

KOMPETENZEN SICHTBAR MACHEN



# **Kompetenzen sichtbar machen**

*Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung beruflicher  
Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich Deutschland / Niederlande*

Gerd Busse u. Jana Eggert

Düsseldorf/Nijmegen

September 2005

ROC Nijmegen  
VIHK, Düsseldorf  
Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Gerd Busse  
Jana Eggert

Kompetenzen sichtbar machen / Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.  
ISBN 90-77202-14-5  
NUR 840

© 2005 Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, Nijmegen

Textgestaltung: Rian van Leeuwen, Marijke Linssen u. Yvonne Meeuwsen, ITS Nijmegen  
Umschlag: ROC Nijmegen, Grafische werkplaats  
Druck: ROC Nijmegen, Grafische werkplaats

ROC Nijmegen, Wolfskuilseweg 279, NL-6542AA Nijmegen, Tel.: 0031-24-381.32.00  
VIHK, Goltsteinstr. 31, D-40211 Düsseldorf, Tel.: 0049-211-367.02.61  
KBA, Postfach 1422, NL-6501 BK Nijmegen, Tel.: 0031-24-365.35.20

# Inhalt

0 Einleitung	1
<b>Teil I - Entwicklungen in der Arbeitswelt und die europäische Bildungspolitik: Determinanten der aktuellen Kompetenzdebatte</b>	3
1 Entwicklungen in der Arbeitswelt	5
2 Zur Vergleichbarkeit von Berufsabschlüssen und Qualifikationen in Europa	7
3 Paradigmenwechsel: von der Qualifikation zur Kompetenz?	11
3.1 Zum Stand der Kompetenzdiskussion in Deutschland	11
3.1.1 Lernen und betriebliche Wirklichkeit in Deutschland	11
3.1.2 Paradigmenwechsel: von der Qualifikation zur Kompetenz?	14
3.1.3 Zur Responsivität des deutschen Berufsbildungssystems	17
3.2 Die „Kompetenzwende“ in den Niederlanden	19
3.2.1 Arbeiten und Lernen in den Niederlanden	19
3.2.2 „Kompetenzen“ als neue Determinante niederländischer Berufsbildungspolitik	23
3.2.3 Kompetenzen versus Qualifikationen: ein Abgrenzungsversuch auf Niederländisch	24
3.2.4 Zum Umbau des niederländischen Berufsbildungssystems	26
<b>Teil II - Die Praxis der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen</b>	31
4 Methoden und Instrumente zur Kompetenzmessung in Deutschland und den Niederlanden	33
4.1 Deutschland: Die Externenprüfung und das „Referenzmodell Weiterbildungspass“	33
4.2 Die Niederlande: Erfahrungen mit der Anerkennung Erworbbener Kompetenzen (EVC)	36
4.2.1 Von der Anerkennung erworbbener Qualifikationen zur Anerkennung erworbbener Kompetenzen	36
4.2.2 EVC – Was verbirgt sich dahinter?	38
4.2.3 EVC-Methoden und –Instrumente	39
5 Resümee	43
Literatur	47



## 0 Einleitung

Sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden gibt es in der Berufsbildung eine breite Diskussion um den Begriff der beruflichen Kompetenz, der immer mehr den der beruflichen Qualifikation abzulösen scheint. Dabei geht es jedoch um mehr als eine nur rein theoretische Auseinandersetzung um Begrifflichkeiten. Es geht um Antworten der Berufsbildung auf Entwicklungen, die sich in der Arbeitswelt abspielen und die völlig neuartige Anforderungen an Arbeit und Lernen stellen – Anforderungen, die sich nur zum Teil in den Referenzrahmen des althergebrachten Qualifikationsbegriffs einpassen lassen. Es geht aber auch um die Notwendigkeit, in einem zusammenwachsenden Europa, in dem es nicht nur die Freiheit des Waren- und Kapitalverkehrs gibt, sondern auch die freie Wahl des Arbeitsplatzes, mehr Transparenz zwischen den Berufsbildungssystemen herzustellen, konkret: Antworten auf die Frage zu geben, was jemand kann, der in einem Land A einen Beruf erlernt hat, den er in Land B ausüben möchte. Auch hier erhofft man sich, unter Rückgriff auf den Kompetenzbegriff, Lösungen zu finden.

Im folgenden soll es um diese Abkehr vom Qualifikationsbegriff sowie die Hinwendung zur Kompetenz gehen. Zum Verständnis der gegenwärtigen Diskussion ist es wichtig, zunächst die historische Entwicklung bzw. die europäische Dimension dieses Prozesses kurz zu beleuchten, bevor wir uns der „Kompetenz“-Debatte bzw. dem Umgang der Berufsbildung mit den neuen Anforderungen an das Arbeiten und Lernen in Deutschland und den Niederlanden zuwenden. Im Mittelpunkt wird dabei sowohl die – stark von deutscher Seite geprägte – Auseinandersetzung um die Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ stehen als auch die konkrete Umsetzung des neuen „Kompetenz“-Denkens in der Entwicklung von Methoden und Instrumenten zur Erfassung und Bewertung solcher Kompetenzen, wie sie vor allem in den Niederlanden zu finden sind.

Die Beschäftigung mit Deutschland und den Niederlanden ist aus mehreren Gründen interessant. Zum einen handelt es sich um Länder mit zwei unterschiedlichen Systemen der beruflichen Bildung, einem, wie in den Niederlanden, eher schulisch orientierten System sowie einer stark auf die betriebliche Praxis ausgerichteten Berufsausbildung in Deutschland. In den Niederlanden ist es gelungen, in den vergangenen Jahren ein sehr flexibles, arbeitsmarktorientiertes System der beruflichen Bildung zu entwickeln, wohingegen man in Deutschland am vergleichsweise starren dualen System mit seinen vermeintlich bewährten Standards festhält. In den Niederlanden hat man die „Hinwendung zur Kompetenz“ bereits auf der Systemebene der beruflichen Bildung vollzogen – mit weitreichenden Folgen für den berufsbildenden Unterricht, die Lernarrangements und die Zertifizierung –, während sich die deutsche Berufsbildung eher auf einer konzeptionellen Ebene bewegt und etwa die (berechtigte) Frage stellt, ob ein zu weit gefaßter Kompetenzbegriff und dessen praktische Umsetzung in berufliches Lernen nicht eher der Qualität der Berufsbildung schadet als ihr nützt. Und schließlich handelt es sich um zwei Nachbarländer, die traditionell nicht nur wirtschaftlich stark aufeinander angewiesen sind, sondern zwischen denen es seit jeher auch einen regen Austausch von Arbeitskräften gegeben hat. Zumindest im Grenzgebiet zwischen Deutschland und den Niederlanden stellt sich Arbeitgebern regelmäßig die Frage, was sich hinter den Berufsabschlüssen aus dem Nachbarland an Kenntnissen und Fertigkeiten verbirgt und ob diese Kenntnisse und Fertigkeiten zu den eigenen betrieblichen Anforderungen passen.

Dieser letzte Aspekt berührt jedoch exakt die Frage, die die europäische Berufsbildungsdiskussion seit Jahrzehnten beherrscht: Wie läßt sich, wenn man schon nicht zu gemeinsamen Standards in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gelangen kann, zumindest die Transparenz der Systeme verbessern, so daß die berufliche Mobilität von Arbeitnehmern in Europa auch praktisch möglich wird. Hier bietet der deutsch-niederländische Grenzraum, die Euregio, also ein interessantes Untersuchungs- und Experimentierfeld, wo sich auf regionaler Ebene erforschen und ausprobieren läßt, was für Europa als Ganzes relevant ist.

## Teil I

### Entwicklungen in der Arbeitswelt und die europäische Bildungspolitik: Determinanten der aktuellen Kompetenzdebatte

Wie eingangs bereits erwähnt, hat die gegenwärtige Diskussion um die kompetenzorientierte Berufsbildung ihre Wurzeln vor allem in zwei Entwicklungen:

- dem Wandel der Arbeitswelt mit den daraus resultierenden Anforderungen an eine Neuorientierung der Berufsbildung sowie
- dem Zusammenwachsen Europas und der Notwendigkeit, in der beruflichen Bildung zu einer Vergleichbarkeit der Berufsabschlüsse und Qualifikationen zu gelangen.

Im folgenden nun ein kurzer Abriß über diese Entwicklungslinien.



# 1 Entwicklungen in der Arbeitswelt

Die Arbeit in unserer modernen Industriegesellschaft hat in den vergangenen Jahrzehnten einen dramatischen Wandel erfahren, bedingt insbesondere durch die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie (den Durchbruch des Computers und sein Einfluß auf nahezu alle Lebensbereiche), aber auch durch politische Ereignisse (etwa den Fall des Eisernen Vorhangs) oder demographische Entwicklungen (die Überalterung der Gesellschaft). Zu den wichtigsten Entwicklungen zählen

- die Globalisierung bzw. die weltweite Vernetzung wirtschaftlicher Prozesse,
- der Bedeutungsverlust des industriellen gegenüber dem Dienstleistungssektor,
- eine weitgehende Automatisierung der Produktionsprozesse mit der Folge einer Verringerung des Anteils physischer menschlicher Arbeit an der Produktion sowie der Zunahme der „Kopfarbeit“ in der Wertschöpfungskette,
- die Erhöhung der Produktivität der menschlichen Arbeit,
- eine zunehmende Arbeitsverdichtung,
- die Senkung der Wochenarbeitszeit,
- eine zunehmende Komplexität der Produktionsprozesse, einhergehend mit einer Spezialisierung der beruflichen Tätigkeiten,
- ein Bedeutungswandel der Arbeit: von der Arbeit als Mittel der Selbsterhaltung zur identitätsstiftenden Größe – mit weitreichenden Folgen für das Individuum und die Gesellschaft (etwa Abnahme der Geburtenrate),
- eine Krise der Arbeitsgesellschaft, die sich u.a. darin ausdrückt, daß Arbeitslosigkeit zu einem Strukturmerkmal hochentwickelter Industriegesellschaften wurde.

Dieser Wandel der Arbeit hat die Sphäre des Lernens natürlich nicht unberührt gelassen. Mit den veränderten Anforderungen an die Warenproduktion haben sich auch die Anforderungen an die Art, den Umfang wie auch den Ort des beruflichen Lernens gewandelt. Diese Veränderungen lassen sich schlagwortartig folgendermaßen umreißen:

- es lässt sich eine zunehmende Verringerung der „Halbwertzeit“ des Wissens beobachten;
- durch steigende Anforderungen an die physische Mobilität der Arbeitnehmern erhöhen sich gleichzeitig auch die Anforderungen an ihre geistige Mobilität und Flexibilität;
- durch die zunehmende Komplexität von Produktionsabläufen und technologische Entwicklungen nimmt die Bedeutung handlungsorientierten *und* lebensbegleitenden Lernens zu;
- einhergehend damit nimmt auch das Gewicht der Soft Skills bzw. Schlüsselqualifikationen neben den fachlichen Kenntnissen zu;
- berufliches Lernen wird mehr und mehr zum arbeitsplatznahen Lernen;
- ein steigender Bedarf an „breit einsetzbaren Spezialisten“ bzw. „spezialisierten Generalisten“ erfordert neue, fachübergreifende Lehrformen und Lehrinhalte.

Diese Entwicklungen haben dazu geführt, daß in der Berufsbildungsforschung und –praxis der Begriff der „Kompetenz“ eine immer größere Bedeutung erhalten hat, und zwar so sehr, daß Experten bereits von einem „Paradigmenwechsel“ in der Berufsbildungspolitik sprechen (Dehn-bostel u.a. 2000, Hövels 2004, Ontstenk u.a. 2004). In den Niederlanden ist dies mit dem Umbau des Berufsbildungssystems hin zu einer „kompetenzorientierten Ausbildung“ sicherlich

stärker der Fall als in Deutschland, wo ein „Paradigmenwechsel“ sich bislang eher auf der Ebene bildungstheoretischer Erwägungen als praktischer Umsetzungsschritte erkennen lässt.

## 2 Zur Vergleichbarkeit von Berufsabschlüssen und Qualifikationen in Europa

Ein zweiter Faktor, der die heutige Diskussion um Kompetenzen und kompetenzorientierte Berufsbildung entscheidend mitbestimmt hat, sind die Bemühungen der Europäischen Union um mehr Transparenz zwischen den Systemen der beruflichen Bildung in den Mitgliedsländern. Hier sind vor allem vier Ansätze zu erwähnen: die EU-weite Anerkennung von Berufsabschlüssen, das sog. „EG-Entsprechungsverfahren der beruflichen Befähigungsnachweise“, der „europass Mobilität“ (vormals „EUROPASS-Berufsbildung“) sowie der „europass Lebenslauf“ (vormals „Europäischer Lebenslauf“).

### ***Die Anerkennung von Berufsabschlüssen in der EU***

Eine gegenseitige *formalrechtliche* Anerkennung von Qualifikationen innerhalb der EU gibt es nur für die sog. „regulierten Berufe“ (etwa Arzt- oder Pflegeberufe), bei denen der Berufszugang an ein Abschlußzeugnis gebunden ist. Eine generelle Einigung über die Anerkennung von Abschlüssen im berufsbildenden Sekundarbereich existiert dagegen nicht.

Auf europäischer Ebene gibt es zwei sog. allgemeine Richtlinien: die sog. „Hochschuldiplomrichtlinie“ 89/48/EWG vom 21. Dezember 1988 sowie die Richtlinie 92/51/EWG vom 18. Juni 1992, die die Anerkennung von beruflichen Befähigungsnachweisen unterhalb der Hochschulebene regelt und auf denselben Grundsätzen wie die erste Richtlinie beruht. D.h. die Anerkennungsregelung stützt sich ebenfalls auf den Gedanken des gegenseitigen Vertrauens der Mitgliedstaaten in die Ausbildung der anderen Länder. Grundsätzlich gilt also, daß ein Berufsan gehöriger, der im Heimat- oder Herkunftsland die für den Berufszugang erforderliche Ausbildung erworben hat, seinen Beruf auch in anderen EU-Mitgliedsstaaten zufriedenstellend ausüben kann.

Die ergänzende Richtlinie gilt wie die Hochschulrichtlinie für alle reglementierten Berufe, d.h. solche, bei denen Berufszugang und -ausführung an den Besitz eines Diploms oder Prüfungszeugnisses gebunden ist. In den Niederlanden gehören hierzu beispielsweise der Kranfahrer, der Sprengmeister, der Zahntechniker oder der Krankenpfleger, in Deutschland etwa die Gesundheitshandwerker. Sie gilt nicht für solche Berufe, die Gegenstand von Einzelrichtlinien sind und diejenigen, die von der ersten Richtlinie erfaßt werden. Da in den Niederlanden – wie in Deutschland – die meisten Berufe nicht reglementiert sind, ist die ergänzende Richtlinie in der Praxis jedoch eher von nachrangiger Bedeutung. Die tatsächliche Anerkennung von Abschlüssen durch einen ausländischen Arbeitgeber sowie die Eingruppierung richten sich weniger nach dem formalrechtlichen Stellenwert des Zeugnisses als vielmehr nach dem Bekanntheitsgrad und der Wertschätzung der Abschlüsse im Ausland.

### ***EG-Entsprechungsverfahren der beruflichen Befähigungsnachweise***

Einen wichtigen Schritt hin zu einer größeren Transparenz der europäischen Abschlüsse, wenn auch nicht ihrer Anerkennung, stellte das „Verfahren über die Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften“ aus dem

Jahre 1985 dar. Die untersuchten Berufe wurden in fünf Stufen unterteilt – von ungelernten Tätigkeiten bis hin zu solchen mit Hochschulabschluß –, wobei die Abschlüsse des deutschen dualen Systems der (zweitniedrigsten) Stufe 2 („Pflichtschulen und Berufsausbildung, einschließlich Lehre“) zugeordnet wurden. Viele, inhaltlich vergleichbare, aber, wie in den Niederlanden, schulische Berufsabschlüsse wurden hingegen der nächsthöheren Stufe 3 zugeordnet. Diese Benachteiligung der dualen Ausbildung gegenüber der schulischen Berufsausbildung hat in der Vergangenheit für heftige Diskussionen und viel Streit in der Berufsbildungspolitik gesorgt. In der Praxis spielte auch das Entsprechungsverfahren nur eine sehr untergeordnete Rolle und wurde Mitte der 90er Jahre wieder aufgegeben.

### ***Europass Mobilität***

Eine weitere Maßnahme, die ebenfalls unterhalb der Ebene zweistaatlicher oder internationaler Zertifizierung von berufsbildenden Zeugnissen und Diplomen bzw. der grenzüberschreitenden Vergleichbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen ansetzt, stellt der sog. „europass Mobilität“<sup>1</sup> (vormals „EUROPASS-Berufsbildung“) dar. Ziel des „europass“ ist die Verbesserung der grenzüberschreitenden Mobilität in Europa, ohne dabei die Organisation und Inhalte der nationalen Berufsbildungssysteme sowie die Regularien zur Erteilung von Diplomen und Zeugnissen der beruflichen Bildung antasten zu müssen. Es handelt sich bei diesem Dokument deshalb ausschließlich um ein Instrument zur Verbesserung der Transparenz von im Ausland erworbenen Qualifikationen, nicht um eine formalrechtliche Anerkennung der im EU-Ausland durchlau-fenen Berufsbildungsabschnitte.

Einen „europass Mobilität“ bekommt jeder, der einen sog. „europäischen Berufsbildungsabschnitt“ absolviert hat. Der „europass“ kann jedoch nicht von Einzelpersonen beantragt werden, sondern nur vom entsendenden Betrieb oder der Bildungseinrichtung.

