

# Kompetencje zawodowe dorosłych

Ekkehard NUISSL, Ewa PRZYBYLSKA

## Evaluation beim Kompetenzerwerb

Ewaluowanie w procesach nabywania kompetencji

**Key words:** evaluation, competence, achievements of learning, qualifications, European Qualification Framework.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja, kompetencja, osiągnięcia w uczeniu się, kwalifikacje, Europejskie Ramy Kwalifikacji.

**Streszczenie.** Artykuł podejmuje problematykę interpretowania i oceniania procesów rozwoju kompetencji. Autorzy, wychodząc od pojęcia ewaluacji w obszarze edukacji, koncentrują uwagę na ewaluacji wyników uczenia się osiągniętych przez uczące się osoby. Na zagadnienia ewaluacji kompetencji patrzą przez pryzmat doświadczeń poczynionych w Europie, zwłaszcza w RFN, w związku z pracami nad Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi, których celem jest promocja mobilności obywateli Unii Europejskiej oraz ułatwienie im uczenia się przez całe życie. Autorzy podkreślają istotność problematyki związanej z ewaluacją kompetencji w kontekście uznawalności wyników uczenia się osiągniętych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

Wie alle gesellschaftlichen Bereiche hat auch in der Bildung die Evaluation Fuß gefasst, genauer gesagt: hat sich überall in der Bildung – und in der Forschung – ausgebreitet. Ohne Evaluation geschieht nichts mehr, weder Lernen noch Lehren noch Forschen noch die persönliche Karriere noch Organisieren und Managen. Es ist ein teures Unterfangen, die Evaluation, und manchmal beschleichen selbst die Evaluatoren Zweifel, ob die aufgewendeten Mittel auch wirklich in einem Verhältnis zum Ertrag, dem Ergebnis und den Erkenntnissen der Evaluation, stehen. Andererseits: in vielen Fällen ist es teurer, Dinge in die falsche Richtung und mit den falschen Mitteln weiterlaufen zu lassen. Im Bildungsbereich gibt es insbesondere folgende Evalua-

tionen (eine Mischung von Evaluationsobjekt und Evaluationsmethodik) (vgl. Nuissl 2013):

- Die Evaluation der Lehre bzw. der Lehrenden: sie trat um frühesten auf den Plan, vor allem im Hochschulbereich und in der beruflichen Bildung. Ihre Formen waren mannigfaltig: von der kollegialen Evaluation und Beratung auf dem Wege der Hospitation bis hin zu den systematisierten studentischen Lehrevaluationen, deren Ergebnisse in manchen Ländern durchaus Einfluss auf das Einkommen der Lehrenden haben, also direkte Auswirkungen auf die betroffenen Akteure. Heute ist Lehrevaluation in den meisten europäischen Ländern zumindest im Hochschulbereich Pflicht.
- Die Evaluation der Lernenden: Normalerweise wird sie nicht als Evaluation bezeichnet, auch wenn sie das nach der modernen Nomenklatur durchaus ist: die Bewertung der Leistungen der Lernenden, genauer: ihrer Lernleistungen, was sich in den unterschiedlichsten Notensystemen niederschlägt.
- Die Evaluation von Kompetenzen: Sie ist neueren Datums, hat sich erst mit dem Siegeszug des Kompetenzkonzepts in den letzten zwanzig Jahren entwickelt. Sie umfasst sowohl die Evaluation der erworbenen Kompetenzen im non-formalen, informellen und Erfahrungslernen, als auch die Evaluation von Kompetenzen für die Aufnahme einer bestimmten Berufstätigkeit.
- Die Evaluation von Bildungseinrichtungen: sie findet für private Einrichtungen in ihrem eigenen Interesse, aber nicht durchweg statt, bei öffentlich geförderten Bildungseinrichtungen ist sie mittlerweile in den meisten europäischen Ländern Pflicht.
- Die Evaluation von Bildungssystemen und Bildungsprogrammen einschließlich der zugrundeliegenden Gesetze und Verordnungen, sie dient hauptsächlich der Überprüfung der Zielerreichung und der Kontrolle der Effektivität und Effizienz der eingesetzten öffentlichen Mittel (vgl. Nuissl, Schlutz 2001).
- Die Evaluation von betriebsinternen Bildungsprogrammen und -aktivitäten, mit der die Erreichung der betrieblichen Konzepte der Kompetenzentwicklung der Beschäftigten überprüft wird.
- In diesem Beitrag geht es vor allem um die Evaluation der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernleistungen. Hier sind aufgrund des heute dominierenden Kompetenz-Ansatzes einige Entwicklungen zu verzeichnen.

