

Workshop 07

Informell und non-formal erworbene Kompetenzen

Praktische und theoretische Aspekte
der Validierung und Dokumentation

Erfassbarkeit von Kompetenzen

im Spannungsfeld alternativer
Kompetenzverständnisse und
Validitätserfordernissen

Bernd Gössling

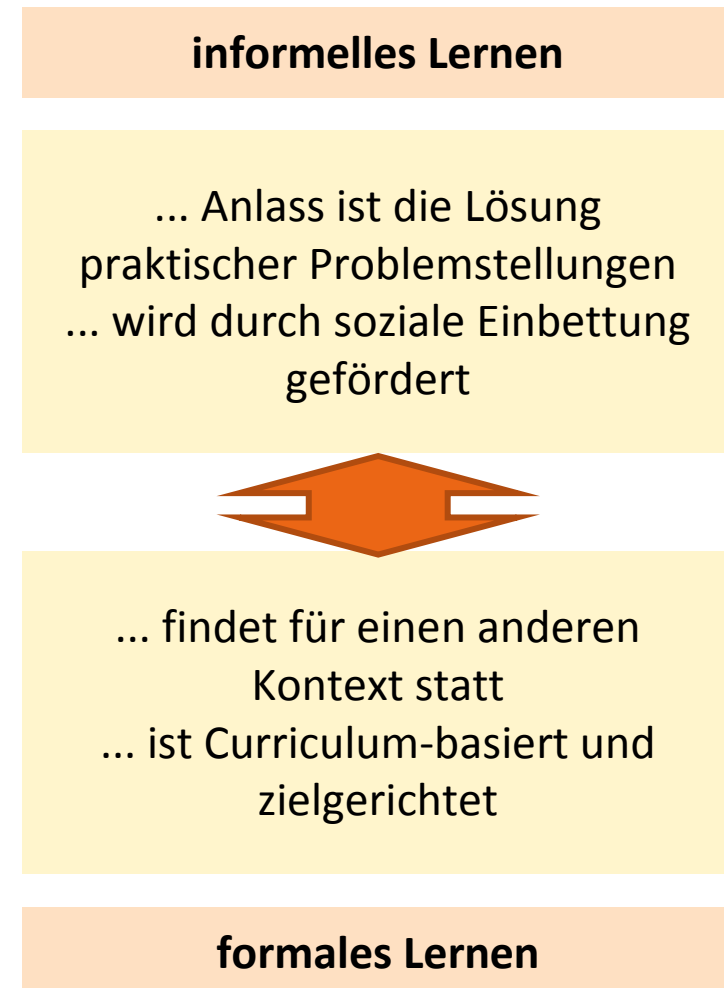
Formales, non-formales und informelles Lernen

„Amtliche“ Typisierung

(Europäische Kommission 2005)