Der „europass Mobilität“ enthält, und zwar in zwei Sprachen,

- Angaben zur Art der Berufsausbildung, in deren Verlauf der „europäische Berufsbildungsabschnitt“ durchlaufen wurde, sowie zum angestrebten Ausbildungsabschluß oder der mit der Ausbildung erworbenen Qualifikation;
- eine Erklärung, wonach der „europäische Berufsbildungsabschnitt“ integraler Bestandteil der Berufsausbildung im Herkunftsland ist;
- Informationen über die Inhalte des „europäischen Berufsbildungsabschnitts“ sowie zu den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten;
- Angaben über die Dauer des „europäischen Berufsbildungsabschnitts“;
- Angaben über den Ausbildungspartner im Aufnahmeland;
- Angaben über die Qualifikation des Ausbilders.

### ***Europass Lebenslauf***

Der „europass Lebenslauf“<sup>2</sup> (vormals „Europäischer Lebenslauf“ oder „European CV“) ist, wie der „europass Mobilität“, ein Versuch, zu mehr Transparenz zu gelangen, ohne den Weg einer zwischenstaatlichen oder europaweiten Anerkennung oder Gleichstellung von beruflichen Qualifikationen beschreiten zu müssen. Der „europass Lebenslauf“ ist ein in 13 europäischen Sprachen erhältlicher Vordruck, der einen umfassenden und standardisierten Überblick über den

---

1 Zum „europass Mobilität“ siehe unter: [www.europass-info.de](http://www.europass-info.de)

2 Zum „europass Lebenslauf“ siehe unter: [www.europass-info.de](http://www.europass-info.de)

schulischen und beruflichen Werdegang, Arbeitserfahrung, Fremdsprachenkenntnisse sowie sonstige, außerhalb des formalen Berufsbildungssystems erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen eines Bewerbers bietet.

Der „europass Lebenslauf“ stellt eine Ergänzung zum „europass Zeugniserläuterung“<sup>3</sup> dar und enthält eine detaillierte Beschreibung der vom Inhaber eines beruflichen Abschlußzeugnisses erworbenen Qualifikationen. Er wird von der zeugnisvergebenden Stelle ausgestellt und enthält hauptsächlich Angaben über

- die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten,
- die zugänglichen Tätigkeitsfelder,
- die ausstellende Stelle und die für die Beglaubigung zuständige Behörde,
- das Niveau des Abschlußzeugnisses,
- die verschiedenen Wege zur Erlangung des Abschlußzeugnisses sowie
- die Voraussetzungen und Zugangsmöglichkeiten zur nächsten Ausbildungsstufe.

Die letzten zwei Beispiele, der „europass Mobilität“ und der „europass Lebenslauf“, zeigen, daß man hier den Weg verläßt, national standardisierte berufliche Qualifikationen miteinander vergleichen zu wollen. Statt dessen werden nun in einem Portfolio-Ansatz Kenntnisse und Fertigkeiten in dokumentierter Form beschrieben, und zwar unabhängig davon, ob sie formal oder informell erworben worden sind.

---

<sup>3</sup> Zum „europass Zeugniserläuterung“ siehe unter: [www.europass-info.de](http://www.europass-info.de)



### 3 Paradigmenwechsel: von der Qualifikation zur Kompetenz?

Die berufsbildungspolitische Diskussion wird in Deutschland wie in den Niederlanden bestimmt von Begriffen wie „Kompetenzentwicklung“, „lebenslanges“ bzw. „lebensbegleitendes Lernen“, „informelles Lernen“ sowie „nichtformal und informell erworbene Kompetenzen“. Den Hintergrund bilden dabei neue, veränderte Anforderungen, die die Arbeitswelt an das berufliche Können und die Handlungsfähigkeit von Arbeitnehmern stellt. Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, einen Überblick über den Stand der Diskussion in den beiden Ländern zu geben.

#### 3.1 Zum Stand der Kompetenzdiskussion in Deutschland

##### 3.1.1 Lernen und betriebliche Wirklichkeit in Deutschland

Von Arbeitgeberseite wird immer wieder die zunehmende Bedeutung überfachlicher Kompetenzen, flexibler, breit einsetzbarer Arbeitnehmer und informellen, arbeitsplatznahen und lebensbegleitenden Lernens betont. Dabei wird mit – z.T. durchaus berechtigter – Kritik am starren System der beruflichen Bildung in Deutschland nicht gespart: es sei zu träge, um rasch auf die sich wandelnden Anforderungen an berufliche Kompetenzen zu reagieren, und es berücksichtige zuwenig die betriebliche Wirklichkeit. Sieht man sich jedoch diese betriebliche Wirklichkeit etwas näher an, muß man feststellen, daß die Möglichkeiten, die sich den Unternehmen selbst bieten, von diesen bei weitem nicht ausgeschöpft werden.

##### *Der „neue Typus von Weiterbildung“*

Bereits 1999 hat die Bildungsforscherin Gertrud Kühlein die Herausbildung eines „Neuen Typus von Weiterbildung“ als Antwort auf veränderte Anforderungen der Arbeit an die Qualifizierung der Beschäftigten konstatiert. Diesen „neuen“ Typus beschreibt sie folgendermaßen: „Dessen wichtigstes Merkmal stellt die konsequenteren Integration in den betrieblichen Arbeitsalltag dar. Generell bildet sich damit ein neues Verständnis von Weiterbildung heraus: Weiterbildung zielt auf die umfassende und ganzheitliche Aktivierung der Arbeitskraft von Mitarbeiterrinnen und Mitarbeiter, um deren fachliche wie soziale Kompetenz für das Unternehmen nutzbar zu machen („Kompetenzentwicklung“). Im Unterschied zur traditionellen Weiterbildung verspricht der Neue Typ von Weiterbildung vor allem mehr Aktualität und Flexibilität, einen stärkeren Anwendungsbezug, raschere Verwertbarkeit und somit eine enge Verzahnung von Arbeits- und Lernprozessen. Damit erweitern sich die Zielsetzungen, die mit Hilfe von Schulungsmaßnahmen erreicht werden sollen, ebenso wie das Spektrum der zu vermittelnden Inhalte. Zudem verändern sich die Formen der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Die traditionelle Aufteilung in Maßnahmen der *Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung* wird als überholt, weil zu eng angesehen. Die bisherigen, überwiegend seminarförmig organisierten Lehrveranstaltungen werden zunehmend ergänzt, teilweise sogar abgelöst durch neue, ‚offene‘ Lehr- und Lernformen“ (Kühlein 1999, S. 19 f.).

Inzwischen scheint dieser „neue“ Typ von Weiterbildung zum Normaltypus der betrieblichen Weiterbildung geworden zu sein. Dies zumindest legen die Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung von insgesamt 244 betrieblichen Vereinbarungen zur Weiterbildung nahe, die im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung des DGB durchgeführt wurde. Vergleicht man die Ergebnisse der aktuellen Auswertung mit denen aus einer Untersuchung von 1999, zeigt sich, daß sich der bereits damals festgestellte Trend weiter fortgesetzt hat. Bei den Regelungen zur betrieblichen Weiterbildung vor 1999 ging es noch hauptsächlich um fachbezogene Qualifikationen. Heute treten mehr und mehr die sog. „personalen“ Kompetenzen wie eigenverantwortliches Handeln, Teamfähigkeit und Kundenorientierung in den Vordergrund. Lernen und Arbeiten gehen ineinander über, und Weiterbildung wird so zu einem Teil des Arbeitsalltags.

Nur noch eine Minderheit der aktuell untersuchten Vereinbarungen beschäftigt sich ausschließlich mit den traditionellen Formen der Weiterbildung, für den großen Rest ist die Weiterbildungsfrage mit anderen Themen verknüpft und weist Merkmale des „neuen Typs von Weiterbildung“ auf. Dies gilt insbesondere für den in der Auswertung sehr stark vertretenen Schwerpunkt der Büroautomatisierung, also die Einführung von Informations- und Kommunikationstechnologien zur Optimierung betrieblicher Abläufe. Der neue Typ von Weiterbildung scheint optimal auf die Qualifizierungsanforderungen in diesem Bereich zugeschnitten zu sein. Es geht eher um die unmittelbare Anwendung sehr spezifischer, häufig arbeitsplatzgebundener Kenntnisse als um die Entwicklung umfassender fachlicher und personaler Kompetenzen. Doch die Entwicklung von Kompetenzen im Prozeß der Arbeit macht zugleich eine lernförderliche Organisation dieser Arbeit und des Arbeitsplatzes erforderlich. Zwar ließen sich in den untersuchten Vereinbarungen einige Ansätze hierzu erkennen, doch von einer systematischen *Verknüpfung* der Themen „Weiterbildung“ und „lernförderlicher Arbeitsgestaltung“ ist man noch weit entfernt.

### ***Informell erworbene Kompetenzen***

Auch hinsichtlich der Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen bleiben Betriebe weit hinter ihren Möglichkeiten zurück, wie eine jüngste Studie des BIBB mit dem Titel „Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit“ belegt (Frank u.a. 2004). Im Rahmen dieses Projekts wurde auch eine Betriebsbefragung durchgeführt, und es fanden Interviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen statt. „Grundsätzlich gilt“, so die Autorinnen, „dass es in den befragten Betrieben gegenwärtig nur vereinzelt Bemühungen gibt, die informell erworbenen Kompetenzen zentral und explizit zu erfassen, zu dokumentieren und anzuerkennen. Gleichzeitig ist ein verstärktes Bewusstsein für die Bedeutung der informell erworbenen Kompetenzen und des darin liegenden Potenzials für die Gestaltung der betrieblichen Prozesse zu erkennen“ (Ebd., S. 3). Im folgenden einige der Ergebnisse aus der Befragung:

- Die Auseinandersetzung mit dem Thema „informelles Lernen“ ist für die meisten Betriebe neu und ungewohnt und wird als relativ unwichtig betrachtet.
- „Informelles Lernen“ wird von den Betrieben oft mit „Schlüsselqualifikationen“ bzw. „überfachliche Kompetenzen“, z.T. auch mit „Berufserfahrung“ gleichgesetzt.
- Eine bewußte oder gar systematische Behandlung des Themas findet in den Betrieben kaum statt.
- Konzeptionelle Ansätze zum Umgang mit informell erworbenen Kompetenzen gibt es in den Betrieben nur selten einmal.

- Regelmäßig stattfindende Mitarbeitergespräche sind ein Ort für die Besprechung informell erworbener Kompetenzen und deren Entwicklung im Rahmen von Personalentwicklung geworden.
- Weitere Ansätze zur Erfassung und innerbetrieblichen Anerkennung der Kompetenzen sind das Assessment-Center bei der Personalauswahl, der systematische Erfahrungsaustausch z.B. innerhalb von Teams sowie Arbeitszeugnisse.
- Portfolios und Ähnliches sind den Befragten weitgehend unbekannt.
- Möglichkeiten der tariflichen Verankerung und Anerkennung dieser informell erworbenen Kompetenzen werden von den Betrieben kaum genutzt (Ebd., S. 3).

Dennoch: „Alle befragten Institutionen befürworten ausdrücklich die persönliche, auch außerbetriebliche Weiterbildung der Beschäftigten und geben an, daß nicht nur die formalen Abschlüsse ‚zählen‘. So gibt etwa die Hälfte der befragten Betriebe an, auch die nicht in den Zeugnissen stehenden Fähigkeiten der Beschäftigten zu kennen. Ein Indiz dafür ist die Tatsache, daß zwei Drittel der Befragten bei Einstellungen den überfachlichen Kompetenzen eine wesentliche Bedeutung für die Personalentscheidung beimessen. Dabei werden ehrenamtliche Tätigkeiten und die Arbeit in Vereinen besonders hoch eingeschätzt“ (Ebd., S. 4).

Mit anderen Worten: informell erworbene Kompetenzen spielen zwar bei der Einstellung von Mitarbeitern und in den Personalentwicklungsgesprächen eine wichtige Rolle, doch die Kriterien bleiben diffus. Die von den Beschäftigten außerhalb des formalen Rahmens des Berufsbildungssystems erworbenen Kompetenzen werden von den Unternehmen in Deutschland scheinbar weder systematisch erfaßt noch im Rahmen eines Gesamtkonzepts weiterentwickelt, zertifiziert oder gar finanziell gewürdigt.

### ***Die Grenzen informellen Lernens***

Auch der Berufs- und Arbeitspädagoge Peter Dehbostel (2001; vgl. auch Dehbostel, Erbe u. Novak 2000) geht von einem Bedeutungszugewinn informellen Lernens in modernen Industrie- und Dienstleistungsunternehmen aus. „Die Neubewertung informellen Lernens wird sozusagen als Garant dafür angesehen, dass vom starren und linearen Lernen Abschied genommen und das Lernen offener, subjekt- und prozessorientierter wird.“ Doch, so stellt er sich die Frage: „Vermag das informelle betriebliche Lernen diese Optionen einzulösen und kann damit auf das formelle, intentionale Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit weitgehend verzichtet werden?“ Denn im Gegensatz zum intentionalen Lernen handele es sich beim informellen Lernen um ein ungezieltes und nichtorganisiertes Lernen. „Informelles Lernen kann als ein Lernen in und über Erfahrungen verstanden werden, wobei die Erfahrungen in Reflexionen und bewußte Lernfortschritte einmünden oder auch als sinnliche Wahrnehmungen implizit und unbewußt zu Lernprozessen führen.“

Doch gerade in seiner Ungerichtetheit zeigten sich, so Dehbostel, die Grenzen informellen Lernens. „Informelles Lernen bezieht sich auf sinnliche, kognitive, emotionale und soziale Prozesse. Inwieweit diese jeweils zum Tragen kommen, ist wesentlich von den Arbeitsaufträgen bzw. -gegenständen, der Ablauf- und Aufbauorganisation, den Sozialbeziehungen und der Unternehmenskultur abhängig. Die Logik unternehmerischer Geschäfts- und Organisationsprozesse setzt hier klare Grenzen. Reichweite und Wirkung informellen Lernens können sehr gering sein. Dies trifft auf das Lernen an vielen Arbeitsplätzen zu.“

Informelles Lernen ohne pädagogische Arrangements und ohne Zielgerichtetetheit laufe deshalb Gefahr, zufällig und situationsgebunden zu bleiben. „Eine umfassende berufliche Kompetenzentwicklung ist nur auf der Basis der Verbindung von informellem Lernen mit intentionalem, organisiertem Lernen innerhalb und außerhalb von Unternehmungen einzulösen.“ Dennoch, glaubt Dehnboestel, „ermöglichen moderne Arbeitsprozesse den Mitarbeiter/innen neue Handlungs- und Freiheitsspielräume und damit auch personale Lernmöglichkeiten. Globale Wettbewerbsbedingungen und computergestützte Arbeitsprozesse erfordern und ermöglichen kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsprozesse. [...] In diesem Rahmen bestehen ohne Zweifel verstärkte Möglichkeiten zur Realisierung subjektbezogener Lern- und Bildungsprozesse, zumal über das informelle Lernen in sozialen und kommunikativen Arbeitszusammenhängen.“

Doch hinsichtlich der betrieblichen Umsetzung und Nutzung solcher Möglichkeiten äußert sich Dehnboestel eher skeptisch: „Wirft man einen Blick auf die reale Entwicklung moderner Unternehmenskonzepte wie Lean Production und Lernendes Unternehmen, dann sind ein verstärkter Arbeitsdruck und eine verstärkte Leistungskontrolle teilweise eher festzustellen als neu eingeführte Innovations- und Lernprozesse.“ Die Zukunft müsse deshalb zeigen, ob und inwieweit es in modernen Arbeitsprozessen gelinge, informelles Lernen mit intentionalem Lernen zu verknüpfen und ihm – etwa über Zertifizierungen – auch einen formalen Wert zuzuerkennen. Die Ergebnisse der oben erwähnten Betriebsbefragung des BIBB (Frank u.a. 2004) scheinen jedoch zu belegen, daß deutsche Unternehmen bislang kaum über eine solche systematische Verknüpfung von informellem mit intentionalem Lernen nachgedacht haben.

### **3.1.2 Paradigmenwechsel: von der Qualifikation zur Kompetenz?**

Mit dem Wandel der Arbeitswelt und den daraus resultierenden veränderten Anforderungen an die Arbeitnehmer gerät nicht nur das Konzept des „Lebensberufs“ und das Berufsprinzip, sondern auch das Berufsbildungssystem selbst zunehmend unter Druck. Mit seiner Orientierung an festgelegten Routinen und Lösungsstrategien biete es nicht die notwendige Flexibilität, um auf Entwicklungen in der Arbeit angemessen reagieren zu können – so die Kritik am dualen System in Deutschland. Nicht der Vermittlung von „Qualifikationen“, sondern der „Kompetenzentwicklung“ des Individuums in einem „Prozeß lebenslangen Lernens“ gehöre die Zukunft – so lautet das bildungspolitische Credo, wie man es derzeit nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa hören kann und das etwa in den Niederlanden zur Grundlage einer tiefgreifenden Reform des Berufsbildungssystems diente.

#### ***Kompetenz als „begriffliche Stopfgans“***

In Deutschland ist die Abkehr vom „Qualifikations-“, und die Hinwendung zum „Kompetenz“-Denken jedoch nicht unumstritten. Die Bildungsforscher Karlheinz Geißler und Frank Michael Orthey (1993) etwa monieren, daß es dem Begriff „Kompetenz“ ähnlich ergehe wie der „Schlüsselqualifikation“, die als eine Art „begriffliche Stopfgans“ diene, als „semantische Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden und deren Erwerb möglich ist“.

Auch der Berufspädagoge Rolf Arnold (1997) sieht keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem Begriff der „Qualifikation“ und dem der „Kompetenz“ und macht dies an einer Kritik angeb-

licher Unterscheidungsmerkmale zwischen den beiden Begriffen fest, wie sie sich in der Diskussion immer wieder finden. Sein Fazit: die Verfechter des Kompetenzbegriffs verwendeten einen reduktionistischen, „verspäteten“ Qualifikationsbegriff und knüpften nur „eher beiläufig an die erwachsenen- und berufspädagogischen Debatten an“. Der Kompetenzbegriff werde unreflektiert übernommen und zu einseitig als Oberbegriff für Selbstorganisation und Wertezug benutzt.

