammenhang drei Prüfungsverfahren. Während in Großbritannien die Prüfung durch Vorlage eines Portfolios dominiert, werden in Finnland Lernende durch Arbeitssimulationen in Bildungseinrichtungen getestet. Prüfungen am Arbeitsplatz sind in beiden Ländern eher selten. Als ein Grund wird die geringe Bereitschaft der Arbeitgeber, den Arbeitsprozess durch Prüfungen unterbrechen zu lassen, angeführt (Bjørnåvold 2001, S. 103).

Portfolio: Lernende als »Jäger und Sammler« von Belegen

Beim britischen Portfolioansatz sammelt der Prüfungskandidat Belege für seine gezeigten Kompetenzen. Belege können Werkstücke, Dokumente oder Beobachtungsberichte sein. Zumeist werden diese Portfolios im Rahmen von Bildungsmaßnahmen angelegt. Die Vorlage eines Portfolios ohne jegliche institutionelle Unterstützung ist sehr selten, da die Portfolios Ausdruck individueller Aktionspläne sein sollen, die professioneller Beratung bedürfen. Die meist sehr umfangreichen Portfolios werden in einem komplexen System sowohl durch interne Prüfer einer Bildungseinrichtung als auch durch externe Prüfer beurteilt. In der Berufsbildungspraxis zeigt sich bei Lehrenden ein Rückgang der Lehrzeiten zugunsten von Zeiten für Prüfungsaufgaben. So werden in einem Ausbildungskurs zum Friseur über 1000 Prüfungen durchgeführt, die dann im individuellen Portfolio der Auszubildenden dokumentiert werden. Für wichtige Beratungsaufgaben bei der Erstellung von individuellem Aktionsplan und Portfolio bleibt in diesem System jedoch kaum Zeit. Trotzdem begrüßt die Mehrheit der Lehrenden den Portfolioansatz aufgrund seiner Teilnehmerorientierung. Grundproblem der Lernenden ist: Für jedes noch so kleine Kompetenzbündel muss ein schriftlicher Beleg gesammelt werden. Befragungen der Lernenden haben ein vielschichtiges Bild ergeben (vgl. Wolf 1998, S. 425ff). In den Kursanfangsphasen betonen viele ihre Zufriedenheit, da sie größere Freiräume für ihr individuelles Lernen sehen. Im weiteren Verlauf wird die Bürde der Dokumentation aller Kompetenzen jedoch kritisiert. Generell wird eine Tendenz beschrieben, dass die Lernenden zu »Jägern und Sammlern« werden, welche die Hälfte ihrer Zeit mit der Suche nach Belegen für ihr Portfolio verbringen. Inhaltlich-fachliches Lernen oder die Entwicklung einer Lernstrategie bleiben oft auf der Strecke. Insgesamt zeigen britische Untersuchungen, dass mit dem Portfolioansatz gute Lernergebnisse in solchen Einrichtungen erzielt wurden, die Extrazeiten für die Besprechung von Portfolios einplanen. Für das Gelingen eines Lernprozesses scheint der Dialog zwischen Lehrendem und Lernenden über das Portfolio von zentraler Bedeutung zu sein. Gegenwärtig versucht man nun, die nationalen Standards weniger kleinteilig und mehr funktionsorientiert zu gestalten (Dohmen 2001, S. 108). So will man aus einer »unendlichen Spirale der Spezifikationen« (Bjørnåvold 2001, S. 116) von Kompetenzen ausbrechen.

Die Finnen verwenden den Portfolioansatz nur selten (vgl. Haltia 2002). Die Mehrheit der Prüfungen wird im Rahmen von Arbeitsplatzsimulationen in Bildungseinrichtungen durchgeführt. Man hat keine detaillierten nationalen Standards, anhand derer Prüfungen durchzuführen wären; vielmehr werden globale Vorgaben gemacht, die den Prüfern große Spielräume lassen. Dies stellt wiederum die Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse in Frage. Als Reaktion und Element der Qualitätssicherung wurde das Projekt ALVAR ins Leben gerufen. ALVAR sammelt und entwickelt Tests, bietet Schulungen für Prüfer an und organisiert die Vernetzung der Prüfer. Es zeigt sich eine Steuerungsphilosophie, die zwar globale Standards setzt, aber vor allem in die Qualifizierung der Prüfer setzt: „Die Finnen haben aus der Tatsache, dass Qualifikationsstandards nie ein vollkommenes Gleichgewicht zwischen allgemeinen und spezifischen Beschreibungen erreichen können, die Konsequenz gezogen, sich auf die Kompetenzen der Prüfer zu konzentrieren.“ (Bjørnåvold 2001, S. 126). Über die Qualität der Lehr-/Lernprozesse ist damit freilich nichts ausgesagt.