**Lernevaluation.** Der Bildungsbereich war von Anfang an geprägt durch Verfahren, Leistungen festzustellen. Dabei ging es im Wesentlichen um Leistungen, die aufgrund von Fortschritten im Lernprozess erzielt wurden oder werden konnten, kaum um Leistungen, die auf andere Quellen (vor oder während des Lernprozesses) zurückgingen. Dem Fokus der Lernprozesse entsprechend waren die Leistungsfeststellungen fast ausschließlich auf das Wissen, das Kognitive, bezogen. Von Vorteil für die Messung von Leistungen war dabei, dass Wissen direkter abprüfbar ist als Einstellungen, Gefühle und Verhalten. Dennoch war und ist die Messung auch von Wissen Gegenstand vieler kritischer Diskussionen in Wissenschaft und Praxis, hinsichtlich Genauigkeit, Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit.

Immer wieder zeigte sich, dass der Prognosewert von traditionellen Wissenssprüfungen insbesondere für den Arbeitsmarkt eingeschränkt ist. Zum einen ist nicht sicher, ob die einmal nachgewiesenen Kenntnisse noch vorhanden sind (etwa bei Fremdsprachen, deren Beherrschung von ständiger Übung abhängig ist), zum anderen ist es nicht nur und vielleicht nicht einmal hauptsächlich das Wissen, das über die

Qualität der Arbeit entscheidet. Soziale und persönliche Fähigkeiten erweisen sich nicht selten als wichtiger.

Es waren Unternehmen in den Vereinigten Staaten, die vor gut vierzig Jahren das „Assessment“ entwickelten, um eine größere Sicherheit hinsichtlich der erwünschten Kenntnisse, einen breiteren Blick auf die Fähigkeiten der Bewerber und eine bessere Prognose für deren Beschäftigung zu haben. Bei aller Unterschiedlichkeit der Vorgehensweisen waren die Assessments in einem Punkt identisch: sie überprüften in einer nachgestellten Realsituation die Entscheidungen und Handlungen der Kandidaten. In größeren Betrieben entstanden richtiggehende „Assessment-Center“, in denen die teilweise mehrtägigen Probesettings umgesetzt wurden. Die Probanden, anhand von Ausbildungs- und Arbeitszeugnissen sowie Bewerbungsschreiben ausgewählt, hatten allein oder in der Gruppe – oft zusammen mit Mitbewerbern – Aufgaben zu lösen und Aufträge zu erledigen. Dies wurde beobachtet und ausgewertet. Sachkenntnisse, Entscheidungsbereitschaft, Führungs- und Sozialverhalten waren (und sind) einige der zentralen Kategorien, in denen sich die Ergebnisse dieser Assessments beschreiben lassen. Die Bewertung des beobachteten Verhaltens erfolgte dabei entlang des Wünschenswerten aus betrieblicher Sicht, orientiert am betrieblichen Bedarf.

Assessment umfasst also begrifflich drei Elemente: Die Überprüfung von Fähigkeiten in quasi realen Situationen, die Überprüfung von mehr als nur kognitiven Kenntnissen und die Beurteilung von beidem aus einer Außenperspektive mit „fremden“ Kriterien. Es ist eigentlich erstaunlich, dass der Begriff des „Assessments“ erst jetzt vermehrt Erwähnung in Diskursen des Bildungsbereiches findet, denn die beiden ersten Definitionen sind dem Begriff der Kompetenz und seiner Messung eng verwandt. Vielleicht lag dies daran, dass „Assessment“ doch zu eng im Kontext betrieblicher Personalauswahl gesehen und interpretiert wurde, und dass „Kompetenz“ erst seit zwei Dekaden der umfassendere Begriff für Lernergebnisse geworden ist.