Anders sieht es Gerhard Bunk (1994). Für ihn enthält der Begriff der „Kompetenz“ tatsächlich etwas Neues. Mit dem Wandel der Arbeit hätten sich – in einem Prozeß „von Spezialisierung auf Entspezialisierung, von Unselbständigkeit auf Selbständigkeit“ – die Anforderungen an die Beschäftigten vom „Berufskönnen“ über die „Berufsqualifikation“ zur „Berufskompetenz“ entwickelt. Bunk sieht in dieser Entwicklung einen Paradigmenwechsel. „Gingen die Aktionsimpulse bisher von oben nach unten, so können sie jetzt von unten nach oben gehen. Die Rolle des kompetenten Arbeitnehmers hat sich gegenüber früher völlig gewandelt: von der Fremdorganisation zur Selbstorganisation.“ Und genau darin sieht er auch den Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz; „kompetent“ ist für ihn deshalb „derjenige, der über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufes verfügt, Arbeitsaufgaben selbstständig und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“.

### ***Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition***

Für Johannes Weinberg (1996) ist die Unterscheidung zwischen „Qualifikation“ und „Kompetenz“ ebenfalls mehr als nur ein reiner Austausch der Begriffe. Weinberg geht dabei sogar noch einen Schritt weiter als Bunk. Während Qualifikation durch Prüfungen zum Abschluß von Bildungsgängen nachgewiesen und dokumentiert wird, ist Kompetenz für ihn alles, „was ein Mensch wirklich kann und weiß“.

Und auch für John Erpenbeck und Johannes Sauer (2001) ist klar, daß der „Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz keine Modeerscheinung darstellt und auch nicht die mühselig erworbenen und weiterhin mühselig zu erwerbenden Qualifikationen in Frage stellen will“. Die Welt werde immer komplexer und undurchschaubarer und erfordere von Individuen, Unternehmen und Organisationen Voraussetzungen, um „aus eigener Kraft, das heißt selbstorganisiert mit dieser Unbestimmtheit fertig zu werden, [...] in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen“. Diese Voraussetzungen bezeichnen sie als Selbstorganisationsdispositionen oder Kompetenzen.

### ***Kompetenzen versus Qualifikationen: ein Abgrenzungsversuch auf Deutsch***

Doch was sind überhaupt „Kompetenzen“, und worin unterscheiden sie sich von „Qualifikationen“? Den Bildungsforschern John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2003) zufolge „sind Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind Selbstorganisationsdispositionen“. Und genau darin besteht für sie der Unterschied zu den Qualifikationen: „Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ handeln kann, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden. [...] Danach sind Qualifikationen

Positionen eines gleichsam mechanisch abgeforderten Prüfungshandelns, sind Wissens- und Fertigkeitsdispositionen.“

Die traditionellen Qualifikationen vergleichen die beiden Autoren mit „den Leistungsparametern eines mechanischen Aggregats, das man jederzeit neu auf den Prüfstand schieben kann. Zeigt sich ein Leistungsabfall, muss man Achsen gängig machen, Lager ölen, vielleicht auch Teile auswechseln.“ Ganz anders verhalte es sich dagegen mit den Kompetenzen „bei selbstorganisierenden, folglich kreativen Subjekten. Was wir erwarten, sind überraschende Lösungen, ist schöpferisch Neues. Unser Interesse ist hier nicht zuerst auf die Leistungsresultate gerichtet, sondern auf die Dispositionen, entsprechende Leistungen hervorzubringen. Kompetenzen als entsprechende Dispositionsbestimmungen sind in erster Linie subjektzentriert. Sie sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar.“

Dieser Abgrenzungsversuch scheint die Kritik von Arnold (1997) zu bestätigen, wonach die Befürworter des „Kompetenz“-Denkens einen verkürzten Begriff der „Qualifikation“ zugrunde legen (in diesem Fall der Vergleich mit einer Maschine, die regelmäßig geölt werden muß), gegen den sich dann der Kompetenzbegriff positiv abheben läßt (die Disposition „kreativer Subjekte“, um „überraschende Lösungen“ und „schöpferisch Neues“ zu produzieren). Es stellt sich auch die Frage nach der Realitätstauglichkeit eines solchen Verständnisses der „Kompetenz“. Dies wird bereits deutlich, wenn man das Beispiel, das Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) zur Verdeutlichung ihres (negativ eingefärbten) Qualifikationsbegriffs anführen – „Einem ‚gelerten‘ Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten kann in der Praxis schlicht nichts einfallen“ –, einmal zu Ende denkt. Denn was nützt die beste Idee, wenn die Maschine nicht ausreichend geölt ist, d.h. beispielsweise die notwendigen Routinen nicht beherrscht werden, und die Multi-mediashow deswegen ausfallen muß. Die Einführung des Kompetenzbegriffs macht deshalb nur Sinn, wenn er über den der Qualifikation hinausgeht und sich nicht in Gegnerschaft zu ihm setzt.

Ein weiteres Problem für die praktische Umsetzung des Kompetenzbegriffs von Erpenbeck und von Rosenstiel liegt in der Tatsache, daß Kompetenzen nach diesem Verständnis nicht direkt abprüfbar sind, sondern sich nur „aus der Realisierung der Dispositionen“, d.h. der Bewältigung einer gestellten Aufgabe, erschließen und evaluieren lassen. Denn dies bedeutet, daß sich Kompetenzen, anders als Qualifikationen, nicht standardisieren und damit auch nur schwer vergleichen und zertifizieren lassen. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet, wie weiter unter bei der Darstellung der Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen deutlich wird und bei der Darstellung des „europass Mobilität“ bzw. des „europass Lebenslauf“ bereits deutlich geworden ist, die Anwendung der Portfolio-Methode, die auf der Ebene der Dokumentation und Beschreibung von Kompetenzen verbleibt.

Wenngleich die von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) angebotene Definition auch mehr Fragen aufwirft als zu beantworten vermag, so macht sie doch eines deutlich: hinter dem „Kompetenz“-Begriff verborgen sich keine neuen Qualitäten an beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die sich nicht ebensogut auch unter dem Begriff der Qualifikation erfassen ließen, sondern es geht vielmehr um eine neue Lernkultur, in der es nicht mehr *nur* um das formale Erlernen von Routinen geht, sondern in der *auch* Formen informellen Lernens ihren Platz erhalten.

### **3.1.3 Zur Responsivität des deutschen Berufsbildungssystems**

Die Diskussion um Kompetenzen versus Qualifikationen sowie informelles und arbeitsplatznahe Lernen ist in Deutschland also in vollem Gange, wenngleich auch deutlich unterschiedliche Auffassungen über den Kompetenzbegriff selbst sowie die Möglichkeiten und Grenzen kompetenzorientierten Lernens bestehen. In der betrieblichen Wirklichkeit selbst haben sich, unter dem Druck neuer Produktionsweisen und der Einführung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, längst neue Formen der beruflichen Qualifizierung etabliert, die deutlich in Richtung eines kompetenzorientierten Lernens weisen. Allerdings fehlt es hier bisher sowohl an Gesamtkonzepten, die etwa die lernförderliche Gestaltung der Arbeit und des Arbeitsplatzes mit in die Organisation des Lernprozesses einbeziehen, als auch an einem integralen Bewertungsrahmen für die Erfassung und Bewertung formal wie nichtformal und informell erworberner Kompetenzen.

Dem dualen System der Berufsbildung in Deutschland wird immer wieder vorgeworfen, es sei zu starr und unflexibel, um auf Entwicklungen wie die oben beschriebenen zu reagieren. Wie anpassungsfähig aber ist das deutsche System tatsächlich, wenn es um das Thema der nichtformal und informell erworbenen Kompetenzen geht?

#### ***Informelles Lernen als ungelöstes Thema der deutschen Berufsbildung***

In seinem Standardwerk *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa* hat sich der EU-Berufsbildungsexperte Jens Bjørnåvold (2000) intensiv mit dem Status informellen Lernens im dualen Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland beschäftigt. Das Ergebnis ist ernüchternd: es handele sich „ein neues und noch ungelöstes Thema“, das auf Seiten der deutschen Berufsbildungspolitik auf eine „widerstrebende Haltung“ stoße. „Der Ausgangspunkt [der Diskussion in Deutschland; d. Verf.] ist weder die Methodologie noch die Frage der Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Messung und Bewertung des Gelernten, sondern vielmehr die Frage, wie der gesamten Veränderung in den allgemeinen und beruflichen Bildungsbedürfnissen innerhalb der bestehenden Bildungs- und Ausbildungsansätze Rechnung getragen werden kann. Das duale System war nicht als Instrument für das lebenslange Lernen gedacht, sondern als Erstausbildungsinstrument. In einer Situation, in der Weiterbildung, Umschulung und Erneuerung von Kompetenzen gefragt sind, werden die Schwächen dieses (ansonsten sehr leistungsfähigen) Modells offenkundig. Die Frage ist: Wie lässt sich das bestehende System öffnen? Wie kann es mit der beruflichen Weiterbildung verknüpft werden? Wie lässt sich eine größere Vielfalt von Wegen zu denselben Qualifikationen und Kompetenzen erreichen? Solch eine Veränderung verlangt Systeme zur Bewertung und Anerkennung nicht formal wie auch formal erworberner Kompetenzen“ (Bjørnåvold 2000, S. 65 f.).

Seine These, daß Deutschland in der Frage der Anerkennung nichtformal erworberner Kompetenzen bislang nur eine sehr bescheidene Rolle in Europa spielt, begründet Bjørnåvold (Ebd., S. 63) mit fünf Argumenten:

- „Erstens war die direkte Nachfrage nach der Bewertung nicht formal erworbener Kompetenzen gering. Das formale Bildungs- und Berufsbildungssystem ist stark ausgebaut und hat über lange Zeit beträchtliche Teile aller Altersgruppen ‚abgedeckt‘.“
- „Zweitens ist das Bildungs- und Berufsbildungssystem in hohem Maße auf die Erstausbildung ausgerichtet. Im Bereich der beruflichen Bildung hat das duale System nach wie vor einen

sehr hohen Stellenwert. Es gibt keine Tradition, anderen Lernwegen zu folgen, insbesondere nicht außerhalb des formalen Systems.“

- „Drittens bedeutet die Tatsache, dass das duale System auf einer Kombination aus schulischem und arbeitsbezogenem Lernen beruht, dass das Erfahrungslernen bereits irgendwie im offiziellen Modell mit inbegriffen ist, was den Bedarf, nicht-formales Lernen bzw. außerhalb des formalen Systems erworbene Kompetenzen zu bewerten, senkt.“
- „Viertens stützt sich das formale Bildungs- und Berufsbildungssystem auf Berufsprofile, in denen die zugehörigen Qualifikationen/Kompetenzen klar definiert sind. In jedem Berufsprofil ist angegeben, was zu lernen ist, wie es zu lernen ist und wo das erfolgen sollte. Diese Profile, die man als eine Art ‚Benchmark‘ des Systems betrachten kann, können bis zu einem gewissen Grad als ‚inputorientiert‘ gelten. Indem sie den ‚korrekten‘ Weg zu einer bestimmten Qualifikation vorgeben, schließen sie auch andere Wege, wie zum Beispiel auf (teilweise) nicht-formalem Lernen beruhende, aus.“
- „Füntens beinhaltet der Begriff ‚Beruf‘ nach erfolgreichem Abschluss einer formalen Ausbildung nicht nur einen bestimmten Ausbildungsansatz, sondern es sind auch bestimmte Lohn- und Gehaltsniveaus sowie Regeln, die Rechte und Pflichten festlegen, damit verbunden. Dies bedeutet, dass das formale System nicht nur dem Erwerb von Wissen und Kompetenz dient, sondern auch ein Mechanismus zur Regelung der Verteilung von Rechten und Einkommen ist. Folglich ist es ein Mittel zur Bestimmung des impliziten Werts verschiedener Arten des Lernens.“

Bjørnåvold zufolge ist es also vor allem die dominierende Rolle des dualen Systems und die Verbindung zwischen dieser – sehr formalistischen – Lehrroute und der tariflichen Entgeltstruktur (Löhne sind in Deutschland an bestimmte Berufsabschlüsse gebunden), die der Einführung von Verfahren zur Feststellung und Anerkennung nicht formal wie auch formal erworbener Kompetenzen im Weg steht. Dennoch glaubt er, einen Paradigmenwechsel in Deutschland zu erkennen, da das duale System zu stark auf die Erstausbildung gerichtet und zu schwach und träge sei, um den Bereich der Weiterbildung und Umschulung zu unterstützen. Die „Entwicklung des beruflichen Weiterbildungssystems [ist] dem hoch strukturierten und formalisierten Modell der Erstausbildung nicht gefolgt. Dieser ‚Sektor‘ ist heterogen und unterliegt nur begrenzt öffentlicher oder drittelparitätischer Aufsicht. Die Verbindung zum Erstausbildungssystem ist schwach und eher willkürlich“ (Ebd., S. 64). Bjørnåvold: „Diese Sachlage hat die Bedeutung alternativer Lernwege unterstrichen – die Tatsache, dass der Kompetenzbedarf nicht vollständig vorausgeplant werden kann und flexible Lernmodelle Voraussetzung für erfolgreiches Lernen sind“ (Ebd., S. 64 f.).

Es seien also „Brückenschläge“ zwischen dem System der Erstausbildung und der Weiterbildung nötig. „Es bedarf geeigneter Methoden und Institutionen, die gültige und zuverlässige Bewertungen für ein breites Spektrum von Kompetenzen aus verschiedenen (formalen wie nicht-formalen) Quellen liefern können, wenn eine solche Brückenfunktion hergestellt und fest verankert werden soll“ (Ebd., S. 65). Der Schlüssel dafür laute: höhere Flexibilität durch eine Modularisierung der beruflichen Bildung sowie eine bessere Verbindung zwischen den einzelnen Qualifizierungsphasen und Lehrrouten.

#### **Perspektiven: die Reform des Berufsbildungsgesetzes**

Mit dem reformierten Berufsbildungsgesetz, das zum 1. April 2005 in Kraft getreten ist, scheint ein erster wichtiger Schritt in Richtung einer Flexibilisierung der beruflichen Bildung in Deutsch-

land, sprich: des dualen Systems, getan worden zu sein (siehe z.B. BMBF 2005). Erreicht werden soll dies insbesondere über

- neue Möglichkeiten zur Vereinbarung lokaler und regionaler betrieblich-schulischer Ausbildungskooperationen;
- die Gleichbehandlung schulischer und betrieblicher Ausbildungszeiten;
- eine starke Verkürzung des Neuordnungsverfahrens bei Ausbildungsberufen auf ein Jahr;
- die Anerkennung von im Ausland absolvierten Ausbildungsabschnitten in der Berufsausbildung (hierzu soll ein Leistungspunktesystem eingeführt werden);
- die Einführung eines Prüfungs- und Zertifizierungssystems für Zusatzqualifikationen im Rahmen der Erstausbildung;
- die Entwicklung zertifizierbarer Qualifizierungsbausteine aus anerkannten Ausbildungsberufen, die auf eine anschließende Ausbildung angerechnet werden können;
- eine Entbürokratisierung der Verfahren und die Anpassung des ordnungsrechtlichen Rahmens der Berufsausbildung an die Begrifflichkeiten moderner Berufsausbildung zur Schaffung und Verbesserung der Transparenz.

Natürlich ist es noch zu früh, über die Auswirkungen des reformierten Berufsbildungsgesetzes auf das, was wir als „Responsivität“ des Berufsbildungssystems bezeichnet haben, zu sagen. Doch soviel lässt sich bereits heute erkennen: der neue ordnungsrechtliche Rahmen eröffnet – etwa über die Stärkung regionaler schulisch-betrieblicher Ausbildungsverbünde oder die Zertifizierung und Anerkennung von Qualifizierungsmodulen – interessante Optionen für eine Verankerung des informellen, arbeitsplatznahen Lernens sowie des Kompetenzdenkens in die berufliche Bildung. Und er bietet – über die Verkürzung und Entbürokratisierung der Verfahren – einen vielversprechenden Ansatz für eine Verbesserung der Anpassungsfähigkeit des dualen Systems an die Anforderungen der modernen Arbeitswelt.

## 3.2 Die „Kompetenzwende“ in den Niederlanden

### 3.2.1 Arbeiten und Lernen in den Niederlanden

Die niederländische Regierung hat große Ambitionen: Die Niederlande sollen im Jahre 2010 zu den drei dynamischsten Volkswirtschaften Europas gehören. Die Entwicklung hin zu einer wissensbasierten Wirtschaft hat beträchtliche Konsequenzen, sowohl qualitativ als quantitativ, für das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage auf dem (internen und externen) Arbeitsmarkt. Dadurch nimmt die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Beschäftigungs- und Einsatzfähigkeit (*Employability*) auch auf politischer Ebene zu. Zentrales Element ist dabei das Humankapital innerhalb eines sich wandelnden Verhältnisses zwischen Arbeiten und Lernen.