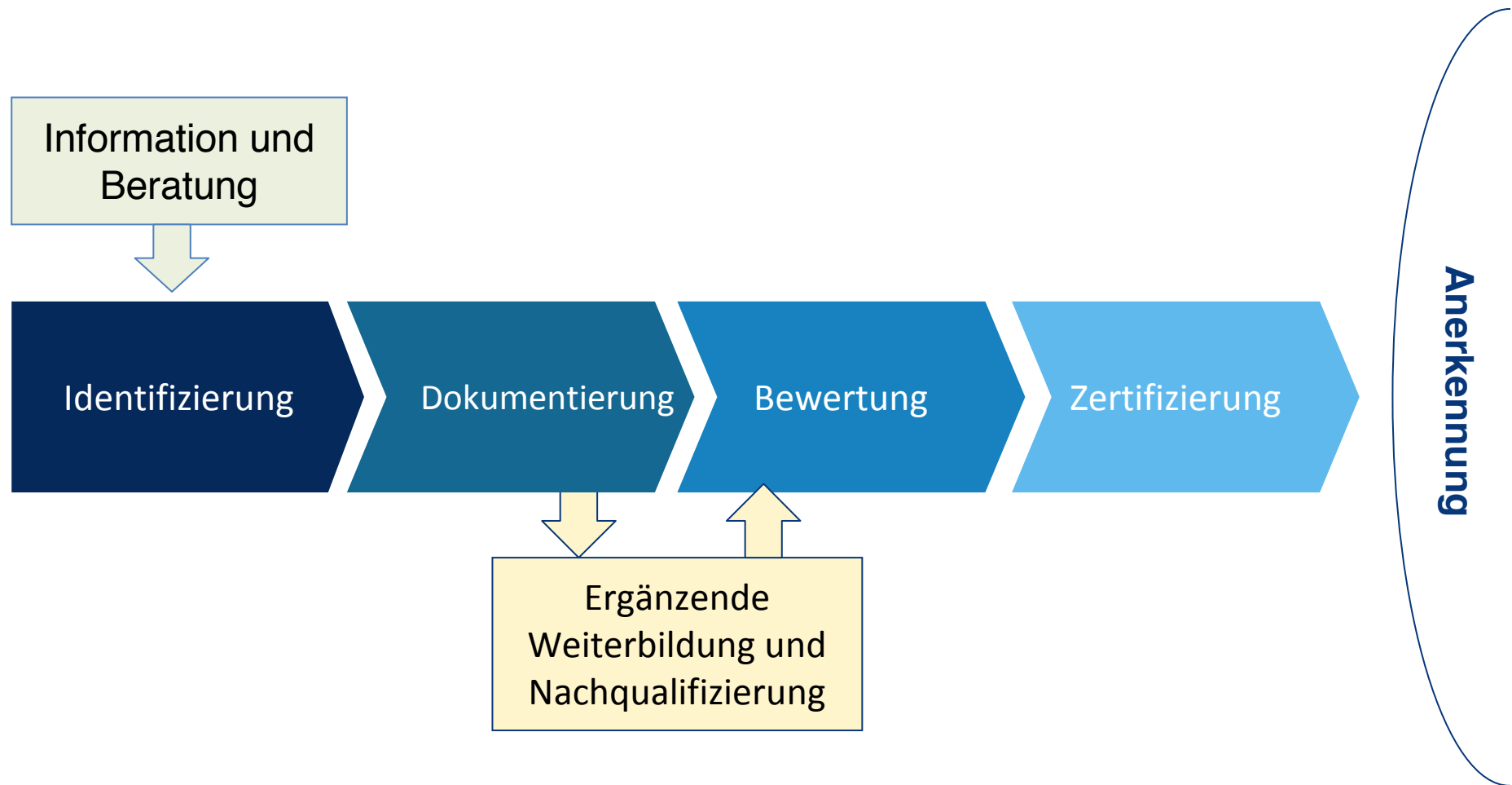
informelles Lernen	• im Alltag, am Arbeitsplatz, Familie, Freizeit • unorganisiert u. unstrukturiert • meist nicht intentional • führt i.d.R. nicht zu Zertifikaten
non-formales Lernen	• eingebettet in planvolle und intentionale Tätigkeiten • Beinhaltet ein „Lernelement“ • üblicherweise nicht zertifiziert
formales Lernen	• in einem organisierten Kontext (wie Schule, Arbeitsplatz usw.) • explizit als Lernen bezeichnet • curricular gesteuert • im Allgemeinen zertifiziert

Kontinuum des Lernens



Die europäische Validierungsagenda

Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen (CEDEFOP 2016)



Basisthese: Eine zukunftsfähige Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen muss sicherstellen, dass die **Standards der formalen Qualifikationen** (z.B. Berufsabschlüsse) gesichert werden und doch gleichzeitig Zugangsbarrieren im Bildungs- und Beschäftigungssystem abgebaut werden.