**Lernergebnis Kompetenz.** Der Begriff der „Kompetenz“ hat sich in der kurzen Zeit seines Gebrauchs als Kategorie für Fähigkeiten und Kenntnisse von Menschen (nicht als Kategorie für deren Handlungs- und Entscheidungsbefugnis, was im lateinischen Stammwort dominiert) zu einem wahren Omnibus entwickelt. „Kompetenzbegriffe gibt es wie Sand am Meer“ (Erpenbeck, Sauter 2010, S. 76). Die kaum überschaubare Vielzahl von Kompetenz-Begriffen ist umso komplizierter zu durchschauen, als diese einfach nebeneinander stehen – und nebeneinander stehen können, denn es kommt jeweils auf den Interessensbezug an, in dem der Kompetenzbegriff verwendet wird.

„Kompetenz“ ist insofern ein inhaltsneutraler Begriff, als er nicht auf Qualifikationsbereiche wie etwa Medizin, Pädagogik, Automechanik etc. hin differenziert ist. Alle Systeme, die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen ordnen, tun dies ohne Angabe von Inhalten, d.h. von fachabhängigen Merkmalen. Ein gutes Beispiel dafür liefert der „KompetenzAtlas“ von Erpenbeck, Heyse (2007), in dem vier Kompetenzfelder tabellarisch aufgestellt und ineinander verschränkt sind: Personale Kompetenz, Sozial-Kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz. Neben den zu definierenden Feldern geben die Kom-

petenzkonzepte in der Regel auch „Stufen“ der Kompetenz an, also unterschiedliche Qualitätsgrade der erworbenen und angewandten Kompetenz. In der Kompetenzerfassung des „Profilpass“, der in Deutschland von mehreren Instituten unter Leitung des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) entwickelt und implementiert wurde, ist hier eine Vierer-Stufung vorgesehen zur Selbsteinschätzung – ob man die genannte Kompetenz in diesem konkreten Fall anwenden, ob man sie übertragen kann auf andere Fälle, ob man sie entwickeln und modifizieren kann und ob man sie anderen erklären und beibringen kann. Diese „Stufung“ entspricht dem traditionellen Notensystem.

Im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF – European Qualification Framework), der im November 2006 beschlossen wurde, um alle Kompetenzen im Bereich der allgemeinen, der beruflichen und der Hochschulbildung im europäischen Rahmen transparent vergleichbar darzustellen, werden 8 Ebenen definiert, die – wie im englischen Beispiel – mit „Deskriptoren“ ausgestattet sind. Die Ebenen sind nicht nur präziser gestaffelt als im englischen Beispiel, sie sind auch in sich differenzierter strukturiert in drei „Säulen“: den Kenntnissen, die zu verstehen sind als theoretisches oder praktisches Faktenwissen, den Fertigkeiten, die zu verstehen sind als kognitive und praktische Fähigkeiten (die Betonung liegt hier auf der praktischen Umsetzung des Wissens) und die „Kompetenzen“, verstanden als Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung und zu selbständigem Handeln. „Kompetenz“ wird hier also eingenger für den Bereich personaler und sozialer Fähigkeiten verwendet, was allerdings auch auf der zugrundeliegenden englischen Terminologie beruht. Der EQR versteht unter Kompetenz „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben“ (Europäische Kommission Bildung und Kultur 2008, S. 11).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR; alle Mitglieds- und Anwärterstaaten der Europäischen Union waren und sind seit zehn Jahren gehalten, einen nationalen Qualifikationsrahmen in Anlehnung an den Europäischen zu entwickeln) beschreibt ebenfalls acht Ebenen, die mit ähnlichen Deskriptoren arbeiten wie das Europäische Vorbild, differenziert jedoch innerhalb der Ebenen stärker nach Kompetenzen, wobei der Kompetenzbegriff generalisiert verwendet wird. Das Kompetenzverständnis nach dem DQR weist dennoch starke Ähnlichkeiten mit dem des EQR auf. Der DQR definiert Kompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und [...] Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 8).