#### ***Die wissensbasierte Wirtschaft als Ausgangspunkt***

Die zunehmende Bedeutung der wissensbasierten Wirtschaft lässt sich anhand einer Reihe fundamentaler Akzentverschiebungen beschreiben:

a. *Von lokaler Produktion hin zur Globalisierung der Wirtschaft*

Die niederländische Wirtschaft muß heute auf einem bedeutend größeren Spielfeld als früher konkurrieren, da Betrieben nun die ganze Welt offensteht, um Produkte herzustellen und Dienstleistungen anzubieten. Natürlich sind Teile der Produktion und Dienstleistungen nach

wie vor an eine lokale Herstellung oder Lieferung gebunden, doch es zeigt sich deutlich, daß die Globalisierung gravierende Auswirkungen auf die niederländische Ökonomie hat. Das Wohlstands niveau in den Niederlanden ist hoch, und die damit für die Betriebe verbundenen Kosten sind es ebenfalls. Die Niederlande sind nach wie vor konkurrenzfähig, wenn der Mehrwert der Dienstleistungen und Produkte hoch ist. Hochwertige Technologien und Dienstleistungen können dafür sorgen. Eine gut ausgebildete und motivierte Arbeitnehmerschaft ist hierfür von größter Bedeutung.

b. *Von Berufen und Tätigkeiten hin zur „Employability“*

Neue Produktionsweisen und -konzepte sowie sektorübersteigende Entwicklungen und Flexibilisierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt haben langsam aber sicher dazu geführt, daß man weniger in den traditionellen Kategorien von „Berufen“ und „Tätigkeiten“ denkt, sondern eher in Begrifflichkeiten flexibler und nachhaltiger Einsatz- und Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*). Dies hat weitreichende Folgen für Berufseinsteiger, Arbeitssuchende und Arbeitnehmer: sie müssen sich nun den Zugang zu einem sich ständig verändernden Arbeitsmarkt verschaffen, sich dort behaupten und flexibel einsetzbar sein, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Unternehmen und Branchen.

c. *Von „Qualifikationen“ zu „Kompetenzen“*

Lange Zeit galten in den Niederlanden die formalen, über die Ausbildung erworbenen Qualifikationen als die einzige relevanten Faktoren, die den Zugang zu Weiterbildungsmöglichkeiten und zum Arbeitsmarkt eröffneten. Obwohl dies noch immer der Fall ist und der Zertifizierung, d.h. der formalen Anerkennung (*civiel effect*) oft eine übergeordnete Bedeutung beigemessen wird, beobachtet man in den letzten Jahren eine Akzentverschiebung in Richtung berufsbezogener Kompetenzen. In Zukunft wird es weniger um den Inhalt beruflicher Kenntnisse als vielmehr um die Fähigkeit gehen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben und in verschiedenen Kontexten anzuwenden, d.h. um eine breite Einschätzung dessen, was das Entwicklungspotential einer Person ist, bzw. um die Förderung und Entwicklung dieses Potentials. Obwohl der Begriff „Kompetenzen“ vieldeutig ist (mehr dazu unter Punkt 3.2.3), geht es dabei im wesentlichen um die Betonung des Individuums und seines Potentials, um Entwicklungsmöglichkeiten und um Handlungsfähigkeit. Im Personalmanagement vieler Unternehmen lassen sich seit längerem entsprechende Tendenzen beobachten. Bei der Personalrekrutierung und -auswahl wird zwar nach wie vor stark darauf geachtet, ob der Kandidat in der Lage ist, eine bestimmte Tätigkeit auszuüben, doch bei der Personalentscheidung spielen auch die erwarteten Entwicklungsmöglichkeiten des Bewerbers eine Rolle. Auch läßt sich beobachten, daß die Tätigkeitsfelder zunehmend breiter beschrieben und besetzt werden. Die Steuerung und Begleitung von Mitarbeitern gründet sich in sehr viel stärkerem Maße als bisher auf Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung und Verabredungen über Leistungsziele. Doch nicht nur in der betrieblichen Wirklichkeit gewinnt das Kompetenzdenken an Bedeutung, sondern auch in der Berufsbildung. Sowohl im Bereich des MBO<sup>4</sup> als auch im HBO<sup>5</sup> und an den Universitäten zeichnet sich eine zunehmende Wendung hin zu kompetenzgerichtetem Lernen ab.

---

4 MBO: *Middelbaar Beroepsonderwijs*; entspricht dem Niveau der deutschen beruflichen Erstausbildung.

5 HBO: *Hoger Beroepsonderwijs*; entspricht in etwa dem Fachhochschulniveau in Deutschland.

- d. Von einem zentral geregelten, uniformen Ausbildungsangebot hin zu maßgeschneiderten, flexiblen Ausbildungswegen

Sowohl in der Erstausbildung als auch in der Weiterbildung von Arbeitnehmern und Arbeitssuchenden wird ein zentral geregeltes, uniformes Ausbildungsangebot immer mehr durch flexible, maßgeschneiderte Ausbildungswägen ersetzt. Diese Entwicklung zeigt sich in einer Abkehr von traditionellen Ausbildungskonzepten und einer Hinwendung zu Lernkonzepten, bei denen das Lernen „im und durch das Leben“ im Mittelpunkt steht. Mit anderen Worten: Lernen findet nicht nur in formalen Lernsettings und extern gesteuert statt, sondern das Individuum steuert seinen Lernprozeß selbst und lernt in allen Lebensphasen. Andererseits sieht man auch eine zunehmende Bedeutung des integrativen Lernens, bei dem Lernen und Arbeiten eng miteinander verbunden sind.

#### ***Das System der beruflichen Erstausbildung als Bindeglied zwischen der Welt der Arbeit und der Welt des Lernens***

Lange Zeit galt das niederländische Bildungssystem als äußerst starr und undurchlässig. Dies änderte sich erst mit der Einführung des sog. „Mammutgesetzes“ im Jahre 1963, das für mehr Durchlässigkeit und Durchstiegsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Schulformen, insbesondere zwischen dem Bereich der allgemeinen und der beruflichen Bildung, sorgte. Eine zweite Zäsur gab es im Bereich der beruflichen Bildung mit dem Inkrafttreten des *Wet Educatie en Beroepsonderwijs* (Gesetz zur Erwachsenen- und Berufsbildung), abgekürzt *WEB*, zum 1. Januar 1996. Dieses Gesetz definiert den Rahmen für den sog. *Bve*-Sektor, also den Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung (wobei die berufliche Weiterbildung in den Niederlanden zur Erwachsenenbildung gerechnet wird). Zu den Hauptzielen des Gesetzes gehören die Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots sowie die Stärkung der Verbindung zwischen Qualifizierung und Arbeitsmarkt. Ferner regelt das Gesetz die Zentralisierung und größtmögliche Erweiterung sowie eine stärkere Autonomie der Ausbildungseinrichtungen, die Integration der vormals getrennten Bereiche der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung, neue Formen der Kooperation zwischen dem Bildungswesen und der Wirtschaft, die Möglichkeiten zur Entwicklung und Umsetzung neuer didaktischer Arbeitsformen – wie z.B. selbständiges und problemorientiertes Lernen in Verbindung mit dem Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien – sowie die Möglichkeiten zur Entwicklung individueller, maßgeschneiderter Lösungen für die Bildungsteilnehmer durch ein flexibles Ausbildungsangebot bei gleichzeitig intensiver Betreuung.

Kernstück des neuen Gesetzes war jedoch die Schaffung einheitlicher Berufsbildungsstandards in der sog. „Nationalen Qualifikationsstruktur“ (*landelijke kwalificatiestructuur*). Die „Nationale Qualifikationsstruktur“ umfaßt die Gesamtheit aller Ausbildungen (*kwalificaties*) im berufsbildenden Sekundarbereich. Doch anders als in Deutschland ist die nationale Qualifikationsstruktur modular, also nach dem Baukastenprinzip aufgebaut. Dies hat vor allem mit unterschiedlichen historischen Entwicklungen der beiden Bildungssysteme zu tun. Während in Deutschland noch immer das „Berufskonzept“ im Vordergrund steht – man ist (und bleibt), was man einmal gelernt hat, also beispielsweise „Maurer“ oder „Zimmermann“ – definiert man sich in den Niederlanden stärker über seine derzeitige berufliche Tätigkeit (man ist, was man tut, also etwa *onderhoudsmedewerker metselaar-timmerman*).

Die nationale Qualifikationsstruktur definiert die Anforderungen, die ein Auszubildender erfüllen muß, um ein Abschlußzeugnis, ein *diploma*, in einem bestimmten Beruf zu erhalten. Die Qualifikationsstruktur unterscheidet dabei jeden Beruf nach vier „Niveaus“, die der europäischen Einteilung der Ausbildungs niveaus entsprechen. Für jedes Niveau gibt es einen dazu passenden Ausbildungsgang. Die niederländischen Qualifikationsstandards beruhen auf einer Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse, wobei die Sozialpartner auf allen Ebenen an der Definition der Standards beteiligt sind. Die Grundlage einer Qualifikation, d.h. eines Ausbildungsgangs, besteht aus einem detailliert beschriebenen Berufsprofil, in dem sich die Qualifikationsanforderungen der Wirtschaftsbranchen widerspiegeln. Jedes der vier Niveaus ist in Teilqualifikationen untergliedert, zu denen jeweils die Anforderungen in bezug auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen bzw. Einstellung beschrieben sind.

Außerdem erlaubt die nationale Qualifikationsstruktur eine Wahlmöglichkeit zwischen zwei Ausbildungswegen: einem „berufsausbildenden“ und einem „berufsbegleitenden Lehrweg“. Der wesentliche Unterschied zwischen den Lehrwegen liegt in der Rolle des berufspraktischen Anteils an der Ausbildung. Der berufsausbildende Lehrweg hat den Charakter eines vollzeitschulischen Unterrichts mit ergänzenden Berufspraktika. Das Hauptkennzeichen des berufsbegleitenden Lehrwegs besteht darin, daß die Auszubildenden alternierend arbeiten und lernen. Dieser Lehrweg entspricht also in etwa dem deutschen „dualen System“.

#### ***Die berufliche Weiterbildung – das bildungspolitische Sorgenkind der Niederlande***

Nach allgemeiner Auffassung bietet die nationale Qualifikationsstruktur ein flexibles und – horizontal wie vertikal – durchlässiges System der beruflichen Erstausbildung. Nichtsdestotrotz gibt es – wie der Sozialökonomische Rat (SER), ein Beratungsorgan der Regierung und des Parlaments, in seinem Bericht *Das neue Lernen* (SER 2002) feststellen mußte – immer noch eine zahlenmäßig große Gruppe von Personen ohne sog. „Einstiegsqualifikationen“ in den Arbeitsmarkt. Auch die Weiterbildung der Erwerbsbevölkerung läßt zu wünschen übrig. Zwar werden Arbeitgeber aktiv, wenn es um die tätigkeitsbezogene Weiterbildung von Arbeitnehmern geht, doch eine Weiterbildung vergleichbar mit der Aufstiegsfortbildung in Deutschland, d.h. bezogen auf eine zukünftige (höhere) Funktion, kommt kaum vor. Der SER stellt einen Mangel an Transparenz und Zusammenhang im Weiterbildungsangebot fest. In den Niederlanden fördert der Staat die Beteiligung an Weiterbildung, indem er den Unternehmen steuerliche Vergünstigungen bietet, Anreize, die auch von vielen Arbeitgebern für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden (die allerdings, wie gesagt, auf die aktuelle Tätigkeit der Mitarbeiter bezogen sind). Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es kaum Maßnahmen, die auf das Individuum zielen und Möglichkeiten bieten, die Verantwortung für die eigene Employability in die Hände zu nehmen.

Die Überzeugung – vor allem auf politischer Ebene – wächst, daß die berufliche (Weiter-) Bildung sowohl einen Beitrag zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit als auch zur sozialen Kohäsion leisten kann und muß. Das heißt, daß das System der beruflichen (Weiter-) Bildung so gestaltet sein muß, daß Menschen ihre Talente auf eine Weise entwickeln können, die den unterschiedlichen Stimuli Rechnung trägt, die die berufliche Praxis, die Lebensumwelt und die Schulen bieten. Der Kompetenzbegriff gewinnt in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung.

### **3.2.2 „Kompetenzen“ als neue Determinante niederländischer Berufsbildungspolitik**

Der Bereich der beruflichen Erstausbildung ist mit seinen gut 450.000 Teilnehmern ein maßgeblicher Faktor für das Erreichen der Wettbewerbs- und Kohäsionsziele, die sich die niederländische Regierung gesetzt hat. Diese Herausforderungen sind zu komplex, um von einer einzigen Partei geschultert werden zu können. Ein Ergebnis lässt sich nur erzielen, wenn die Parteien strukturell und professionell zusammenarbeiten. Die relevanten Parteien, die gemeinsam für die dynamische und attraktive Berufsbildung Sorge tragen, sind, neben den Bildungseinrichtungen, Betriebe, die sog. *Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven*<sup>6</sup>, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen sowie die Ministerien.

Mit der Unterzeichnung der Vereinbarung „*Aan de slag*“ (An die Arbeit) vom 1. Oktober 2003 haben sich Bve-Rat, PaepoN und COLO<sup>7</sup> bereit erklärt, bei der Realisierung einer dynamischen und attraktiven Berufsbildung zusammenzuarbeiten – jeder mit eigenen Schwerpunkten und Aufgaben, doch mit gemeinsamer Verantwortung für das Ergebnis.

Worum geht es? Eine Darstellung des COLO faßt die wichtigsten Punkte zusammen:

- „*Attraktive Berufsbildung*

Attraktiv für die Teilnehmer, indem Lernumgebungen geschaffen werden, die abwechslungs- sowie kontextreich sind und Herausforderungen bieten. In solchen ‚kraftvollen Lernumgebungen‘ kann der Teilnehmer sowohl in der beruflichen Praxis als auch im ‚Praxislernen‘ in der Schule die benötigten Kompetenzen für den Beruf, das staatsbürgerliche Denken und Handeln sowie die Weiterbildung erwerben und vertiefen. Es geht um eine Berufsbildung, die bei den Möglichkeiten und Interessen der Teilnehmer ansetzt und die Teilnehmer einlädt, selbst stärker die Initiative bei seiner bzw. ihrer Ausbildung und beruflichen Entwicklung zu ergreifen.

- „*Mehr Möglichkeiten zum Lernen in der beruflichen Praxis anbieten*

Teilnehmer können in der beruflichen Praxis mehr lernen, wenn der Betrieb, die Bildungseinrichtung und die Kenniscentra gemeinsam Voraussetzungen dafür schaffen. Das Entwickeln von Ausbildungen mit dem Ausgangspunkt des Handelns in der beruflichen Praxis ist dabei wichtig, ebenso die Rolle des Praxisbetreuers (*praktijkopleider*; zuständig im Betrieb für die Begleitung der Berufspraxisphase) und die Abstimmung zwischen Betrieb und Schule. Die

---

6 Bei den *Kenniscentra*, die bis vor einigen Jahren noch *Landelijke Organen voor het Beroepsonderwijs* (Nationale Organe für die Berufsbildung, LOB) hießen, handelt es sich um drittelparitätisch aus Arbeitgebervertretern, Arbeitnehmervertretern und Vertretern des Bildungswesens zusammengesetzte Organe einzelner Wirtschaftssektoren deren Aufgaben im wesentlichen darin bestehen, 1.) die bestehenden Ausbildungen (*kwalificaties*) in ihrem Sektor zu beobachten und sie gegebenenfalls den betrieblichen Bedürfnissen anzupassen; 2.) Entwicklungen in ihrem Sektor zu antizipieren und entsprechend die Ausbildungen anzupassen bzw. neue Ausbildungen zu initiieren; 3.) Ausbildungsbetriebe anzuwerben und hinsichtlich ihrer Ausbildungskompetenz zu bewerten; 4.) sog. „Kontraktaktivitäten“, d.h. Qualifizierungsmaßnahmen von und für Dritte durchzuführen; 5.) Daten zur Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu sammeln, die in und außerhalb der Niederlande erworben werden; 6.) über die Anerkennung der beruflichen Qualifikationen innerhalb der Europäischen Union zu informieren; 7.) gemeinsam mit ihrer Dachorganisation COLO internationale Zeugnisbewertungen durchzuführen.

7 Bve-Rat: Dachverband der Bildungseinrichtungen in öffentlicher Trägerschaft; PaepoN: Plattform der privaten Ausbildungseinrichtungen; Colo: Dachverband der Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven.

Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven haben beim Lernen in der beruflichen Praxis und dem ‚Praxislernen‘ in der Schule eine unterstützende und dienstleistende Rolle.

- **Durchstieg innerhalb der Berufsbildungsgänge auf dem Niveau der Sekundarstufe 1**

Hindernisse beim Durchstieg auf ein höheres Fertigkeitsniveau hinsichtlich der Chancen auf dem Arbeitsmarkt müssen weiter abgebaut werden. Die Zusammenarbeit zwischen VMBO<sup>8</sup>, MBO und HBO muß zunehmen, um allen Teilnehmern maximale Möglichkeiten zu bieten, sich bis zu dem für ihn oder sie erreichbaren höchsten Fertigkeitsniveau zu entwickeln. Hierfür sind mehr auf die Teilnehmer abgestimmte Ausbildungswege nötig. Für den einen ist eine verhältnismäßig schmale Ausbildung für ein spezifisches Tätigkeitsfeld am besten, für einen anderen ist es eine breitere Ausbildung, die weniger spezifisch auf eine bestimmte Tätigkeit abzielt, sondern eher auf das Funktionieren in einem bestimmten Bereich der beruflichen Tätigkeit.

- **Praxisrelevante Abschlußprüfungen, Portfolio und EVC<sup>9</sup>**

Die Abschlußprüfungen müssen Praxisrelevanz besitzen und die Abnehmer der Ausbildungen müssen darauf vertrauen können. Der Aufbau eines Prüfungsportfolios (in dem Belege über die Fertigkeiten gesammelt werden, die jemand benötigt, um einen Beruf ausüben zu können) ist dabei ein mögliches Instrument. Die Nutzung von Möglichkeiten, früher erworbenen Kompetenzen anzuerkennen zu lassen (EVC) und damit Lernredundanzen zu vermeiden, stimuliert Teilnehmer dazu, ihre Talente weiterzuentwickeln.“

Weiterhin wird in dem Papier betont: „Die genannten Aspekte der neuen Berufsbildung müssen dazu führen, daß bedeutend weniger Teilnehmer das System ohne Eintrittsqualifikationen verlassen. Der massivste Ausstieg zeigt sich beim Übergang vom VMBO zum MBO. Es ist notwendig, die Verbindung zwischen dem VMBO und dem MBO zu erläutern und stabiler zu machen. Gerade dabei können Kenniscentra in Kooperation mit Bildungseinrichtungen einen wichtigen Beitrag liefern. Daneben muß mehr Teilnehmern der Durchstieg zu einem höheren Fertigkeitsniveau gelingen, müssen Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt flexibler einsetzbar und motiviert sein, in ihrem Beruf etwas zu leisten und sich als engagierte Bürger zu entwickeln. Kompetenzgerichtete berufliche Bildung wird von vielen als ein Ansatz betrachtet, dem zu folgen die meisten Erfolgsschancen bietet, um diese starken Ambitionen umzusetzen.“ (COLO 2004, S. 5 f.)