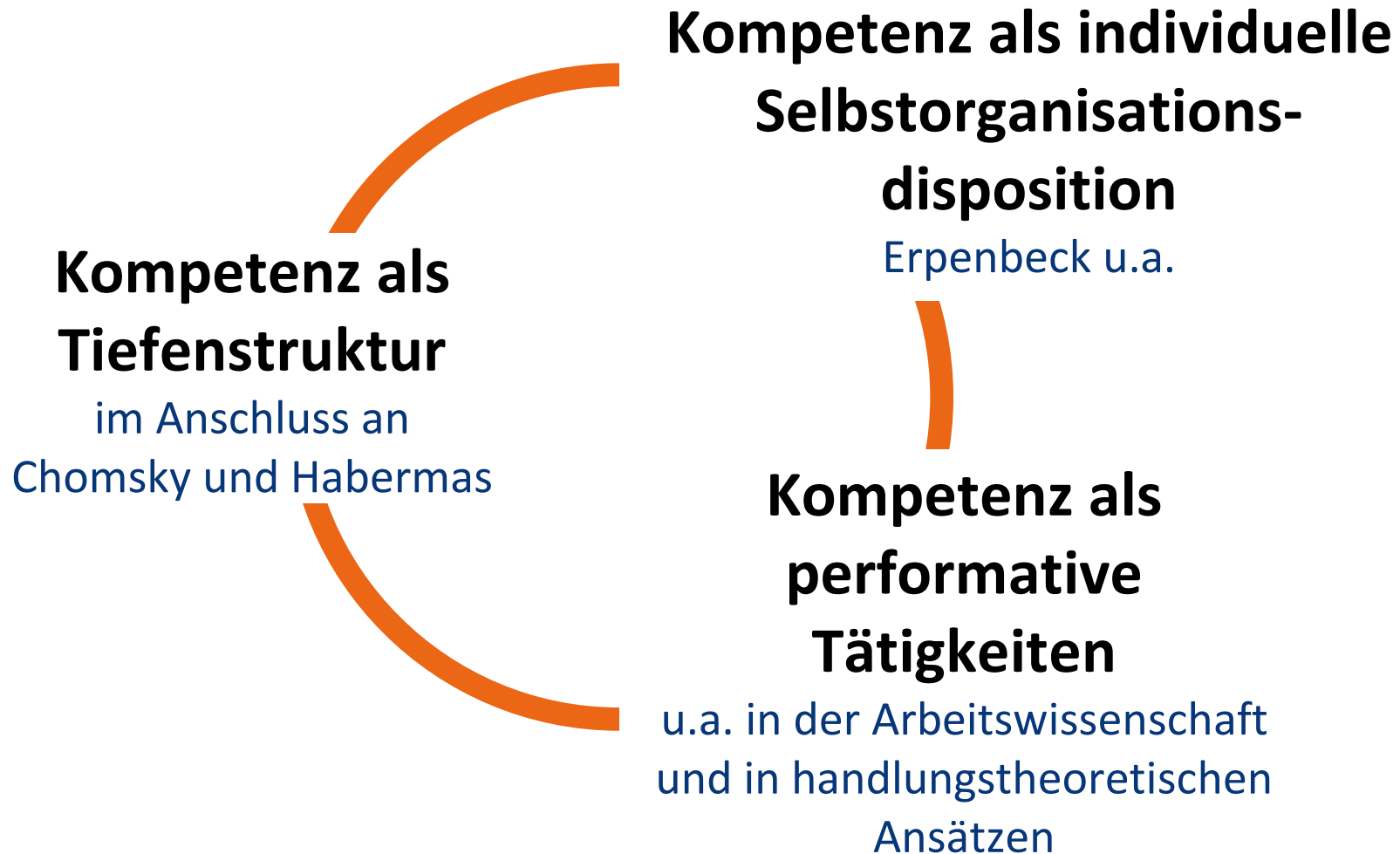
Agenda zum weiteren Gedankengang

Agenda

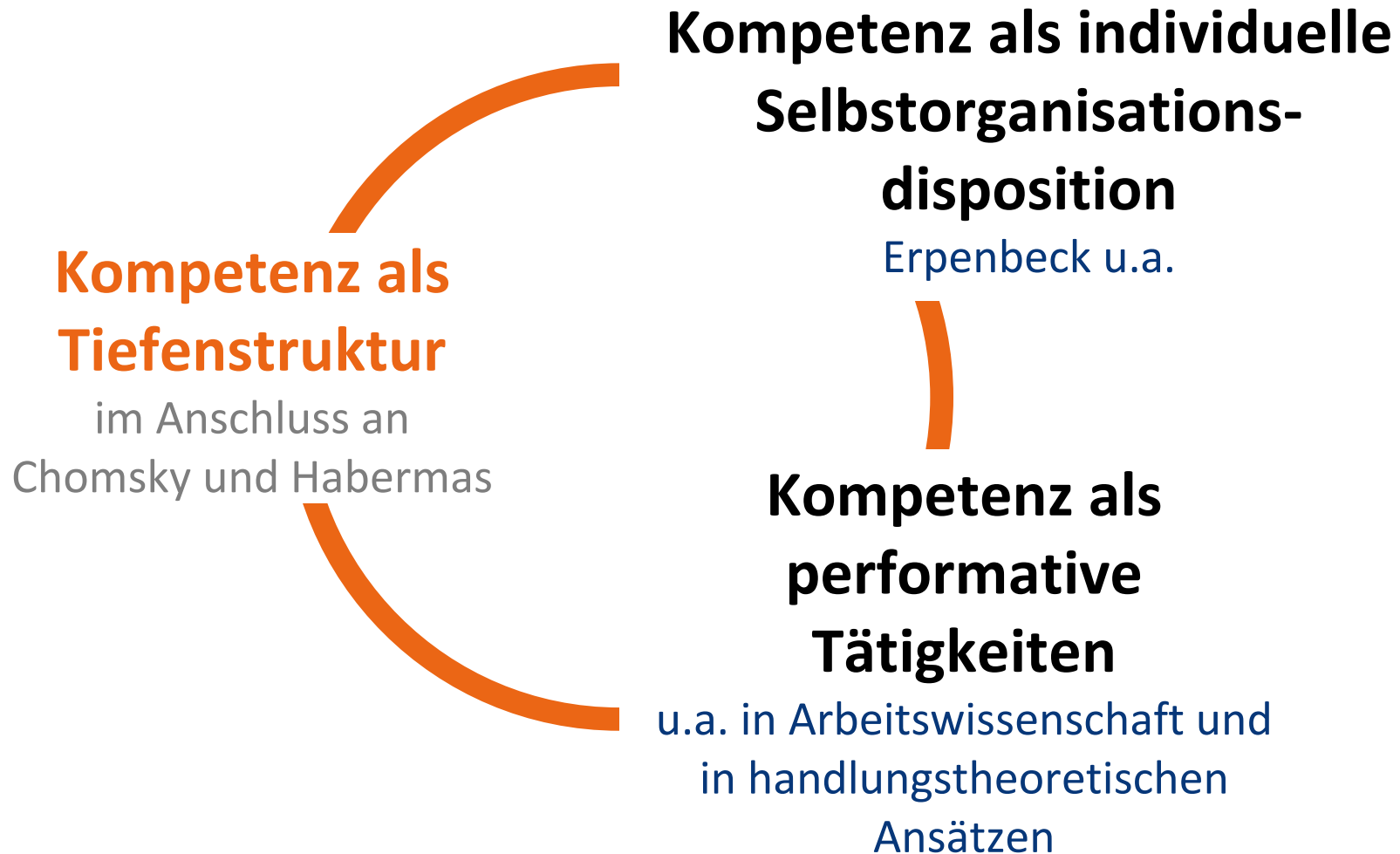
- (1) Kompetenzverständnisse
- (2) Erfassung von Kompetenzen
- (3) Verwertung erfasster
Kompetenzen