In beiden Definitionen wird mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ die grundlegende Disposition bezeichnet, Kenntnisse, Fertigkeiten und persönliche, soziale sowie methodische Fähigkeiten zu nutzen, um bestimmte Lebenssituationen verantwortungsvoll zu bewältigen. Der DQR spricht von „umfassender Handlungskompetenz“

(Arbeitskreis DQR 2001, S. 8) und individuell und sozial verantwortlichem Verhalten, während der EQF einen Bezug zu Arbeits- bzw. Lernsituationen und zur beruflichen bzw. persönlichen Entwicklung herstellt und die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit betont.

Eine wichtige Rolle spielt dabei der Begriff der „Performanz“. Während „Kompetenz“ das Potential zum (selbstgesteuerten) Handeln beschreibt, bezieht sich „Performanz“ auf die Nutzung dieses Potentials. Sie ist grundsätzlich beobacht- und messbar (Gnahn 2010, S. 19). Kompetenz zeigt sich daher in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten. In der Abgrenzung der Begriffe bezeichnet „Qualifikation“ die (in der Regel durch Zertifikate und Diplome nachgewiesenen) fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, „Kompetenz“ das breiter verstandene Ensemble von fachlichen, sozialen, persönlichen Fähigkeiten verbunden mit dem Nachweis seiner Anwendung, „Performanz“ schließlich eben diese Anwendung von Kompetenzen in realen Handlungssituationen. In vielen Konzepten ist die Performanz im Kompetenzbegriff eingeschlossen.

Die Zuordnung von Kompetenzen auf den Qualifikationsrahmen erfolgt anhand der Deskriptoren. Die Deskriptoren sind grundsätzlich ergebnisbasiert, vom „Outcome“ her definiert, also dem, was an Kompetenzen erworben wurde bzw. werden soll. Die angestrebte Vergleichbarkeit bezieht sich zwar auf alle Lernbereiche, zielt aber vorwiegend auf die Nutzung der erworbenen Kompetenzen im beruflich-betrieblichen Bereich. Dies ist leicht nachvollziehbar, da es sich um ein Vergleichsinstrument für den europäischen Arbeitsmarkt handelt, deshalb werden sie auch „Qualifikations-“ und nicht „Kompetenzrahmen“ genannt. Folgerichtig wurden in fast allen Ländern die Qualifikationsrahmen an den beruflichen und akademischen Ausbildungsabschlüssen, also Abschlüssen des formalen Lernens, orientiert. Diese Abschlüsse wurden auch als erste zugeordnet (mancherorts besteht weiterhin das Bemühen, auch Kompetenznachweise des non-formalen Lernens zuzuordnen, in Deutschland etwa und neuerdings auch der Schweiz).

Die Zuordnung der Abschlüsse zu einer der acht Ebenen erfolgte und erfolgt auf der Grundlage der Curricula, die (ein unmittelbarer Impact der Qualifikationsrahmen) bereits häufig direkt auf die outcome-basierten Deskriptoren hin geschrieben und umgeschrieben werden. Und sie weist die Abschlüsse jeweils nur einer Ebene zu, auch wenn anhand der Deskriptoren nicht in allen vier Säulen (um im deutschen Beispiel zu bleiben) diese Ebene erreicht wird. Ein Bachelor-Abschluss (und in Deutschland, nach langen Kämpfen um die Gleichwertigkeit von wissenschaftlicher und beruflicher Bildung, auch ein Meister-babschluss) etwa wird der Ebene 6 zugeordnet. Damit sind zwei Annahmen verbunden:

- Bachelor und Meister sind „komplette“ Qualifikationen, sie decken alle Kompetenzsäulen ab, und
- die Ebene der Zuordnung wird – cum grano salis – in allen vier Säulen der Kompetenz erreicht.