### **3.2.3 Kompetenzen versus Qualifikationen: ein Abgrenzungsversuch auf Niederländisch**

Der Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und die wichtige Rolle der beruflichen Bildung in diesem Prozeß haben das Kompetenzdenken in den Vordergrund gerückt. Dabei geht es weniger um die formalen Qualifikationen als vielmehr um die individuellen (auch nichtformal erworbenen) Kompetenzen. Doch was ist eine Kompetenz? Und worin besteht der Unterschied zwischen Kompetenzen und Qualifikationen?

---

8 VMBO: *Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*; entspricht in etwa dem deutschen Hauptschulniveau.

9 EVC: *Erkenning Verworven Competenties*; die Anerkennung (formal oder informell) erworbener Kompetenzen.

### **Kompetenzen: die pragmatische Definition eines vieldeutigen Begriffs**

Auch in den Niederlanden sind zahlreiche Versuche unternommen worden, den Begriff „Kompetenz“ zu definieren. In der Literatur, die dazu erschienen ist, findet sich selten eine eindeutige und deutliche Definition dessen, was unter „Kompetenz“ verstanden werden soll. Verschiedene Autoren gehen außerdem von unterschiedlichen Systematiken aus oder setzen den Schwerpunkt jeweils anders. Es handelt sich also um einen vieldeutigen und vielschichtigen Begriff.

Diese Verschiedenartigkeit der Definitionen hat der *Onderwijsraad*<sup>10</sup> dazu veranlaßt, eine begriffsanalytische Untersuchung des Kompetenzbegriffs durchführen zu lassen. Im Bericht *Competenties: van complicaties tot compromis* (van Merriënboer, van den Klink u. Hendriks 2002) werden allerlei Definitionen von Kompetenzen, wie sie in Unternehmen und im Bildungswesen gängig sind, analysiert. Die allgemeine Schlußfolgerung lautet, daß es trotz der unterschiedlichen Interpretationen des Begriffes doch ein Set an gemeinsamen Merkmalen gibt.

Den Autoren zufolge lassen sich insgesamt sechs Dimensionen des Begriffs „Kompetenz“ unterscheiden, die in den verschiedenen Definitionen in der einen oder anderen Form zurückkehren. Drei dieser Dimensionen sind unabdingbar mit dem Kompetenzbegriff verbunden:

- Spezifisch: Kompetenzen sind kontextgebunden;
- Integrativ: Kompetenzen sind ein zusammenhängendes Konstrukt verschiedener Elemente, die notwendig sind, um problemlösend zu denken und zu handeln;
- Nachhaltig: Kompetenzen sind auf Dauer angelegt.

Drei weitere Dimensionen sind nicht zwingend mit dem Begriff selbst verbunden, aber dennoch relevant:

- Handlungsorientiert: Kompetenzen sind Fähigkeiten von Menschen, um in spezifischen Situationen adäquat, zielgerichtet und motiviert prozeß- und ergebnisorientiert zu handeln;
- Entwicklungsgerichtet: es erfordert Zeit und Anstrengungen, um bestimmte Kompetenzen zu entwickeln; Kompetenzen lassen sich also, obwohl sie von persönlichen Merkmalen und Lernkapazität abhängig sind, entwickeln;
- Abhängig voneinander: Kompetenzen verhalten sich auf bestimmte Weise zueinander.

### **Qualifikationen als gesellschaftliches Konstrukt**

Eine Qualifikation wird im niederländischen Kontext als formale, standardisierte und von den Sozialpartnern und dem Bildungswesen legitimierte Ausbildungsanforderungen verstanden, die dazu dienen, in verschiedenen Arbeitssituationen, auf unterschiedlichem Niveau und auf adäquate Art und Weise Aufgaben erfüllen und Lösungen realisieren zu können. Der Begriff „Qualifikation“ bedeutet auf die formale Anerkennung einer bestimmten beruflichen Tätigkeitsanforderung in Form von Zertifikaten und Diplomen. In den Niederlanden nennt man dies den „zivilen Effekt“ (*civiel effect*). Zugleich bedeutet der Begriff „Qualifikation“ (*kwalificatie*) im Niederländischen auch die Befähigung zur Ausübung eines bestimmten Berufs, wie er in der Nationalen Qualifikationsstruktur festgelegt ist, entspricht also in etwa der deutschen „Berufsbezeichnung“. Zusammenfassend läßt sich also festhalten: „Kompetenzen“ werden entwickelt, „Qualifikationen“ zuerkannt.

---

10 *Onderwijsraad*: Bildungsrat, ein Beratungsorgan der niederländischen Regierung auf dem Gebiet der Bildung.

### ***Der Unterschied zwischen bevoegd (berechtigt) und bekwaam (fähig)***

In den Niederlanden ist man der Auffassung, daß das Ziel der beruflichen Bildung die formale Qualifikation der Teilnehmer ist. Mit anderen Worten: die berufliche Bildung sollte Menschen auf den (möglichst breiten) Einsatz als Fachkraft und das Funktionieren als Mitglied der Gesellschaft vorbereiten. Das Berufsabschlußzeugnis ist demzufolge der formale Nachweis einer Einstiegsbefähigung (*startbekwaamheid*). Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Berufsabschlußzeugnisse (Qualifikationen) etwas über die Fähigkeiten (Kompetenzen) einer Person sagen. Denn berechtigt (*bevoegd*) zu sein, einen Beruf auszuüben (Qualifikationen) bedeutet nicht unbedingt, daß man auch befähigt (*bekwaam*) ist, diesen Beruf gut auszuüben (Kompetenzen). Oder, mit anderen Worten: die Befähigung ist nicht unbedingt aus der formalen Berechtigung abzuleiten (Dungen u.a. 2003).

Wie bereits erwähnt, spielt das Kompetenzdenken in Arbeitsorganisationen bereits länger eine Rolle als in der (beruflichen) Bildung. Doch auch in der Sphäre der Arbeit steht das Berufsabschlußzeugnis im Vordergrund, da es etwas über die Einstiegsbefähigung des Arbeitnehmers aussagt. Allerdings ist man sich in den Unternehmen dessen bewußt, daß Zeugnisse nur etwas über Kenntnisse, Fertigkeiten und die Einstellung einer Person sagen und nur bedingt etwas über seine Einsatzfähigkeit bzw. Tauglichkeit. Berufsabschlußzeugnisse erfassen und bewerten nur einen kleinen Teil der Kompetenzen, die jemand im Laufe der Zeit erworben hat, nämlich solche, die in formalen Lernsettings und durch konkrete Arbeitserfahrung erworben worden sind. Sie sagen jedoch wenig über das Entwicklungspotential aus und gar nichts über nichtformal erworbene Kompetenzen. Den Wert eines Zeugnisses sollte man dennoch nicht unterschätzen, denn er ist ein wichtiges, gesellschaftlich anerkanntes Dokument, das den Zugang zur Weiterbildung, zum Arbeitsmarkt oder zu bestimmten Tätigkeiten und Funktionen eröffnet. Für Unternehmen ist es jedoch wichtig, eine möglichst vollständige Übersicht über die Kompetenzen einer Person zu besitzen, um sie (im Interesse des Unternehmens) optimal einzusetzen und (auch im Interesse des Individuums) entwickeln zu können.

#### **3.2.4 Zum Umbau des niederländischen Berufsbildungssystems**

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, weshalb das niederländische Berufsbildungssystem sich derzeit in einem tiefgreifenden Wandlungsprozeß befindet, den man als „Hinwendung zur Kompetenz“ bezeichnen könnte.

##### ***Kompetenzen im Mittelpunkt der „neuen“ Qualifikationsstruktur***

Im bisherigen System lernte ein Auszubildender in der Schule Theorie und übte sich während der betrieblichen und außerbetrieblichen Praktika in beruflicher Praxis. So sollte er sich zu einer Fachkraft und zu einem vollwertigen Mitglied der Gesellschaft entwickeln. Doch ein moderner Berufstätiger muß nicht nur einen Schraubenzieher hantieren, einen Gast im Restaurant bedienen oder einen alten Menschen pflegen können. Die heutige Berufspraxis verlangt daneben eine Reihe allgemeiner Fähigkeiten: so muß ein Arbeitnehmer etwa kooperieren, planen und mit Stress umgehen können. Ein solches Verständnis von beruflichem Können geht von Kompetenzen (statt Qualifikationen) bzw. von einem zusammenhängenden Ganzen an Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen aus. Die herkömmliche Form der Bildung, die Menschen wie die Gesamtsumme der Kenntnisse und Fertigkeiten behandelt, hat nun ausgedient. An ihre Stelle tritt eine kompetenzgerichtete Berufsbildung, die auf einer kompetenzgerichteten Qualifikations-

struktur beruht und in dessen Mittelpunkt der Auszubildende steht. In der neuen Qualifikationsstruktur geht es jedoch nicht nur um die Vermittlung beruflicher Kompetenzen – auch die sog. „Lern- und staatsbürgerlichen Kompetenzen“ finden darin ausdrücklich Berücksichtigung.

### ***Kompetenzgerichtete Qualifikationsprofile als Basis***

Die Leistungen, die jemand im Rahmen der beruflichen Tätigkeit, als Mitglied der Gesellschaft oder als Bildungsteilnehmer erbringt, bestehen stets in einer Kombination aus eher inhalts- oder fachbezogenen Kompetenzen (z.B. mathematisches Verständnis, um ein Computerprogramm schreiben zu können), personengebundenen Kompetenzen (beispielsweise, sich die Klagen über einen Fehler im Programm anhören zu können) sowie dem Willen und der Bereitschaft, Leistung zu erbringen. Diese drei Aspekte (fachlich-inhaltliche und personale Kompetenzen sowie der Wille und die Bereitschaft, etwas zu leisten) verschmelzen in der beruflichen Tätigkeit und bestimmen, wie gesagt, die Qualität der Leistung.

Kompetenzgerichtete berufliche Bildung muß den Teilnehmern also Möglichkeiten bieten, sich sowohl auf fachlich-inhaltlichem und persönlichem Gebiet als auch hinsichtlich des Leistungswillens zu qualifizieren. Darum geht es in der kompetenzgerichteten Berufsbildung. Kompetenzgerichtete Qualifikationsprofile vermitteln ein gutes Bild der Anforderungen, die mit dem Kern der beruflichen Tätigkeit verbunden sind. Sie bieten Teilnehmern wie Schulen die Möglichkeit, den Weg dorthin auf selbstgewählte Weise zurückzulegen. Erkennbar sein und Spielraum lassen erzeugen ein Spannungsverhältnis zwischen der detaillierten Beschreibung des Ganzen (wie es bei den bisherigen Prüfungsanforderungen oft der Fall war) und zu allgemein formulierten Anforderungen, die keine Bedeutung mehr haben (wie bei den zu global formulierten allgemeinen Kompetenzen). Die Entwicklung kompetenzgerichteter Qualifikationsprofile hat sich denn auch allmählich vollzogen.

### ***Und wie geht es weiter? Zur Umsetzung einer kompetenzgerichteten Bildung***

Die Bildungseinrichtungen stehen am Vorabend einer Operation zur Erneuerung und Modernisierung der Erstausbildung. Diese Erneuerung wird in allen Aspekten der Betriebsführung bei den Bildungsträgern sichtbar werden: in den Arbeitsbedingungen, den räumlichen Gegebenheiten, der Beziehung zu den Betrieben bis hin zum berufspädagogischen Konzept. Die Dozenten und die Praxisbetreuer in den Betrieben müssen weitergebildet werden, und die Unterschiedlichkeit der Lernumgebungen sowie der didaktischen Arbeitsformen wird zunehmen. Die Bildungseinrichtungen werden in Zukunft den Blick noch stärker als bisher auf die Gesellschaft und die Wirtschaft richten. Es gibt auch bereits verschiedene Versuche mit diesem Modell. Zunennen wären etwa folgende Initiativen, die es derzeit in der Region Arnhem-Nijmegen gibt.

### ***Betriebliche Projekte an der Schnittstelle zwischen Betrieb, Bildungseinrichtung und Auszubildendem***

Um die Zusammenarbeit zwischen den technischen Ausbildungsgängen und Betrieben in der Region Arnhem-Nijmegen zu fördern, haben die ROCs Nijmegen und Rijn IJssel Arnhem sowie die Hogeschool Arnhem gemeinsam mit Betrieben und dem Technocentrum Zuidelijk Gelderland im Jahre 2004 das Projekt *Co-Innovators* aus der Taufe gehoben. Ziel des Projektes ist es, über die Zusammenarbeit von Betrieben, Bildungseinrichtungen und Auszubildenden Innovationen bei Betrieben und Ausbildungen anzuregen, die zu einer blühenden und konkurrenzfähigen Technologieregion beitragen können.

Die Kooperation erhält dabei Gestalt in Form des Konzeptes des „betriebsprojektorientierten Lernens“. Wie es der Name bereits sagt, stehen im Zentrum dieses Konzeptes betriebliche Projekte, d.h. authentische und aktuelle Aufträge von Unternehmen, die ein oder mehrere Auszubildende gemeinsam mit betrieblichen und schulischen Ausbildern durchführen. Bei einem betrieblichen Projekt kann es sich sowohl um spezielle Aufträge seitens eines Unternehmens – wie z.B. die Verbesserung des Arbeitsprozesses – handeln als auch um reguläre Aufträge. Betriebliche Projekte können im Betrieb, in der Bildungseinrichtung oder in einer Kombination bei den Lernorten stattfinden. Betriebe können mit Hilfe solcher Projekte und mit einer begrenzten Investition in Zeit und Geld eine innovative Lösung für ein Problem entwickeln. Bildungseinrichtungen können mittels betrieblicher Projekte einen innovativen Unterricht anbieten, der an die aktuelle berufliche Praxis anknüpft. Auszubildende können durch die Mitarbeit in solchen Projekten die Kompetenzen erwerben, die sie auf dem Arbeitsmarkt brauchen.<sup>11</sup>

*Berufliche Bildung und Behindertenhilfe schließen sich in der Region Arnhem-Nijmegen zusammen*

Mit dem Prinzip vor Augen, wonach die Ausbildung von Mitarbeitern in der gemeinsamen Verantwortung der Einrichtungen und des Bildungswesens liegt, haben sechs Einrichtungen der Behindertenhilfe die Berufsbildung in der Region eingeladen, um gemeinsam mit ihnen ein innovatives Berufsbildungskonzept zu entwickeln und zu implementieren. Dazu wurde das Projekt *Doorlichten en verbeteren* (Durchleuchten und verbessern) initiiert. Ziel des Projektes ist es, durch die Kooperation von beruflicher Bildung und Einrichtungen der Behindertenhilfe in der Region Arnhem-Nijmegen die Abstimmung zwischen Bildungswesen und Berufspraxis zu verbessern. Die sechs beteiligten Behinderteneinrichtungen haben sich daran gemacht, die derzeit und künftig benötigten Kompetenzen der Mitarbeiter zu beschreiben. Das Ergebnis wurde für jede einzelne Einrichtung in Form eines Einstellungskompetenzprofils festgehalten. Die in diesen Profilen enthaltenen Informationen wurden anschließend in einem „Regionalen Kompetenzprofil Arnhem-Nijmegen“ zusammengefaßt, das die Behinderteneinrichtungen dazu verwandt haben, ihren Ausbildungsbedarf zu formulieren. Und dieser Ausbildungsbedarf dient im Projekt *Doorlichten en verbeteren* wiederum als Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit mit den Schulen.

*Leerdorp Elst (Lehrdorf Elst): Berufsbildung mit Vision*

Die Initiative *Leerdorp Elst* – Elst ist ein Ort zwischen Arnhem und Nijmegen – bietet ein umfassendes Konzept, bei dem unterschiedliche Ideen über alternative Rollen und Beziehungen zwischen Bildungseinrichtung, Auszubildendem und Arbeit zusammenfinden können. Das Ziel ist es, alle Auszubildenden zu motivieren und zu befähigen, ihre Talente zu entdecken und zu entwickeln. Lernen geschieht zu einem Großteil in der Praxis. Die Bildungseinrichtung ist selbst Teil eines lokalen sozialen Umfelds. Die *community* bildet die Lernumgebung. So entsteht die Idee eines Lehrdorfs, einer Gemeinschaft, in der die Bildungseinrichtung gemeinsam mit der Kommune, den Unternehmen und anderen Instanzen die Verantwortung für das Lehren und Ausbilden junger Menschen trägt. Die Bildungseinrichtung nimmt eine zentrale Position im Lehrdorf ein, doch auch Betriebe und andere tragen mit zur Schaffung herausfordernder Lernziele bei. Im Lehrdorf finden Jugendliche aus dem VMBO, dem MBO und dem HBO, also dem Bereich der primären, sekundären und tertiären Ausbildung zusammen.