1. Kompetenzverständnisse

Zugänge zum Kompetenzkonstrukt

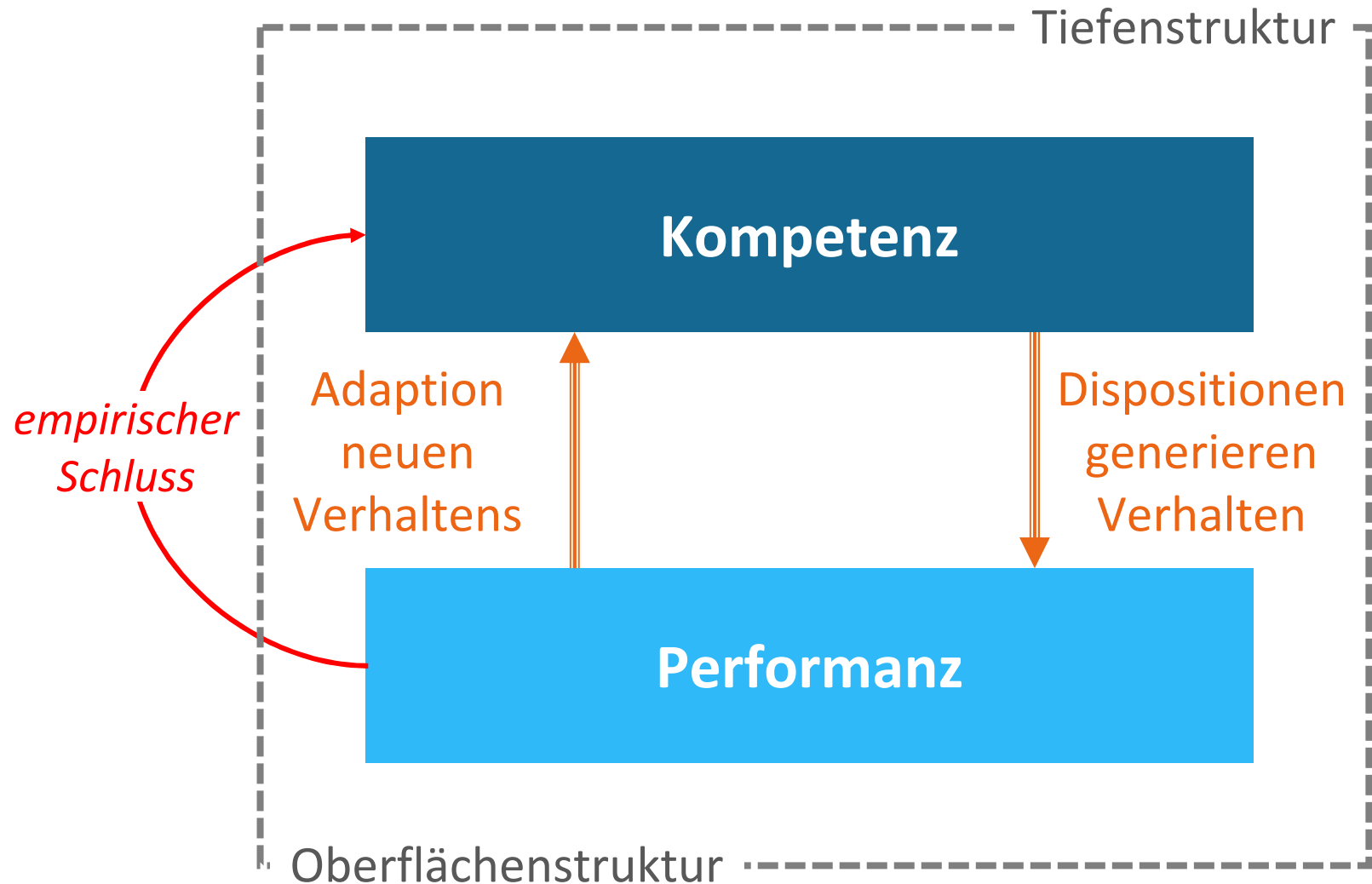


Zugänge zum Kompetenzkonstrukt



Kompetenz als Tiefenstruktur

(Chomsky 1969; Abb. n. Sloane/Dilger 2005)



Kompetenzdefinition

(vgl. Weinert 2001, S. 27f.)

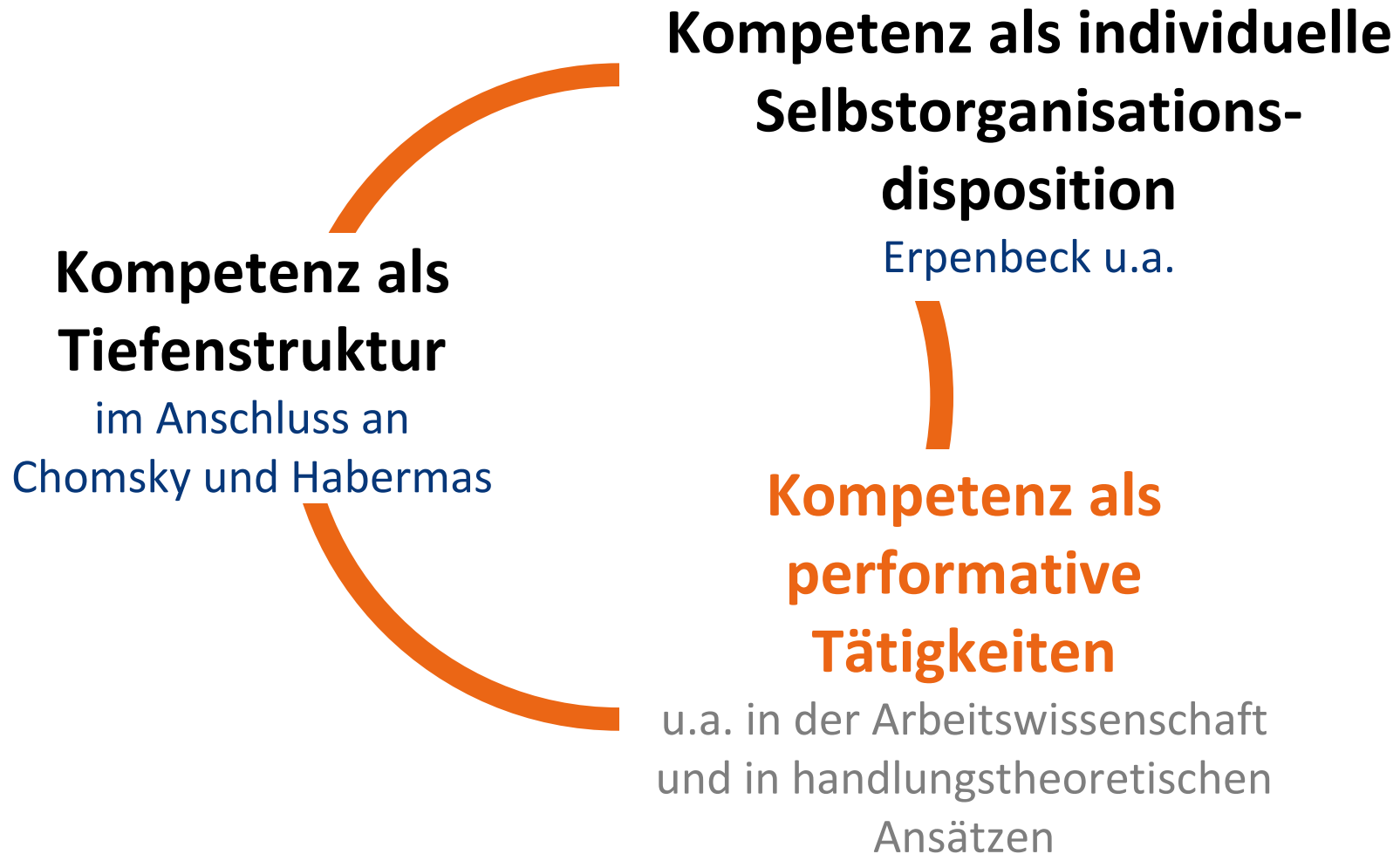
Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren **kognitiven Fähigkeiten** und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen **motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften** und Fähigkeiten, um die **Problemlösung** in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Ein Kompetenzstrukturmodell