In diesen beiden Annahmen liegen drei Probleme: Zum einen das Problem der „Mittelung“ von Kompetenz-Niveaus auf den vier Säulen. Es ist das kleinste der Probleme, da man mit einigem Recht aus unterschiedlichen Niveaus in den einzelnen

Säulen einen Mittelwert bilden kann, der die Zuordnung auf eine Ebene erlaubt. Allerdings bedarf es dabei einiger gedanklicher und interpretativer Operationen, die – wenn sie quantitativ orientiert sind – von der Validität der ermittelten Werte abhängen; hier ist die Genauigkeit der Deskriptoren zu hinterfragen. Auch ist zu fragen, ob alle Säulen gleichwertig in die Bestimmung eines Mittelwertes eingehen, personale Kompetenzen etwa gleichermaßen gewichtet werden wie Fachkompetenzen. Letztlich basiert die Zuordnung einer Qualifikation hier hauptsächlich auf der festgesetzten Norm.

Das zweite Problem ist schon schwieriger zu beantworten. Es geht um die „komplette“ Qualifikation, die Kompetenzen in allen vier Säulen ausweist. Hier verquicken sich curriculare Festlegungen mit beruflichen Anforderungsprofilen, was dann zum Problem wird, wenn die Niveauzuordnung (wie es nicht anders geht) inhalts- und fachneutral erfolgt. Eine fachliche „komplette“, also vollständige Qualifikation impliziert noch keine vollständige Kompetenz in allen vier Säulen einer Stufe. Die abstrakt vollständige Kompetenz einer Stufe ist nicht identisch mit einer entsprechend vollständigen beruflichen Qualifikation.

Das dritte Problem, um das es hier vor allem geht, ist das der Messung. Die Zuordnung erfolgt zwar nicht anhand festgestellter Lernergebnisse, sondern anhand intendierter Lernergebnisse; sie setzt aber ein geeignetes und angemessenes Verfahren der Ergebnisfeststellung voraus, letztlich eine Kompetenzmessung, in der die vier Säulen erfasst werden.

Messung von Kompetenzen. Kompetenzen werden anders erfasst als kognitive Leistungen, die per Test abgeprüft werden können. Sie enthalten nicht nur Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern auch Regeln, Normen und Werte, Einstellungen und Selbstdispositionen, die nicht als bloßes Wissen abgebildet werden können. Die beiden Säulen etwa der methodischen und personal-sozialen Kompetenz im Deutschen Qualifikationsrahmen unterliegen solchen spezifischen Feststellungs-Anforderungen.

Unterschieden werden muss zwischen Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung. Bei der Erfassung geht es darum, überhaupt erst bestimmte Kompetenzen in den Blick zu nehmen, sie zu definieren, zu erkennen und zu finden. Bei der Messung geht es darum, die einmal erfassten Kompetenzen auf einer Leistungsskala zu bewerten.

Erpenbeck und Sauter (2010, S. 94) differenzieren fünf verschiedene Verfahren der Kompetenzerfassung, die zu einer Kompetenzbilanzierung erforderlich sind. Es sind:

- Der Kompetenztest, der über eine quantitative Messung erfolgt;
- Der Kompetenzpass (wie etwa der „Profilpass“), der eine qualitative Charakterisierung darstellt;
- Die Kompetenzbiografie, die eine vergleichende Beschreibung ermöglicht;
- Die Kompetenzsimulation, bei der simulierte Szenarien strukturiert beobachtet werden;
- Die Kompetenzsituation, bei der Arbeitsproben herangezogen und das Verhalten am Arbeitsplatz (oder anderen Orten) beobachtet wird.

In der Praxis haben sich vor allem qualitative Erfassungsverfahren durchgesetzt, da sie das breiteste Spektrum von Kompetenzen erfassen, domänenspezifische (also auch mit Blick auf das Fachliche) Besonderheiten berücksichtigen und für die

Personen am akzeptabelsten sind, denn sie weisen Entwicklungs- und Reflexionsperspektiven auf. Dem Assessment kommen dabei die Kompetenzsimulation und die Kompetenzsituation am nächsten. Denkbar sind aber auch Kombinationen mehrerer Verfahren der Kompetenzerfassung, die allerdings – wie bei triangulierten Verfahren empirischer Forschung – ein kohärentes Setting von Instrumenten (einschließlich der verwendeten Deskriptoren/Merkmale) bedingen. Solche komplexeren Kompetenzerfassungsverfahren sind im „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck, Rosenstiel 2007) zusammengestellt, konzentrieren sich aber vor allem auf Kompetenzen in betrieblichen Kontexten, daher spielen etwa Anforderungsanalysen auf betrieblicher Ebene eine große Rolle.