Insgesamt kann auch in Outputmodellen das Lehren, Lernen und Prüfen nicht voneinander entkoppelt werden. So sind in beiden Ländern die meisten Kompetenzprüfungen mit organisierten Bildungsmaßnahmen verknüpft. Lehraufgaben nehmen ab, dafür gewinnt Lernberatung an Bedeutung und wird zu einem Garant für den Erfolg einer Qualifizierung. Das britische Modell der nationalen Standards, die Kompetenzen detailliert beschreiben, bringt viele Probleme mit sich und zeugt von einer gewissen Vernachlässigung von Lehr-/Lernprozessen. Wenngleich man beim finnischen Weg der Qualifizierung von Prüfern einen Einbezug der Lehrenden und Beratenden vermisst, erscheint er dennoch der aussichtsreichere zu sein.

TEIL 2: WAS EXPERTEN HIERZULANDE MEINEN

Achim Puhl

In den Diskussionen um selbstgesteuerte und lebenslang erforderliche Lernprozesse werden zentrale Begriffe unterschiedlich benutzt. Besonders die klare Bestimmung von »Kompetenzen« scheint die Voraussetzung für eine Vereinheitlichung der Diskussion zu sein. Für Erpenbeck sind Kompetenzen »Selbstorganisationsdispositionen des kreativen physischen und geistigen Handelns«. Der Begriff kann sich auf Individuen und auf kollektive Subjekte wie Gruppen, Verbände und Regionen beziehen. Auch Dohmen sieht Kompetenzen eng mit der Person verknüpft. Als Komplexe von Erkenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen gewährleisten sie, dass bestimmte Aufgaben regelmäßig gelöst werden können. Zertifiziert werden sollte vor allem die Umsetzungsfähigkeit von allgemeinen Kompetenzen in praktischen Situationen. Die Debatte um die Kompetenzen könnte durch eine intensivere Auseinandersetzung mit Teilkompetenzen weiter geschärft werden. Eine Unterscheidung in fachlich-methodische, aktivitätsbezogene, sozialkommunikative und personale

Kompetenzen, wie sie Erpenbeck und Heyse verschiedentlich getroffen haben, ist besonders für die Frage von Bedeutung, wie diese herausgebildet werden können und welche Messverfahren für die Zertifizierung entwickelt werden müssen. Auf der anderen Seite jedoch sollte ganzheitlich gedacht werden, da sich die einzelnen Bereiche nach Dohmen in der Praxis nicht voneinander trennen lassen.

Für die Umsetzung eines Zertifizierungssystems erscheint es unwichtig, ob Kompetenzen innerhalb oder außerhalb formalisierter Lernprozesse erworben wurden. Informelles und nonformelles Lernen auf der einen und formalisiertes Lernen auf der anderen Seite können durch die Zertifizierung eine Gleichberechtigung erfahren, so dass das informelle Lernen im Sinne von mehr Chancengleichheit nachhaltig aufgewertet wird.

Der Blick in andere europäische Länder zeigt, dass vor jeweils unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Hintergründen eingeführte Zertifizierungssysteme zu einer intensiven Beschäftigung mit berufsrelevanten Kompetenzen führten. Während sich nach Erpenbeck die Bedeutung von »Kompetenz« in Frankreich (»Kompetenzbilanz«), Norwegen (»Realkompetenz«), Dänemark und der Schweiz (»Kompetenzbuch«) nicht wesentlich von der hierzulande gebräuchlichen Bedeutung unterscheidet, würden in England vornehmlich im Arbeitszusammenhang erworbene Qualifikationen als Kompetenzen bezeichnet. Dohmen hält das dortige System für sehr elaboriert, aufgrund seiner Komplexität jedoch für schwerfällig (vgl. Teil 1 dieses Beitrags).