---

11 Für nähere Informationen siehe [www.co-innovators.nl](http://www.co-innovators.nl)

Das *Leerdorp Elst* wird in erster Linie aus sechs Ausbildungsjahren bestehen (VMBO plus MBO). Die Auszubildenden erhalten ein kontinuierlich durchlaufendes Ausbildungsangebot auf ihrem jeweiligen Niveau. Wenn sie die Bildungseinrichtung verlassen, haben sie ein Berufsschlusszeugnis (auf MBO-Niveau) erworben oder knüpfen eine weiterführende Ausbildung daran an (Spezialisierung in einem der Ausbildungszweige des ROC Rijn IJssel). Da die Unterscheidung zwischen VMBO und MBO entfällt, stellen Zulassungskriterien und der für Auszubildende schwierige Übergang zwischen Bildungsteilsystemen kein Problem mehr dar. Um ein umfassendes Ausbildungsangebot entwickeln zu können, arbeiten Arevo, eine Stiftung, die sich um den Unterhalt von Schulen im Bereich des VMBO kümmert, und das ROC Rijn IJssel im Bereich des MBO zusammen: das *Leerdorp Elst* verfügt über gemeinsame Ausbildungsteams, ein gemeinsames Projektmanagement sowie über Kooperationsstrukturen zwischen den übrigen Bildungseinrichtungen und Ausbildungszweigen beider Parteien.<sup>12</sup>

#### *Baronie College in Breda*

Auch am Baronie College in Breda wird in den Bereichen Gesundheit und Soziales bereits seit einiger Zeit mit kompetenzgerichtetem Ausbilden experimentiert. Kritische Lern- und Berufssituationen bilden jetzt das Rückgrat der Ausbildungen. Die Schule hat diese beschrieben und den Arbeitgebern zur Beurteilung vorgelegt. Wichtig ist dabei, daß Lernaufträge als Ganzes angeboten werden und es deswegen sehr viel weniger Unterrichtsstunden gibt, in denen ausschließlich Kenntnisse vermittelt werden. „Die Auszubildenden werden mit einem Problem konfrontiert oder müssen einen Auftrag ausführen. Dabei wird stark an ihr Vermögen appelliert, Initiative zu zeigen und auf konstruktive Weise mit anderen zusammenzuarbeiten. Sie müssen bei jedem Auftrag analysieren, was sie wissen und können müssen, um ihn gut auszuführen. Anfangs finden sie es sicherlich schwierig, selbst die Verantwortung zu übernehmen, doch zugleich empfinden sie es als angenehm, daß sie als erwachsene Menschen angesprochen werden. Sie durchschauen auch viel schneller den Nutzen all dessen, was sie lernen müssen.“ So Anja Wassing, Mitglied der Schulleitung (COLO 2005)

Kompetenzgerichtetes Ausbilden hat Wassing zufolge den Vorteil, daß man nicht nur an den Kenntnissen der Auszubildenden ansetzt, sondern auch bei Fertigkeiten, die meist unterbelichtet bleiben. „Wir schauen jetzt vor allem danach, worin Auszubildende gut sind, und das führt oft zu überraschenden Ergebnissen.“ Dieser breite Ansatz schlägt quasi wie von selbst die Brücke von den beruflichen Kompetenzen einerseits zu den Lern- und staatsbürgerlichen Kompetenzen andererseits. Wassing: „Ein guter Berufstätiger kann zusammenarbeiten, ist umgänglich, hat Respekt vor anderen, ist kommunikativ eingestellt und kann sich an rasch sich verändernde Situationen anpassen. Wenn man sich diese Kompetenzen betrachtet, sieht man, daß es viele Überschneidungen zwischen der beruflichen Tätigkeit und dem Verhalten in privaten Situationen und gesellschaftlichen Bezügen gibt. Wir wollen, ausgehend von der Praxis, Lernen auf eine bedeutungsvolle Art und Weise anbieten.“

---

12 Für nähere Informationen siehe Eimers u.a. (2005).



## Teil II

### Die Praxis der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen

Während man in den Niederlanden also bereits den Weg zu einem kompetenzorientierten Berufsbildungssystem eingeschlagen hat, finden sich in Deutschland bestenfalls erste zarte Ansätze, um den – gleichviel, ob formal oder informell erworbenen – Kompetenzen breiteren Raum im System der beruflichen Bildung einzuräumen. Doch wie stellt man Kompetenzen fest, und wie lassen sie sich messen? Im folgenden nun ein Überblick über die wichtigsten Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen in Deutschland und den Niederlanden.



## 4 Methoden und Instrumente zur Kompetenzmessung in Deutschland und den Niederlanden

### 4.1 Deutschland: Die Externenprüfung und das „Referenzmodell Weiterbildungspass“

Es scheint zunächst wie ein Widerspruch: obwohl die berufliche Bildung in Deutschland sehr stark vom Denken in den Kategorien formaler Qualifikationen beherrscht wird, gibt es Instrumente zur Messung von Kompetenzen zuhauf. Dies zeigt etwa ein Blick in das umfangreiche Werk von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2003) mit dem Titel *Handbuch Kompetenzmessung*, in dem etwa vierzig solcher Instrumente vorgestellt werden. Gemeinsam ist all diesen Instrumenten, daß sie aus dem betrieblichen Umfeld stammen bzw. dort eingesetzt werden, etwa als Selektionsinstrument (z.B. in Form von Assessment-Centers) oder zum Zweck der Personalentwicklung. Mit einer ganzheitlichen Betrachtung der Kenntnisse und Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Arbeitnehmers sowie einer echten Hinwendung zu informellem Lernen hat dies – wie wir in Kapitel 3.1.1 gesehen haben – allerdings wenig zu tun. Vielmehr geht es beim Einsatz dieses Instrumentariums eher darum, schwer faßbare Entitäten wie „Schlüsselqualifikationen“, „überfachliche Kompetenz“ oder „Berufserfahrung“ bei Personalrekrutierungen in den Griff zu bekommen bzw. eine Grundlage für die betriebliche Bildungsplanung zu erhalten. Im Bereich der formalen beruflichen Bildung, dem dualen System, lassen sich dagegen nur wenige Ansätze und Verfahren finden, bei denen es um die Erfassung und/oder Bewertung von Kompetenzen geht.

#### **Externenprüfung**

Das duale System selbst kennt lediglich ein Instrument, das man als Kompetenzmeßverfahren bezeichnen könnte: die sog. „Externenprüfung“, die berufserfahrenen Arbeitnehmern die Möglichkeit bietet, zusammen mit den Auszubildenden des dualen Systems, jedoch ohne vorhergehende Ausbildung, eine Abschlußprüfung abzulegen. In seinem Standardwerk zum informellen Lernen in Europa bezeichnet Bjørnåvold (2000, S. 66) die Externenprüfung als das „vielleicht [...] wichtigste ‘brückenschlagende’ Einzelement zwischen formalem und nicht-formalem Lernen“. 5 Prozent aller Berufsabschlußprüfungen im dualen System werden als „Externenprüfung“ abgelegt.

Die Externenprüfung ist zwar ein wichtiges Zertifizierungsinstrument für nichtformal und informell erworbene Kompetenzen, die für die Ausübung eines spezifischen Berufs benötigt werden, doch sie vermittelt lediglich den Zugang zu einer Prüfung und sieht keine unabhängige oder besondere Methode zur Erfassung und Bewertung der spezifischen Berufserfahrung vor. In diesem Sinne ist die Externenprüfung nach den Inhalten, den Prinzipien und der Struktur des formalen Bildungssystems aufgebaut. Oder anders formuliert: die außerhalb des formalen Berufsbildungssystems erworbenen Kompetenzen müssen, unabhängig davon, wie sehr sie sich von den im formalen System vermittelten unterscheiden, vom Prüfungskandidaten nach den Vorgaben des formalen Systems systematisiert und präsentiert werden.

## **Bildungspaß / Qualifizierungspaß**

In einem Modellprojekt aus dem Jahre 1974 (!) wurde der Versuch unternommen, mit Hilfe einer Portfolio-Methode, also einer dokumentierten Beschreibung, Kompetenzen zu erfassen. Hinter dem Bildungs- bzw. Qualifizierungspaß stand die Idee, zusätzlich zur formalen allgemeinen und beruflichen Ausbildung Erfahrungen und Praxis zu dokumentieren und so ein vollständigeres Bild der Kenntnisse und Fertigkeiten eines Arbeitnehmers zu liefern. Der Bildungspaß – der übrigens stark dem in späteren Jahren in der EU entwickelten „europass Mobilität“ bzw. den „europass Lebenslauf“ ähnelt – war jedoch nicht von Erfolg gekrönt und wurde schließlich aufgegeben.

## **Das „Referenzmodell Weiterbildungspass“**

Im Januar 2004 hat eine Forschungsgruppe des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) eine Machbarkeitsstudie für einen „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ vorgelegt (BMBF 2004), der die folgende Struktur haben soll:

<b>- Entwurf -</b>	
Titelseite:	<b>Der Weiterbildungs- und Kompetenzen-Pass</b>
Innenseite:	persönliche Daten zur Identifikation der Passeigentümer Lebenslauf (in Anlehnung an Europäischen Lebenslauf)
1.	<b>Einführungstext mit ausführlichen Hinweisen zur Nutzung des Weiterbildungspasses</b>
2.	<b>Dokumentation bisheriger Lernprozesse und Kompetenzen</b>
2.1	formale Abschlüsse <ul style="list-style-type: none"><li>• allgemeinbildende Schulbildung</li><li>• Berufsausbildung (inkl. Hochschule)</li><li>• Weiterbildung</li><li>• zusätzliche Zertifikate</li></ul>
2.2	Nachweise und Bescheinigungen (non-formal) <ul style="list-style-type: none"><li>• Erwerbsarbeit / Praktika</li><li>• Familien- und Hausarbeit</li><li>• Ehrenamt</li><li>• Hobbys / Sport / Interessenschwerpunkte</li><li>• besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)</li></ul>
2.3.	Tätigkeitsbeschreibungen (informell) <ul style="list-style-type: none"><li>• Erwerbsarbeit / Praktika</li><li>• Familien- und Hausarbeit</li><li>• Ehrenamt</li><li>• Hobbys / Sport / Interessenschwerpunkte</li><li>• besondere Berufs- und Lebenssituationen (z.B. Migration)</li></ul>
3.	<b>Bilanzierung und Reflexion der Bildungs- und Erwerbsbiografie</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• positive und negative Lernerfahrungen</li><li>• individuelle Stärken, Neigungen, Schwächen („das bin ich“)</li><li>• individuelles <b>Kompetenz-Profil</b></li></ul>
4.	<b>Ziele, nächste Schritte</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lebensplanung</li><li>• Laufbahnplanung („das will ich“)</li><li>• Bildungsplanung</li><li>• Vorbereitung auf Bewerbungen</li></ul>
<b>Anhang</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• wichtige Adressen (Beratung, Information, Internet, Kontakte, Weiterbildungsatlas, Beratungs- und Bewertungseinrichtungen, die informell erworbene Kompetenzen erfassen und zertifizieren)</li><li>• Hinweise über rechtliche Regelungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen</li></ul>	

Auch dieses „Referenzsystem Weiterbildungspass“ ähnelt dem „europass Mobilität“ bzw. dem „europass Lebenslauf“.

Die Entwickler des Referenzsystems empfehlen, vor der Einführung des Weiterbildungspasses

- weiter an der Entwicklung und Umsetzung des Referenzmodells zu arbeiten,
- Methoden zur Identifizierung, Bewertung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen mit dem Ziel der Auswahl geeigneter Verfahren und Instrumente zum Einsatz im Referenzmodell zu entwickeln sowie
- ein Beratungskonzept, für das in der Weiterbildung tätige Personen geschult werden können so daß die Nutzer des Weiterbildungspasses die notwendige Unterstützung erhalten (BMBF 2004, S. 152 f.).

Ferner schlagen die Autoren vor, vor der Einführung des Weiterbildungspasses Aktivitäten auf drei Gebieten zu entfalten:

- Netzwerkbildung,
- Beobachtung und Integration internationaler Entwicklungen in die Verfahren zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen,
- Evaluation und Empfehlungen zur eventuellen Anpassung des Instruments (Ebd., S. 153).

“Das Referenzmodell mit den darin enthaltenen Verfahren zur Kompetenzermittlung sollte auf Basis der definierten Eckpunkte und der handlungsleitenden Perspektiven konkretisiert und weiterentwickelt werden. Ziel ist ein Referenzmodell, das prozessorientiert angelegt ist, auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, die Möglichkeit bietet, die verschiedenartigen Stationen lebensbegleitenden Lernens abzubilden, zugleich einfach und verständlich sowie für Selbst- und Fremdbeschreibung offen ist. Es soll lebensnah, praktikabel, plausibel und wissenschaftlich fundiert sein“ (Ebd., S. 153 f.).

Insofern ähnelt das Referenzmodell den Kriterien, die auch bereits dem „europass Mobilität“ zugrunde lagen. Doch das folgende ist neu, der Weiterbildungspass als Instrument der Selbstreflexion: „Für die Passinhaber liegt eine wesentliche Funktion des Referenzmodells in der Sichtbarmachung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen und der reflektierten Gestaltung und Steuerung der eigenen Lernprozesse und der Erwerbsbiographie. Der Prozess der Selbstreflexion und Identifizierung der persönlichen Potenziale und Kompetenzen stellt einen zentralen Aspekt des Modells dar. Das Referenzmodell dient damit der individuellen Standortbestimmung, ohne im Sinne einer Bewerbungsmappe Verwendung zu finden“ (Ebd., S. 154).

Das „Referenzmodell Weiterbildungspass“ will dabei kein übergreifendes Portfolio- oder Zertifizierungsinstrument für alle in Deutschland schon existierenden Instrumente sein, „sondern die- se in ein neues und über die bisherigen Aktivitäten hinausweisendes Konzept integrieren, das den vorhandenen Passaktivitäten als Orientierungshilfe für eigene Entwicklungen zugänglich gemacht wird. Für die Aufnahme von Elementen bereits existierender Pässe ist eine enge Kooperation mit den anbietenden Institutionen erforderlich.“ (Ebd.)

Bei dem hier zitierten Bericht über das „Referenzmodell“ handelt es sich um eine Machbarkeitsstudie – es gibt also noch keine Modellprojekte, die zeigen können, ob es funktioniert oder nicht. Dennoch fällt auf, daß die Studie in einem (entscheidenden) Punkt außerordentlich vage bleibt, nämlich bei der Frage nach der Anerkennung eines solchen Passes. „Um die verschiedenen Beteiligten nachhaltig in die Projektarbeit einzubeziehen, ist die ‚Netzwerkbildung‘ mit der Organisation von Kommunikation und Kooperation eine elementare Querschnittsaufgabe. [...] Im Rahmen der Feinabstimmung und Vorstellung des Referenzsystems sollten bestehende Kontakte intensiviert und weitere Kontakte initiiert werden. *Leitgedanke ist dabei, dass die modellhafte Erprobung des Referenzsystems als ‚Leuchtturm‘ in der deutschen Weiterbildung*

*passlandschaft bei gezielt ausgewählten Kooperationspartnern zu einer Verbreitung des Grundgedankens ‚Kompetenzerfassung‘ und zu einer veränderten Anerkennungskultur beitragen wird. Langfristig wird daraus über alle Bildungsbereiche hinweg ein Netzwerk zur Förderung lebensbegleitenden Lernens entstehen“ (Ebd., S. 157; Hervorh. von den Verf.).*

## **4.2 Die Niederlande: Erfahrungen mit der Anerkennung Erworberer Kompetenzen (EVC)**

Während man in Deutschland also noch nach geeigneten Instrumenten zur Erfassung und Bewertung formal wie informell erworberer Kompetenzen sowie nach Wegen zur Integration in das duale System sucht, ist in den Niederlanden der Begriff EVC, der für *Erkenning Verworven Competenties* (Anerkennung erworberer Kompetenzen) steht, bereits seit einigen Jahren eine feste Größe in der Berufsbildungsdiskussion.

### **4.2.1 Von der Anerkennung erworbener Qualifikationen zur Anerkennung erworbener Kompetenzen**

Die Entwicklung von Systemen zur Bewertung nichtformal erworberer Kompetenzen läßt sich in den Niederlanden bis zum Jahr 1993 zurückverfolgen. Damals setzte das Bildungsministerium eine Kommission für die *Erkenning Verworven Kwalificaties* (EVK = Anerkennung erworberer Qualifikationen) ein. Die Arbeit dieser Kommission mündete in den Bericht *Kwaliteiten erkennen* (Qualitäten anerkennen), der u.a. drei Empfehlungen für die Entwicklung eines zukünftigen Systems enthielt:

1. Es muß eine Infrastruktur für die Verfahren geschaffen werden.
2. Die gesellschaftliche Akzeptanz der EVK muß gefördert werden.
3. Die Methodik sollte durch Pilotprojekte entwickelt werden.

Die Reaktion der niederländischen Regierung auf dem Bericht war positiv: das EVK-Verfahren könnte einen wesentlichen Beitrag zum Funktionieren des Arbeits- und Ausbildungsmarktes, vor allem für das Individuum, leisten. Der Akzent lag dabei auf der formalen Qualifizierung: Zertifizierung und die Zuerkennung von Entsprchungs- oder Anrechnungspunkten waren das gewünschte Resultat dieser neuen Methode zur Erfassung und Anerkennung erworberer Qualifikationen. Auf dieser Art und Weise sollte der Zugang zu den regulären Ausbildungsmöglichkeiten vereinfacht werden. Vor allem berufsbildende Schulen, aber auch Arbeitsämter und Unternehmen reagierten enthusiastisch und machten sich an die Arbeit, um dem EVK-Verfahren Form und Inhalt zu geben. Eine Vielzahl von Einzelprojekten war das Ergebnis, zu einer strukturellen Umsetzung kam es jedoch nicht.

#### **EVC auf der politischen Agenda**

Im nationalen Programm der niederländischen Regierung aus dem Jahre 1998 wurde die Anerkennung von (Arbeits- und Ausbildungs-) Erfahrungen erneut auf die Tagesordnung gesetzt. Man sprach allerdings nicht mehr von der *Erkenning Verworven Kwalificaties* (EVK = Anerkennung erworberer Qualifikationen), sondern von der *Erkenning Verworven Competenties* (EVC = Anerkennung erworberer Kompetenzen).<sup>13</sup> Im besagten Programm heißt es unter anderem:

---

<sup>13</sup> Zur Begriffsbildung siehe auch die Bestandsaufnahme der seinerzeitigen Debatte um EVK/EVC von Thomas u. Frijteman: (*H*)erkenning van elders verworven competenties (1998).