Kompetenzerfassungen können von „fremden“ Zielen und Interessen bestimmt sein, also solchen, die außerhalb der kompetenten Personen bestehen, wie dies etwa im betrieblichen Kontext der Fall ist. Sie können aber auch auf einer reflektierten Selbstanalyse beruhen, bei der eigene Kompetenzen gesucht und beschrieben werden. Ein Beispiel für den ersten Fall ist etwa „KODE“ (Kompetenz-Diagnose und –Entwicklung), ein „objektivierendes Einschätzungsverfahren für den Vergleich von Kompetenzausprägungen“ (vgl. Erpenbeck, Sauter 2007). Es umfasst ein mehrstündiges Verfahren der Definition von Kompetenzanforderungen im Betrieb, auf denen das Kompetenzerfassungsinstrument beruht, und ein komplexes Verfahren der Kompetenzerhebung der einzelnen, das im Endeffekt zu einer Soll-Ist-Analyse führt. Ein Beispiel für den zweiten Fall ist der „Profilpass“, ein Instrument der Selbsterfassung von Kompetenzen, das in einem aufwendigen Verfahren – meist mit externer Beratung – aus den Tätigkeiten der Personen die Kompetenzen herausfiltert und bewertet. Die Kompetenzbereiche werden dabei nicht von außen gesetzt oder vorgegeben.

Erfassung und Messung von Kompetenzen sind demnach komplexe Verfahren, die weit über die Abfrage des Kenntnisstandes hinausgehen. Sie sind deutlich komplexer als traditionelle Prüfverfahren, wie sie in allgemeinen und beruflichen Bildungskontexten mit dem schlichten Ergebnis von „Noten“ angewandt werden. Die Noten (etwa in Schule, Universität und berufsbildenden Prüfungen) charakterisieren die Leistungsebene nur innerhalb des jeweiligen Kompetenzfeldes, das curricular vorgegeben ist, vergleichbar den Kompetenzanforderungen im Betrieb von außen gesetzt.

Noten in traditionellen Prüfsystemen haben gegenüber Kompetenzmessungen mehrere Einschränkungen. Sie stellen den Canon der Felder, in denen sie vergeben werden, nicht in Frage, sie messen hauptsächlich Kenntnisse und Wissen, sie machen nur so viel Aussagen über die Performanz, also die Umsetzung des Gelernten, wie curricular angelegt ist, und sie enthalten wenig Entwicklungsperspektiven. Sie sind jedoch weniger zeitaufwendig, auf ihre Art sehr transparent und – durch die ausschließliche Stofforientierung – nachprüfbarer. Ganz sicherlich erfüllen sie jedoch nicht die Anforderungen, die man an die Erfassung von Lernprozessen richten muss, die outcome-orientiert dem Kompetenzerwerb dienen. Folgerichtig richtet sich der Blick heute auf die Möglichkeiten, in Prozessen formalen Lernens die Messung von Leistungen mehr und mehr den Konzepten der Kompetenz anzunähern.

Ein Schritt in diese Richtung sind systematisierte Feed-back-Verfahren, welche die vergebenen Noten mit erweiterten Kommentaren versehen, von „guten“

Lehrkräften schon immer praktiziert, nun aber in einem verbindlicheren Sinn. Dabei werden die Feed-backs entlang erweiterter Kriterien vermittelt, welche mehr als die nur stoffbezogenen Bewertungen enthalten – Herangehensweise, Selbständigkeit des Denkens, Reflexion etc. Solche Feed-back-Verfahren sind eine Herausforderung für die Lehrkräfte, weil sie Begründungen erfordern, Beobachtungen und Beurteilungen voraussetzen und letztlich auch ohne interaktives Feedback (ähnlich einem Mitarbeitergespräch) nicht realisierbar sind. In der angelsächsischen Diskussion wird hier seit längerem unter dem Stichwort „Feed back Literacy“ eine Professionalität angemahnt (Carless 2015).