Beide Interviewpartner betonen die Bedeutung internationaler Klassifikationsmuster von Kompetenzen besonders für den beruflichen Bereich. Für Deutschland müsse ein System entwickelt werden, das sich an der Idee der Kompetenzbilanz orientieren könne. Eine Mischung von offiziellen Standards und Flexibilität sei starren Systemen vorzuziehen. Es ermöglicht, sich ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen besser anpassen zu können. Ob ein europäischer Bildungspass die kulturellen Unterschiede letztlich überwinden können, wird kritisch gesehen.

Für notwendige Anpassungsprozesse müssten vor allem Unternehmen in die Entwicklung von Zertifizierungssystemen einbezogen werden. Deren Interesse ist es, durch die Zertifizierungen qualifizierteres und lerngewohntes Personal zu gewinnen. Aber auch Gewerkschaften und Politik sollten an diesem Entwicklungsprozess beteiligt werden. Ihre ehemals unterschiedlichen Interessenslagen (Erhalt von Bildungsgerechtigkeit einerseits und Förderung selbstgesteuerten Lernens andererseits) weichen zunehmend auf und ermöglichen spätestens seit PISA ein gemeinsames Vorgehen.

Für die Zertifizierung betrieblich relevanter Kompetenzen ist die Beratung ein entscheidender Faktor. Durch sie kann der Auf- und Ausbau weiterer Kompetenzen angeregt und individuelle Bildungsverläufe gefördert werden.

Für die Praxis von Zertifizierungen schlägt Dohmen eine Zweiteilung vor: einerseits das Anlegen eines Portfolios, d.h. die persönliche Dokumentation der eigenen Kompetenzen, andererseits »Performance«-Prüfungen (simulierte Anforderungssituation). Erpenbeck und Dohmen ist dabei die Selbsteinschätzung des Prüflings wichtig, um zu einer kommunikativen Validierung zu gelangen. Als diagnostische Verfahren eigneten sich solche, die im

Einvernehmen mit den Prüfungsbeteiligten als sinnvoll erachtet werden und keinen Druck ausüben. Als Erhebungsformen kämen das Ausfüllen von Fragebögen, wie auch das Nachstellen und anschließende Analysieren von Arbeits- oder Besprechungssituationen in Betracht.

Für die Prüfer ist dabei wichtig, die Kompetenzdiskussion einerseits und Mess- und Assessmentmethoden andererseits zu kennen. Offen ist noch, ob diese Kenntnisse im Rahmen von Weiterbildungskursen, als Spezialisierung innerhalb eines Studiengangs oder nach finnischem Muster in Form eines eigenen Studiengangs für Kompetenzprüfer erworben werden sollten.

Generell wird sich das Kompetenzsystem nur dann durchsetzen, wenn es sowohl bei Unternehmen als auch bei den Menschen auf eine positive Resonanz stößt. Eine reine Beschränkung auf bestimmte Bevölkerungsgruppen, wie beispielsweise Arbeitslose oder Spätaussiedler, dürfte sich negativ auf das System auswirken. Wie diese positive Akzeptanz erreichbar ist, kann nicht mit einem fertigen Rezept beantwortet werden. Es gilt, unterschiedliche Wege auszuprobieren und alle Partner aktiv in den Entwicklungsprozess einzubeziehen. Dann hätten die Zertifikate eine hohe Aussagekraft bei relativ großer Unabhängigkeit in der Beurteilung. Für eine Restrukturierung des Bildungssystems in Deutschland ist die stärkere Ausbildung und Förderung von Kompetenzen eine *conditio sine qua non*. Die Entwicklung eines Zertifizierungssystems ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung.

Literatur

- Bierhoff, H.; Prais, S.J. (1997): From School to Productive Work. Cambridge
- Bjørnåvold, J. (2001): Learning: When, Where, How and What to Learn? In: Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge. Konferenzbericht. Eskilstuna, S. 98-103
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn
- Drexel, I.: (2002): Das Konzept von Kompetenz und die Interessen der gesellschaftlichen Akteure. In: Dehnbostel, P. u. a. (Hgg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Berlin, S. 339-355
- Grootings, P. (1994): Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? In: CEDEFOP, H 1, S. 5-8
- Haltia, P. (2002): Les qualifications basées sur la compétence en Finlande. In: CEDEFOP: Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels. Thessaloniki, S. 121-132
- Wolf, A. (1998): Portfolio Assessment as National Policy: the National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution. In: Assessment in Education H 3, S. 413-445

Bernd Käpplinger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE),

Kontakt: kaepplinger@die-bonn.de

Achim Puhl ist freier Berater,

Kontakt: achim.puhl@imbuk.de