„Der Arbeitsplatz sollte mehr als Ausbildungsplatz gesehen werden. Die dort gewonnenen Erfahrungen sollten als irgendwo erworbene Kompetenzen [*elders verworven competencies*; d. Verf.] sichtbar werden. Die Regierung will dies durch die Schaffung eines Systems fördern, das die Möglichkeit bietet, irgendwo, d.h. außerhalb der regulären Ausbildungswege erworbene, Kompetenzen zu bewerten und anzuerkennen.“ Am 3. Dezember 1998 schlug die niederländische Regierung den Sozialpartnern schließlich vor, gemeinsam eine Reihe von Maßnahmen und Aktivitäten auf dem Gebiet der Employability der Erwerbsbevölkerung zu entwickeln. Unter „Employability“ verstand man in diesem Zusammenhang „den Erwerb und Erhalt von Arbeit“. Durch diese Schritte der niederländischen Regierung erhielt die EVC-Methode einen Platz auf der Employability-Agenda. Somit ist EVC nicht mehr ein Ziel an sich, sondern eine Methode, die einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung von Individuen und des betrieblichen Human-Ressource-Managements insgesamt leistet.

### ***Die Arbeitsgruppe EVC***

Eine der Aktivitäten, die in Abstimmung zwischen der Regierung und den Sozialpartnern entstand, war die Ausarbeitung einer Systematik zur *Erkenning van Elders Verworven Competencies* (Anerkennung irgendwo erworbenen Kompetenzen) durch Modellprojekte in Unternehmen und Branchen. Zu diesem Zweck setzte der Wirtschaftsminister Anfang 1999 eine Arbeitsgruppe unter Leitung des Wirtschaftsministeriums und bestehend aus Vertretern der Sozialpartner sowie dreier Ministerien (Landwirtschaft, Bildung und Arbeit) ein. Die Arbeit der Kommission mündete in eine Publikation mit dem vielsagenden Titel *De Fles is Half Vol!* (Die Flasche ist halbvoll!). Denn die Arbeitgruppe war der Meinung, das Ziel des EVC-Ansatzes sei es nicht, fehlende Kenntnisse und Fertigkeiten eines Individuums aufzuzeigen, sondern EVC sollte gerade auf bestehenden Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen. Mit anderen Worten: das Verfahren sollte zeigen, wie voll die Flasche eigentlich ist und wie sie weiter gefüllt werden kann.

### ***Die aktuelle Situation***

Die Umsetzung des EVC-Verfahrens in den Niederlanden ist noch immer nicht abgeschlossen. Die Anerkennung erworbener Kompetenzen genießt eine hohe Aufmerksamkeit in der Politik wie in der Fachöffentlichkeit und wird enthusiastisch bejubelt. So kam es etwa im Jahre 2001 zur Gründung eines „Kenniscentrum EVC“ in Utrecht,<sup>14</sup> das es sich zur Aufgabe gemacht hat, Informationen zum Thema EVC zu sammeln und zu verbreiten bzw. Projekte im Zusammenhang mit EVC-Verfahren anzuregen.

EVC scheint, nicht zuletzt dank der Bemühungen des Kenniscentrum EVC, mehr und mehr zu einem Thema zu werden, benötigt jedoch noch sehr breitere Unterstützung als bisher, um einen festen Platz in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik einzunehmen. In den Niederlanden umschreibt man die gegenwärtige Situation mit den Worten: *duizend bloemen groeien* (etwa: tausend Blumen blühen) und meint damit, daß die meisten EVC-Aktivitäten in Form von Projekten stattfinden. Es gibt bislang kaum strukturelle Ansätze, und es kann u.a. auch deshalb noch nicht von einem zusammenhängenden System gesprochen werden. Außerdem ist EVC noch zu sehr auf eine formale Anerkennung von Kompetenzen auf nationalem Niveau gerichtet, d.h. auf die formale Bewertung von Kompetenzen seitens der Ausbildungseinrichtungen oder Bildungsbehörden in Form von Zeugnissen, Diplomen und Zertifikaten. Damit ist EVC jedoch noch zu sehr ein Bildungs- und Zertifizierungsinstrument statt eines Personalentwicklungsgeräts. Doch

---

<sup>14</sup> Siehe [www.kenniscentrumevc.nl](http://www.kenniscentrumevc.nl).

was versteht man in den Niederlanden genau unter EVC, und welche Perspektiven bietet dieser Ansatz?

#### **4.2.2 EVC – Was verbirgt sich dahinter?**

EVC zielt auf die Anerkennung von Kompetenzen, die man in verschiedenen Lehrumgebungen erworben hat: in formalen Lehrumgebungen wie der Schule ebenso wie in informellen Lehrumgebungen wie dem Arbeitsplatz oder dem Freizeitbereich. Die bereits vorhandenen Kompetenzen werden inventarisiert, bewertet und – durch die Verleihung eines Zertifikats oder Zeugnisses – anerkannt. Auf dieser Grundlage kann die persönliche Kompetenzentwicklung weitergestaltet werden.

##### ***EVC als Prinzip***

Um den Mehrwert von EVC zu verstehen, ist es wichtig zu erläutern, was sich hinter dem Begriff verbirgt. Vier Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung:

- *EVC ist ein Prinzip, kein konkretes Instrument.* EVC ist eine Art des Denkens und Handelns, bei der es um die Ermittlung, Bewertung, Anerkennung und Weiterentwicklung von Kompetenzen geht.
- *Bei EVC steht das Individuum im Mittelpunkt.* Bei EVC geht es nicht um Ausbildungen (d.h. formal erworbene Qualifikationen), sondern vielmehr um die Gesamtheit an Kenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und sonstigen persönlichen Qualitäten eines Individuums.
- *EVC ist lehrwegunabhängig.* Dies bedeutet, daß es im gesamten Prozeß von der Ermittlung bis zur weiteren Entwicklung der Kompetenzen nicht darum geht, *ob* man die Kompetenzen über einen formalen oder einen informellen Lehrweg erworben hat, sondern *daß* man sie hat und (irgendwie) weiterentwickelt.
- *EVC ist entwicklungsgerichtet.* In EVC-Verfahren werden zwar in erster Linie die Kompetenzen ermittelt und anerkannt, über die ein Individuum verfügt. Zugleich wird jedoch auch analysiert, welche Entwicklungsmöglichkeiten dieses Individuum hat. EVC ist also kein Ziel an sich, sondern ein Mittel, um die Entwicklung der eigenen Kompetenz zu fördern.

##### ***Die zwei Funktionen von EVC***

In den Niederlanden unterscheidet man zwischen der „engen“ und der „breiten“ Anwendung von EVC. Bei der engen Anwendung (summative Funktion von EVC) werden informell erworbene Kompetenzen zwecks möglicher Aufnahme in das formale Bildungs- und Berufsbildungssystem geprüft. Es ist eine Momentaufnahme der derzeitigen Kompetenzen eines Individuums (Status-quo-Situation), die zu einer formalen Anerkennung nach dem vorgegebenen Qualifikationsstandard führt. In manchen Fällen ist diese Validierung mit einer Empfehlung für einen persönlichen Entwicklungs- oder Lehrplan kombiniert. Bei der breiten Anwendung von EVC (formative Funktion von EVC) ist EVC Teil des Entwicklungsplans von Arbeitnehmern, Auszubildenden oder anderen. Anerkennung von Kompetenzen führt in diesem Falle nicht unmittelbar und direkt zur Validierung in Form von Qualifikationen und Zeugnissen.

Zur Zeit überwiegt in den Niederlanden die summative Funktion von EVC. Das hat vor allem mit der Tatsache zu tun, daß innerhalb von EVC-Verfahren Qualifikationen den Maßstab bilden, an dem man die Kompetenz des Individuums mißt. Die Nationale Qualifikationsstruktur, also das Gesamt der formalen Berufsausbildungen in den Niederlanden, bildet den Bezugspunkt bei der Bewertung. Vor allem von Seiten des Arbeitsmarkts (d.h. Unternehmen, aber auch anderer Or-

ganisation etwa im Bereich ehrenamtlicher Arbeit) wird der entwicklungsgerichteten (formativen) Funktion von EVC immer mehr Bedeutung beigemessen, da man EVC als ein Instrument zur Entwicklung und Gestaltung der persönlichen Laufbahn sieht. Unternehmen nutzen EVC zunehmend für ihre Personalpolitik. Die Möglichkeit und das Recht, an einem EVC-Verfahren teilzunehmen, wurde inzwischen sogar in einigen Tarifverträgen verankert (wie z.B. im Baugewerbe und in der Metallverarbeitung).

### **Perspektiven von EVC**

EVC richtet den Fokus auf die Qualitäten und das Entwicklungspotential eines jeden Individuums. Das Qualifizierungsangebot kann dadurch wesentlich besser auf den sich wandelnden Bedarf des Arbeitsmarkts an Kenntnissen und Fertigkeiten abgestimmt werden.

Wie in *De Fles is Half Vol!* (2000, S. 11) beschrieben, bietet die Art und Weise der Umsetzung von EVC in den Niederlanden eine Reihe von Perspektiven:

- dem Individuum, dem EVC die eigenen Kompetenzen aufzeigt und ihm dadurch ein klareres Bild der persönlichen Qualitäten und Laufbahnmöglichkeiten bietet;
- dem Unternehmen oder der Branche, dem oder der EVC die Kompetenzen aufzeigt, die notwendig sind, um die verschiedenen Tätigkeitsfelder innerhalb des Unternehmens gut zu besetzen. Auf dieser Grundlage lässt sich gezielt in die Weiterbildung der Belegschaft investieren, da man einen Einblick in Wissenslücken oder Qualifizierungsmöglichkeiten bekommen hat. Die Kompetenzen werden dann auf der Basis des betrieblichen Bedarfs beschrieben. Arbeitsproduktivität und das Innovationspotential des Unternehmens können auf diese Weise zunehmen;
- den Organisationen, die sich mit der Wiedereingliederung von Arbeitssuchenden beschäftigen – wie z.B. den Arbeitsämtern – bietet EVC neue Vermittlungsmöglichkeiten für ihre Kunden;
- den Bildungseinrichtungen, denen EVC die Möglichkeit bietet, persönliche Lehrpläne zu formulieren (maßgeschneidertes Lernangebot). Dadurch fördert EVC neue und attraktive Formen des Lernens;
- der Politik, der EVC Möglichkeiten bietet, einen zweckmäßigen Einsatz der Mittel auf dem Gebiet des Lernens, des lebenslangen Lernens, der Employability sowie der Arbeitsmarktpolitik zu bewerkstelligen.

#### **4.2.3 EVC-Methoden und –Instrumente**

Die Anerkennung (nichtformal) erworbener Kompetenzen kann anhand verschiedener Methoden und unter Zugrundelegung unterschiedlicher Kriterien erfolgen. Abhängig von dem Ziel, das man sich mit EVC gesetzt hat, wählt man den geeigneten Bewertungsstandard und das geeignete Bewertungsverfahren aus. Um das EVC-Prinzip in die Praxis umzusetzen, sind eine bestimmte Reihenfolge im Verfahren sowie konkrete Instrumente erforderlich.

##### **Der verwendete Bewertungsstandard**

In den Niederlanden benutzt man zwei Typen von Zielsetzungen und Bewertungsstandards: die allgemeine, gesellschaftliche Anerkennung auf der Grundlage der Nationalen Qualifikationsstruktur sowie die unternehmensgebundene Anerkennung auf der Basis von Unternehmens- oder Branchenstandards.

Wenn das Ziel in der Anerkennung der Kompetenzen für den externen Arbeitsmarkt besteht, benutzt man die Qualifikationsstruktur der Berufsbildung oder Standards, die von Branchen- oder Berufsorganisationen entwickelt worden sind. Wichtig hierbei ist also die allgemeine, einheitliche gesellschaftliche Anerkennung des Standards auf dem Arbeitsmarkt. Bei dieser Form der Anerkennung muß man mit einer Einrichtung kooperieren, die befugt ist, Zertifikate und Zeugnisse auszustellen (wie z.B. die berufsbildenden Schulen).

Besteht das Ziel in der Anerkennung der Kompetenzen auf Unternehmensniveau, können unternehmensgebundene Standards wie Tätigkeits- und Kompetenzprofile oder Rollenbeschreibungen zugrunde gelegt werden.

#### ***Das Bewertungsverfahren***

Ein EVC-Verfahren besteht im Idealfall aus den folgenden Schritten (Dungen u.a. 2003, S. 59):

##### *1. Aufklärung des Kandidaten*

Die Information des EVC-Kandidaten ist ein wichtiger Bestandteil des Verfahrens, denn eine gute Aufklärung sorgt dafür, daß Kandidaten wissen, welche Möglichkeiten EVC bietet und welche Anforderungen es an sie stellt, welche Kosten an Zeit und Geld damit verbunden sind, wie es funktioniert, wer an dem Prozeß beteiligt ist und was es an Ergebnissen liefern kann.

##### *2. Zugang und Zielvereinbarung*

Ein Aufnahmeverfahren für die EVC-Prozedur ist notwendig, um beurteilen zu können, ob der Kandidat über ausreichend Grundlagen verfügt, um mit Erfolg am Verfahren teilnehmen zu können. Ein definiertes Ziel ist ebenfalls wichtig, weil deutlich sein muß, welches Ergebnis der Kandidat vom Verfahren erwarten kann: was bedeutet EVC für die berufliche Tätigkeit, die Laufbahn, die persönliche Entwicklung?

##### *3. Erfassung von Kompetenzen*

Die Erfassung von Kompetenzen hat zum Ziel, einen Überblick über die Fertigkeiten und Kompetenzen des Kandidaten zu bekommen. In einer Art Portfolio werden Lern- und Arbeitserfahrungen inventarisiert und beschrieben sowie alle vorhandenen Befähigungsnachweise gesammelt (formale Zeugnisse, Bescheinigungen von Arbeitgebern, Teilnahmebescheinigungen an Weiterbildungskursen usw.), um das Vorhandensein dieser Erfahrungen zu dokumentieren. Näheres zum Portfolio siehe im folgenden Abschnitt.

##### *4. Bewertung von Kompetenzen*

Die Bewertung der Kompetenzen geschieht über einen Vergleich des Portfolios mit den formalen Anforderungen eines gewünschten Bewertungsstandards. Zusätzlich findet ein sogenanntes „kriteriengeleitetes Interview“ statt (dazu später mehr), um die Qualität des Portfolios besser beurteilen zu können. Abhängig von den Ergebnissen des Interviews wird eine zusätzliche Beurteilung durchgeführt. Bei dieser Bewertung kann es sich um eine direkte Kompetenzbewertung handeln (praxisbezogene Fertigkeitstests oder Arbeitsplatzbeobachtungen) und/oder um eine indirekte Kompetenzbewertung (Arbeitgebererklärungen, Vorträge usw.). Die Ergebnisse der einzelnen Bewertungen münden in eine Gesamtbewertung des Kandidaten ein.

Bei der Bewertung spielen die sogenannten „Assessoren“ eine wichtige Rolle. Assessoren sind qualifizierte und befugte Prüfer, die dafür sorgen, daß die Bewertung einem bestimmten Qualitätsstandard genügt. In den meisten Fällen sind zwei Assessoren am Verfahren beteiligt: ein

interner Assessor (z.B. ein Abteilungsleiter aus dem Unternehmen selbst) und ein externer Assessor (ein Lehrer aus der für die Durchführung des EVC-Verfahrens zuständigen Bildungseinrichtung). Gemeinsam beurteilen sie den Kandidaten und führen die entsprechenden Prüfungen durch. Die abschließende Bewertung ist denn auch eine Gemeinschaftsarbeit.

#### *5. Anerkennung von Kompetenzen*

Unter der Anerkennung von Kompetenzen wird in den Niederlanden vor allem verstanden, daß man der abschließenden Bewertung der Kompetenz einen allgemeinen, gesellschaftlich akzeptierten Wert (*civiel effect*) beimißt. Dies bedeutet, daß man die Nationale Qualifikationsstruktur als Bezugsrahmen nimmt und überprüft, ob bestimmte Entsprechungs- oder Anrechnungspunkte, Zertifikate oder Diplome Zeugnisse zuerkannt werden können.

#### *6. Erstellung eines persönlichen Entwicklungsplans*

Der letzte Schritt im EVC-Verfahren besteht im Erstellen eines persönlichen Entwicklungsplans. Für den Fall, daß eine Anerkennung nur zur Zuerkennung von (Teil-) Zertifikaten führt, obwohl man ein Zeugnis anstrebt, werden in solch einem Entwicklungsplan entsprechende schulische und/oder außerschulische Aktivitäten festgelegt, die zu einem vollwertigen Zeugnis führen. In einem derartigen persönlichen Entwicklungsplan lassen sich jedoch auch andere Personalentwicklungsaktivitäten definieren wie z.B. Coaching, Training on the Job u.Ä.

### ***Die Instrumente***

Bei den verschiedenen Schritten des EVC-Verfahrens werden unterschiedliche Instrumente eingesetzt, um eine möglichst objektive Bewertung zu ermöglichen. Hier eine kurze Beschreibung dieser Instrumente.

#### *Portfolio*

Ein Portfolio ist eine schriftliche oder digitale Informationsquelle, die eine Übersicht der Kompetenzen des Portfolioinhabers bietet. Es handelt sich dabei um eine standardisierte Übersicht der individuellen Lern- und Arbeitserfahrungen, die mit entsprechenden Nachweisen belegt werden. Zwei Vorgehensweisen sind möglich:

- eine Bestandsaufnahme aller relevanten Erfahrungen, wenn es vor allem um die Entwicklung eines persönlichen Kompetenzprofils geht;
- eine zielgerichtete Inventarisierung und Beschreibung von Erfahrungen in bezug auf ein gewünschtes Qualifikations- und Kompetenzprofil.