(Euler/Hahn 2007, 135)

	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenzen			
Sozialkompetenzen			
Selbstkompetenzen			

Zugänge zum Kompetenzkonstrukt



Kompetenzen als performative Tätigkeiten

- Beschreibung der konkreten Handlungen, in denen sich „Kompetenz“ ausdrückt
- Weitverbreiteter Kompetenzbegriff:
 - Arbeitsplatzbeschreibungen
 - unternehmensspezifische Kompetenzprofile
 - in Curricula (z.B. in Lernfeld-basierten Lehrplänen)
 - Aufgabeninventaren

Definition: Lernfeld

(vgl. Bader/Schäfer 1998, 229)

Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete **Handlungsfelder**. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in **handlungsorientierten Lernsituationen** erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von **Kompetenzbeschreibungen** und durch **Inhaltsangaben** ausgelegt.

Zum internationalen Sprachgebrauch des Kompetenzbegriffs

“We should note a useful distinction in the American literature between the term ‘**competence**’, which is given a generic or holistic meaning and refers to a person’s overall capacity, and the term ‘**competency**’, which refers to specific capabilities.” (Eraut 1994, S. 179)

Kompetenzparadoxon

(vgl. Ertl 2005, 34; Hayward 2005)

Weitreichende
Rezeption und
Nutzung des
angelsächsischen
Kompetenzver-
ständnisses für
neuere
Steuerungsinstru-
menten, um den
neuen Arbeitsbe-
dingungen gerecht
zu werden.

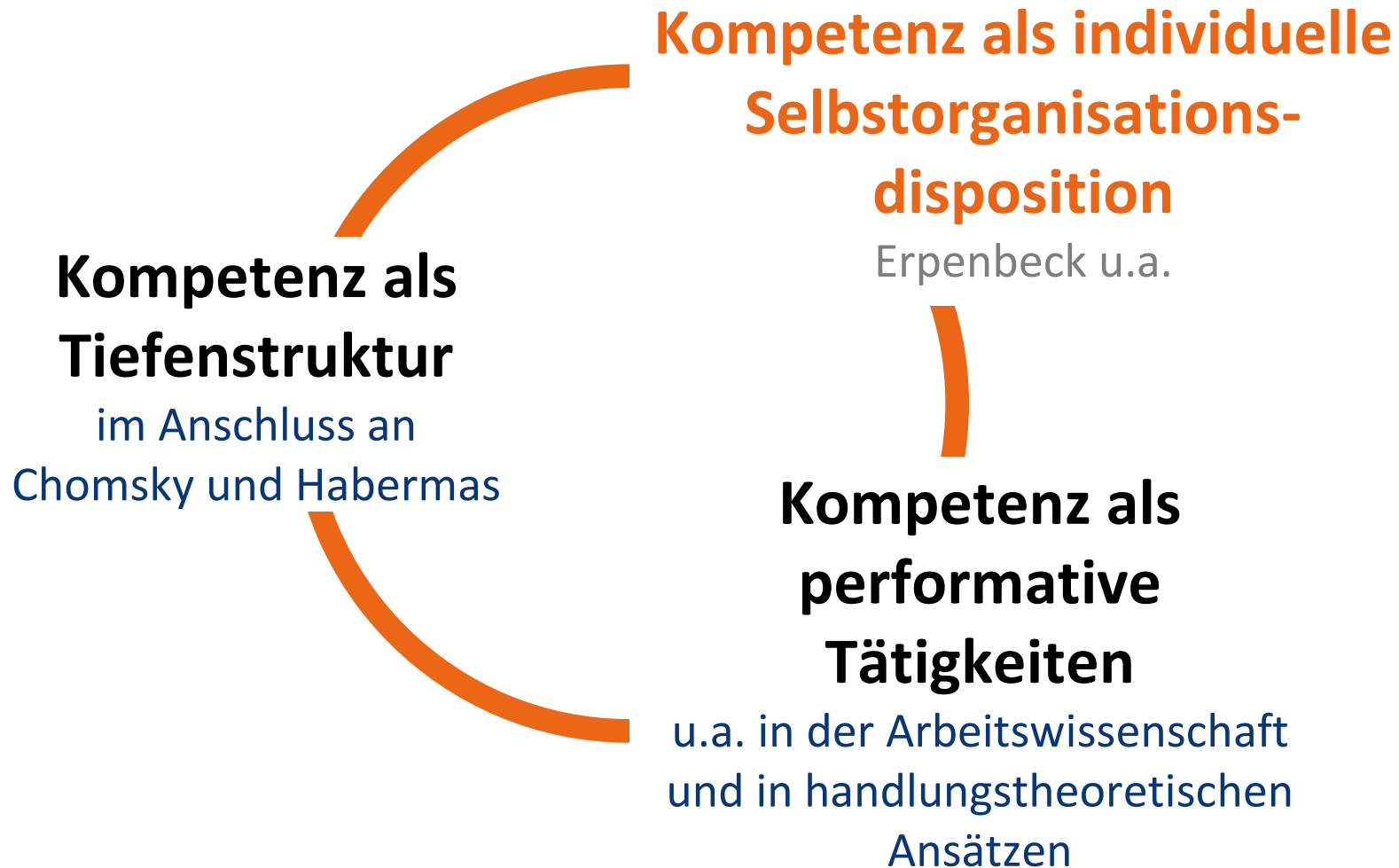


The diagram illustrates the 'Competence Paradox' (Kompetenzparadoxon). It features a central blue rounded rectangle with the text 'Kompetenzparadoxon' in white. Two black arrows point outwards from this central box: one to the left and one to the right. The left arrow points towards a block of German text describing the widespread reception and use of Anglo-Saxon competence understanding for newer management instruments. The right arrow points towards a block of German text explaining that what is primarily received is a small-step, performative understanding of 'competencies', which is not the holistic action capability required by modern work demands.

Kompetenz- paradoxon

Es wird vor allem das
kleinschrittige,
performative
Verständnis von
„competencies“
rezeptiert, mit dem
genau nicht die
ganzheitliche
Handlungsfähigkeit
umschrieben werden
kann, die es angesichts
moderner Arbeitsan-
forderungen bräuchte.

Zugänge zum Kompetenzkonstrukt



Kompetenz als individuelle Selbstorganisationsdisposition

(Erpenbeck/Heyse 1999)

Kompetenzen sind „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbst organisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind.“ (S. 157)

⇒ Verbindung von Performanz und Kompetenz

⇒ Subjektbezug und begrenzte Standardisierbarkeit

2. Ansätze zur Erfassung von Kompetenzen

Verschiedene Ansätze zur Erfassung

Formale Abschlussprüfungen in der Berufsbildung

Technologie-basierte Kompetenzerfassung

Kompetenzerfassung durch Aufgabeninventare

Biographische Verfahren

Formale Abschlussprüfungen

- Heterogenes Gesamtbild
- viele berufl. Abschlussprüfungen weisen einen hohen Anteil gebundener Aufgabensätze auf
- offene Arbeitsaufträge und Fälle sind oft unauthentisch
- Sozial- und Selbstkompetenzen werden bisher kaum berücksichtigt. Stattdessen Verengung auf kognitive Kompetenzen
- Trend: Von Zeitpunktprüfungen zu gestreckten Prüfungen und Verlagerung in den Arbeitsprozess

Technologie-basierte Kompetenzerfassung

(Ascot-Programm, z. B. Beathge/Seeber 2016)

In psychometrischen Leistungstests werden basierend auf der Item-Response-Theorie mithilfe einer Rasch-Skalierung Aufgabensätze entwickelt durch die Probanden bezüglich ihrer Berufskompetenzen taxiert werden.