Ein Portfolio kann einem Außenstehenden also einen Eindruck vom Stand der Kompetenzentwicklung einer Person verschaffen. Es kann aber auch als Mittel der Selbstreflexion dienen. Das Portfolio kann durch den Arbeitgeber oder eine qualifizierende Instanz (also eine Instanz, die Bildungsmaßnahmen durchführt und zertifiziert) validiert werden; die abschließende Bewertung kann zu einem Arbeitsplatz oder zu einer formalen Anerkennung führen.

#### *Kriteriengeleitetes Interview*

Die Methode des kriteriengeleiteten Interviews stammt ursprünglich aus der Arbeitswelt, wird zunehmend aber auch im Ausbildungssektor eingesetzt: beim Zugangsverfahren für Ausbildungsgänge, bei der Bewertung des Portfolios sowie im Rahmen von EVC. Durch eine systematische Befragung wird überprüft, ob jemand das gewünschte bzw. erforderliche Verhalten (Kompetenzen als Kriterium) in der Praxis gezeigt hat, und ob sein oder ihr Handeln zum gewünschten Ergebnis geführt hat. Oft wird dabei die STAR-Methode eingesetzt, bei der operationalisierte Kompetenzen oder andere Verhaltensstandards als Bewertungskriterium dienen. Die

Fragen, die eine Antwort darauf geben sollen, ob jemand über eine bestimmte Kompetenz verfügt, haben eine feste Reihenfolge:

- In welcher Situation wurde die Kompetenz sichtbar? (Kontext)
- Welche Aufgabe sollte der Kandidat erfüllen? (Was)
- Welche Aktionen hat der Kandidat unternommen? (Wie)
- Welches Ergebnis wurde erzielt? (Effektivität)

Nicht alle Kompetenzen eignen sich jedoch für eine Bewertung durch ein kriteriengeleitetes Interview.

#### *Praxisbezogene Fertigkeitstests*

Fertigkeitstests sind standardisierte Aufgaben in einer kontrollierten Umgebung, bei deren Lösung Kandidaten bestimmte Kompetenzen demonstrieren. Fertigkeitstests werden bevorzugt in einer authentischen Arbeitsumgebung durchgeführt, können aber auch in Form von Simulationen – etwa im Rahmen eines Assessment-Centers – oder in einem Skill Lab stattfinden.

Fertigkeitstests sind eine Art integrierte Theorie-Praxis-Prüfungen. Die Aufträge sind im allgemeinen wie folgt aufgebaut:

- Interviews, gerichtet auf die Planung des durchzuführenden Auftrages,
- Beobachtungscheckliste, gerichtet auf die Durchführung des Auftrags (prozeß- und produktgerichtet)
- Interviews, gerichtet auf das Reflexions- und Transfervermögen des Kandidaten.

Dieser Aufbau folgt denselben Prozessen, die einer guten Arbeitsvorbereitung zugrunde liegen: planen, durchführen, evaluieren. In den Interviews kann auch das theoretische Hintergrundwissen bewertet werden.

#### *Arbeitsplatzbeobachtung*

Ein weiteres Instrument stellt die Erfassung von Kompetenzen in der Berufspraxis dar. Man verwendet dazu ein Bewertungsprotokoll. Die Bewertungssituation wird durch die Alltagspraxis vorgegeben; es geht hier nicht um einen standardisierten Auftrag wie im Fall der Fertigkeitstests. Die Standardisierung wird durch das Bewertungsprotokoll (z.B. eine Checkliste) sowie durch das Einsetzen befugter Prüfer erreicht.

#### *Ergänzende Prüfungen und Tests*

Praxisaufträge und Referate aus der authentischen Arbeitsumgebung, die sich aus der täglichen Arbeitspraxis ergeben, können in der Bewertung als indirekter Fertigkeitenachweis dienen. Sie bieten die Möglichkeit zur integrierten Bewertung von Fächern, Planungs- und Umsetzungskompetenz, Inhalt und Form, Theorie und Praxis sowie Kooperation.

#### *Persönlicher Entwicklungsplan*

Auch das Instrument des persönlichen Entwicklungsplans stammt ursprünglich aus der Arbeitswelt. Es handelt sich dabei um ein gängiges Personalentwicklungsinstrument zur Vereinbarung der Wünsche und Ziele des individuellen Arbeitnehmers mit denen des Unternehmens. Ein persönlicher Entwicklungsplan umfaßt die folgenden Schritte:

- Definition des Entwicklungsziels,
- Ausloten der Differenz zwischen der aktuellen Situation und den gewünschten Zielen sowie die Definition der Rahmenbedingungen für die angestrebte Kompetenzentwicklung
- Abschluß einer Vereinbarung über die Entwicklung,
- Umsetzung des Kompetenzentwicklungsprogramms,
- Evaluation der Ergebnisse.

Persönliche Entwicklungspläne werden oft als formelle Vereinbarungen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern festgehalten.

## 5 Resümee

Faßt man die Diskussionen über die Anpassungsfähigkeit des Systems der beruflichen Bildung in Deutschland und den Niederlanden an eine sich wandelnde Arbeitswelt – und hier insbesondere der wachsenden Bedeutung des informellen, lebensbegleitenden Lernens – zusammen, so ergibt sich ein sehr uneinheitliches Bild.

### **Deutschland**

Oberflächlich betrachtet, scheinen die Verhältnisse in Deutschland klar: das duale System ist zu starr und zu träge, um den Entwicklungen in der Arbeitswelt noch folgen zu können. Aufgrund seiner traditionellen Ausrichtung auf die Erstausbildung und seiner über die Jahrzehnte gewachsenen inneren Verkrustung ist es nur sehr begrenzt in der Lage, Formen informellen, arbeitsplatznahen und lebensbegleitenden Lernens in seine Struktur zu integrieren. Während man in den Niederlanden – wie auch in anderen Mitgliedsstaaten der EU – bereits an einem Umbau des Berufsbildungssystems in Richtung einer auf formal wie informell erworbenen Kompetenzen basierenden Qualifikationsstruktur arbeitet, herrscht in der deutschen Berufsbildungspolitik noch immer das Denken in formalen Berufsqualifikationen vor.

Sieht man sich das Ganze jedoch etwas näher an, ergibt sich ein sehr viel differenzierteres und auch widersprüchliches Bild. So zeigt sich in deutschen Unternehmen zwar ein wachsender Bedarf an neuen, flexibleren Formen des beruflichen Lernens – der sich etwa in der Entstehung eines „neuen“, flexiblen, arbeitsplatznahen und kompetenzorientierten Typus von Weiterbildung ausdrückt (Kühnlein 1999) –, doch in den Unternehmen selbst scheint man sich des Potentials, den diese „neue“ Form des Lernens bietet, kaum bewußt zu sein. So zeigt eine aktuelle Auswertung von ca. 250 Betriebsvereinbarungen zur Weiterbildung, daß in deutschen Unternehmen von einer systematischen Verknüpfung der Themen „Weiterbildung“ und „lernförderliche Arbeitsgestaltung“ keine Rede sein kann, man also die Chancen, die in dieser neuen Lernform liegen, ungenutzt verstreichen läßt (Busse u. Heidemann 2005).

Eine jüngste Studie des BIBB zur betrieblichen Bedeutung informellen Lernens (Frank u.a. 2004) geht sogar noch einen Schritt weiter. Auf der Grundlage der Ergebnisse einer Betriebsbefragung kommen die Autorinnen zu dem Schluß, daß das Thema „informelles Lernen“ für die meisten der befragten Betriebe nicht nur neu sei, sondern auch als unwichtig betrachtet werde – systematische Ansätze zum Umgang mit informell erworbenen Kompetenzen bei den Beschäftigten ließen sich kaum finden. Gleichzeitig seien solche Kompetenzen – von den Befragten oft gleichgesetzt mit „Schlüsselqualifikationen“ oder „Berufserfahrung“ – durchaus nicht ohne Bedeutung für die Betriebe, insbesondere im Rahmen der Personalauswahl (über Assessment-Center oder Arbeitszeugnisse, wo solche Kompetenzen zur Sprache kommen) und der regelmäßigen Mitarbeitergespräche.

Daß Betriebe mit dem Thema bislang nicht sonderlich viel anzufangen wissen, ist auch eine Folge der Diskussion in der Bildungsforschung. Während dort die einen in der Arbeitswelt wie in der Berufsbildung einen deutlichen Paradigmenwechsel von der „Qualifikation“ zur „Kompetenz“ zu erkennen glauben (Bunk 1994, Weinberg 1996, Erpenbeck u. Sauer 2001, Dehnboestel 2001), ist für andere der Begriff der „Kompetenz“ nicht viel mehr als eine „begriffliche Stopf-

gans“ (Geißler u. Orthey 1993), ein Modewort, dem ein reduktionistischer und veralteter Qualifikationsbegriff zugrunde liegt (Arnold 1997). Gemeinsam ist allen, daß man es bislang versäumt hat, zu einer klaren Begriffsbestimmung darüber zu gelangen, was eine „Qualifikation“ bzw. eine „Kompetenz“ ist und worin sie sich unterscheiden. Für den Außenstehenden erscheint es deshalb so, daß jeder seinen eigenen, auf seine jeweiligen Argumente zugeschnittenen Qualifikations- bzw. Kompetenzbegriff hantiert, um diesen dann gegen das gegnerische Lager ins Feld zu führen.

Zwar gibt es in Deutschland mittlerweile eine Fülle von Instrumenten zur Messung von Kompetenzen (Erpenbeck u. von Rosenstiel 2003), doch diese Instrumente bleiben weitgehend auf den betrieblichen Bereich beschränkt und kommen zumeist bei der Personalrekrutierung oder der betrieblichen Bildungsplanung zum Einsatz. Das duale System der Berufsbildung in Deutschland selbst kennt nur ein Instrument zur Feststellung und Anerkennung von Kompetenz: die sog. Externenprüfung, ein weiteres Instrument, das „Referenzmodells Weiterbildungspass“ (BMBF 2004), befindet sich noch im Erprobungsstadium.

Dennoch könnte bald Bewegung in diese Diskussion kommen. Denn die Reform des Berufsbildungsgesetzes, das am 1. April 2005 in Kraft getreten ist, bietet einige interessante Ansätze, die Kluft zwischen Arbeitswelt und beruflicher Bildung zu überwinden, die Kritiker seit Jahrzehnten rügen. Wichtige Stichworte lauten: Flexibilisierung, Regionalisierung, Modularisierung und Entbürokratisierung.

### **Niederlande**

In den Niederlanden ist man offenbar einen Schritt weiter als in Deutschland, was die Anpassung der Berufsbildung an die Anforderungen des Arbeitsmarkts in einer wissensbasierten Gesellschaft betrifft: hier wurde bereits vor einigen Jahren die Hinwendung zum Kompetenzdenken zur offiziellen berufsbildungspolitischen Maxime erklärt und damit begonnen, das Berufsbildungssystem entsprechend umzubauen. Seither stehen nicht mehr die „Qualifikationen“, sondern die „Kompetenzen“ im Mittelpunkt der beruflichen Ausbildung: man spricht von einer „kompetenzgerichteten Qualifikationsstruktur“.

Doch bereits der Begriff „kompetenzgerichtete Qualifikationsstruktur“ deutet auf ein zentrales Problem bei der Reform der beruflichen Bildung in den Niederlanden hin: es wurde versäumt, im Vorfeld für die notwendige begriffliche Klarheit zu sorgen, so daß in der Praxis beide Begriffe – „Qualifikationen“ und „Kompetenz“ – nebeneinander her bestehen und sich nur schwer voneinander abgrenzen lassen. Mit anderen Worten: während sich in Deutschland die Aktivitäten im Hinblick auf ein „neues“ Kompetenzdenken in der beruflichen Bildung im wesentlichen auf theoretisch-pädagogische Auseinandersetzungen konzentrieren, die jedoch bislang nur schwache Auswirkungen auf Entwicklungen im System der beruflichen Bildung haben, liegt der Fokus in den Niederlanden auf der praktischen Umsetzung des Ansatzes im bestehenden System, der es allerdings an theoretisch-konzeptioneller Klarheit und dadurch auch an der notwendigen Transparenz mangelt.

Dennoch: anders als in Deutschland konnten in den Niederlanden mit der Entwicklung und dem Einsatz von Instrumenten zur Erfassung und Bewertung formal wie informell erworberer Kompetenzen wichtige Erfahrungen mit Methoden der Kompetenzmessung sowie der Kompetenzentwicklung gewonnen werden. Es gibt inzwischen eine breite Infrastruktur für die Umsetzung dieses sog. EVC-Prinzips und der auf ihm beruhenden Verfahren; auch genießt die Idee, Kom-

petenzen sichtbar zu machen und weiterzuentwickeln, mittlerweile eine entsprechende gesellschaftliche Akzeptanz und spiegelt sich zum Teil bereits in den regulären Angeboten der (Berufs-) Bildungsträger wider.

EVC eröffnet eine Reihe von Perspektiven: dem Individuum, dem es die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt, ebenso wie dem Unternehmen, dem es ein wichtiges Instrumentarium für die Bildungsplanung an die Hand gibt, der Arbeitsverwaltung, der EVC neue Vermittlungsmöglichkeiten eröffnet, den Bildungseinrichtungen, denen es neue und attraktive Formen des Lernens erschließt, wie auch der Politik, der es einen zweckmäßigen Einsatz der Mittel auf dem Gebiet des (lebenslangen) Lernens, der Employability und der Arbeitsmarktpolitik erlaubt.



## Literatur

- Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsumfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 97*. Münster, New York 1997, S. 253-307.
- Van den Berg, Jose; Biessen, Juriën; De Bruijn, Elly u. Onstenk, Jeroen: *De wending naar competentiegericht leren en opleiden*. Den Bosch: CINOP, 2004.
- Bjørnåvold, Jens: *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Thessaloniki: Cedefop, Juli 2000.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): *Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes*. Berlin: BMBF, Januar 2004.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): *Die Reform der beruflichen Bildung. Chance und Verlässlichkeit durch Innovation und Qualität. Materialien zur Reform der beruflichen Bildung*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005.
- Bunk, Gerhard P.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, H. 1, 1994, S. 9-15.
- Busse, Gerd u. Heidemann, Winfried: *Betriebs- und Dienstvereinbarungen: Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen*. Frankfurt a.M.: Bund-Verlag, 2005.
- COLO: *Tijdens verbouwing geopend. Competentiegerichte kwalificatieprofielen als basis voor dynamisch en uitnodigend beroeps-onderwijs*. Zoetermeer: COLO, 2004.
- COLO: Neue Qualifikationsstruktur: Ausbildung zur Fachkraft und zum Staatsbürger. <http://www.euregio.org/upload/files/EURESausbildung.pdf> [2005]).
- Dam, Els van; Meijer, Kees u. Frijman, Jos: Het programma van eisen voor BPGL. Advies van de werkgroep bedrijfsprojectgericht leren. Nijmegen: KBA, december 2004.
- Dehnbostel, Peter: Lernen im Betrieb – informell, lebensbegleitend und persönlichkeitsbildend? [http://bildungplus.forumbildung.de/templates\\_text/imfokus\\_inhalt.php?artid=49](http://bildungplus.forumbildung.de/templates_text/imfokus_inhalt.php?artid=49) (2001).
- Dehnbostel, P.; Erbe, H.-H. u. Novak, H. (Hrsg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und PersönlichkeitSENTWICKLUNG. 2. Auflg., Berlin 2000. In: Dehnbostel, P. u. Novak, H. (Hrsg.): *Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld 2000.
- Dungen, Marja van den; Burgt, Hans van de u. Pijs, Thijs: *EVC: brug tussen competenties en kwalificaties*. 's-Hertogenbosch: CINOP, April 2003.
- Duvekot, R. u. Brouwer, J. (Hrsg.): *Het brede perspectief van EVC*. Utrecht: LEMMA, 2004.
- Eimers, Ton u.a.: *Leerdorp Elst: beroeps-onderwijs met visie*. Arnhem: Arevo, Roc Rijn IJssel, Stichting Werkgevers Leerdorp Elst, 2005.
- Erpenbeck, John u. von Rosenstiel, Lutz: *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2003.
- Erpenbeck, John u. Sauer, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: *QUEM-Report 67*, Berlin 2001, S. 9-65.
- Frank, Irmgard; Gutschow, Katrin; Münchhausen, Gesa u. Wolf, Tanja: Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 3.4.101. Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie. [2004] (Quelle: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)).

- Geißler, Karlheinz A. u. Orthey, Frank Michael: Schlüsselqualifikationen – Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. Gegenrede. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 4, H. 3, 1993, S. 154-156.
- Hövels, Ben: The struggle of innovating VET from a Dutch point of view. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Entgrenzung der beruflichen Bildung – Bildung über die Lebenszeit“, Zürich, 23. März 2004.
- Klaeijsen; Andrea; Hövels, Ben; van den Dungen, Marja u. van Osch, Cris: Bevoegd zijn en bekwaam blijven. EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel. Nijmegen, 's-Hertogenbosch: KBA/Cinop Advies BV, 2005.
- Kühnlein, Gertrud: *Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte*. edition der Hans-Böckler-Stiftung 1. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 1999.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, R. van den u. Hendriks, M. *Competenties: van complicaties tot compromis*. 's-Gravenhage: Onderwijsraad, 2002.
- Ministerie van Economische Zaken: *De Fles is Half Vol! Een brede visie op de benutting van EVC*. 's-Gravenhage: Van Deventer, Oktober 2000.
- Onstenk, Jeroen; De Bruijn, Elly u. Van den Berg, Jose: *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden*. Den Bosch: CINOP, 2004.
- SER [Sociaal-Economische Raad]. *Het nieuwe leren: adviesrapport nummer 02/10*. 's-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad, 2002.
- Thomas, Eveline u. Frijteman, Jos: *(H)erkennung von elders verworben competenties. EVC als motor voor employability en “een leven lang leren”*. Nijmegen: ITS, 1998.
- Visser, Karel (Hrsg.): Responsiviteit en transparantie in de BVE-sector. Den Bosch: CINOP, 2004.
- Weinberg, Johannes: Kompetenzlernen. In: *Quem-Bulletin*, H. 1, 1996, S. 3-6.