➤ Vorteil: Für große Gruppe gilt eine hohe statistische Genauigkeit. Situative Echtheit.

➤ Nachteil: Die bisher entwickelten Aufgaben fokussieren wenige Berufe und dort hauptsächlich Fachkompetenzen.

„motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden ausgeschlossen“ (Klieme et al. 2007, 5).



Kompetenzerfassung mit Aufgabeninventaren (vgl. u.a. Frieling, Grote & Kauffeld 2000)

Kompetenzskala X = trifft nicht zu 1 = Grundkenntnisse 2 = Anwendung / Ausführung 3 = theoretische / praktische Systemkenntnisse 4 = Experte		1. Tätigkeitsbild			
		FK		MA	
1	Vorentwicklung				
1.1	An Innovationsfindung mitwirken				
...	...				
1.8	Abstimmung mit Entwicklungsbereichen				
2	Konstruktion				
2.1	Produktgestaltung				
...	...				
2.3	Änderungen				
3	Berechnung / Simulation				
3.1	Simulation Gesamtfahrzeug				
...	...				
3.5	Fertigungstechnische Simulation				
4	Versuch				
4.1	Versuche durchführen				
...	...				
4.6	Sonstiges (Betreuung Kundendienst, Werke; Fahrer Ausbildung)				
5	Produktionsplanung und -steuerung				
5.1	Projektentwicklung / -steuerung, Produktionsprozess				
...	...				
5.15	Serienbetreuung				

- Ziel: Förderung von Kompetenzentwicklung
- anforderungsorientierte Kernkompetenzen als Liste von (Teil-)Aufgaben
- skalierbares Maß der Bewältigung

Biographische Verfahren

- Nutzung der eigenen Reflexionsfähigkeit (epistemisches Subjektmodell)
- Verbunden mit einem subjektbezogenen Kompetenzverständnis (Kompetenzen als individuelle Stärken)
- Eingebettet vor allem in formative Ziele: motivierende und selbstwertsteigernde Wirkung (u.a. Basel & Rützel 2007; Brouër 2014)
- Typisches Beispiel: Kompetenzbilanzen

3. Verwertung erfasster Kompetenzen

Formen der Anerkennung

(adaptiert übernommen aus CEDEFOP 2004)

Soziale A.	Wertschätzung	Feststellung von Kompetenzen ohne standardisierte Messung. Eine soziale Anerkennung bedeutet, dass diese Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und anderen Gesellschaftsbereichen „Beachtung“ finden.
Zulassung	Zugang	Voraussetzungen und Bedingungen (z. B. Qualifikation, Abschluss/Niveau, Kompetenz oder Berufserfahrung), die Grundlage für Zulassung und Teilnahme an Bildungsmaßnahmen sind.
formale Anerkennung	Anrechnung	Der Prozess formeller Anerkennung von individuellen Kompetenzen durch Bestätigung von Äquivalenz oder Anrechnung von Teilen bzw. Punkten im Rahmen einer Vollqualifikation.
	Anerkennung	Der Prozess formeller Anerkennung von individuellen Kompetenzen durch die Vergabe von Abschlusszertifikaten, die einer Vollqualifikation entsprechen bzw. durch Berechtigungen.

Literatur

- Bader, Reinhard/Schäfer, Bettina (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Berufsbildende Schule. Heft 50. S. 229-233.
- Burbach, Eckhard (1985): Die Zielgruppe im Mittelpunkt fachdidaktischer Entscheidungen. In: Twardy, Martin (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Band 9.
- Baethge, Martin/Seeber, Susan (2016): Die gemeinsame theoretische und methodische Basis der ASCOT-Projekte. In: Oser, Fritz/Landenberger, Margarete/Beck, Klaus (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung - Resultate aus dem Forschungsprogramm ASCOT. Bielefeld: Bertelsmann. S. 15-31.
- CEDEFOP, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2008): Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms. Philippe Tissot. Luxemburg: CEDEFOP. Online: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF.
- CEDEFOP, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Luxemburg. Online: www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf
- Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2014): Wirtschaftsdidaktik. UTB-Verlag
- Frieling Ekkehart, Sven Grote & Simone Kauffeld (2000): Fachlaufbahnen für Ingenieure –Ein Vorgehen zur systematischen Kompetenzentwicklung. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft. Band 54. Heft 3/4. S. 165-174.
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, Johannes / Klieme, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des BMBF. Bonn. S. 5-15.
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung. bwp@ Nr. 8. Online http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf. S. 1-32.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. 17-31.

Vielen Dank !!!