Ein anderes, wieder entdecktes Verfahren ist das oben eingeführte „Assessment“, nicht als betriebliche Selektionsmaßnahme, sondern als Prüfungsverfahren für Lernergebnisse. Die Festlegung der nachzuweisenden (und zu messenden) Kompetenzen erfolgt dann nicht durch Bedarfsanalysen im Betrieb, sondern durch partizipativ ausgehandelte Kompetenzfelder, die sich auf die Ziele des formalen Lernens beziehen. Dabei spielen auch domänenspezifische Elemente eine wichtige Rolle. Ob etwa ein Bachelor in Biologie soziale, persönliche und methodische Kompetenzen haben soll, welche dies sind und wie sie auszugestalten und nachzuweisen sind, das ist Gegenstand eines solchen Aushandelns, das vor dem Erfassen und Bewerten der Kompetenzen steht. Es geht also um pädagogisch entwickelte Verfahren des Erfassens in Simulationen und Situationsbeobachtungen (vgl. Wahlgren 2015).

Angestoßen durch den Höhenflug der Kompetenzkonzepte, aber auch durch die kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen der letzten Dekade wird deutlich, dass sich im Bildungsbereich einiges bewegt und weiter bewegen wird. Der Kompetenz-Zugang hat bereits dazu geführt, dass die Akzeptanz der Selbstorganisation des Lernens gestiegen ist und die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zugenommen hat. Es ist kein Zufall, dass die Europäische Union von ihren Mitgliedsstaaten erwarten und verlangen kann, bis zum Jahr 2018 kohärente Verfahren der Anerkennung nicht zertifizierten Lernens zu entwickeln. Mit dem Kompetenz-Zugang ist auch das Bewusstsein der Performanz gestiegen, verbunden mit der Notwendigkeit, diese zu erfassen und zu messen. Mit dem Kompetenz-Zugang hat sich auch – in sich schlüssig – die Bedeutung des Outcome, des Lernergebnisses erhöht, oder besser: ist bewusster geworden. Und schließlich ist der Kompetenz-Zugang verbunden mit umfassenden, kompletten Kompetenzen, die nicht nur Wissen und Sachkenntnis, sondern auch personale, soziale und andere Kompetenzen umfassen. Dies ist zweifellos ein Gewinn für die Vorstellung gebildeter Menschen, wie sie schon früher postuliert wurden – Herzensbildung, Menschlichkeit, Verantwortung und Reflexion.

Noch zu wenig entwickelt ist die Konsequenz, die sich daraus für die Erfassungs- und Messverfahren ergibt. Die (unterstützende) Annahme, ein Abschluss formalen Lernens wie etwa der Bachelor habe auch soziale und personale Kompetenzen vermittelt, die dem Zuordnungsniveau 6 entsprechen, wird sich ohne weiterentwickelte Erfassungs- und Messverfahren auf Dauer nicht halten können. Hier müssen nicht nur Curricula Outcome-orientiert um- und neugeschrieben, sondern auch transparentere und validere Verfahren des Kompetenznachweises gefunden werden.



Und dann tritt ein Problem auf den Plan, das bislang noch kaum thematisiert wurde: wenn solche Verfahren der kompletten Kompetenzerfassung und -messung umgesetzt werden sollen, müssen auch die Personen, die damit befasst sind, dafür ausgebildet und geschult werden. Entsprechende Elemente sind in die (akademischen) Aus- und Fortbildungskonzepte einzubeziehen.

## Literatur

1. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011), *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, [http://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf), Zugang 12.09.2016.
2. Arnold R., Erpenbeck J. (2014), *Wissen ist keine Kompetenz*, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
3. Carless D. (2015), *Excellence in University Assessment*, Routledge, London.
4. Edelmann D. (2010), *Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus internationaler Perspektive*, [in:] R. Tippelt, A.V. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 309–326.
5. Erpenbeck J. (2006), *Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischen Kompetenzvergleichs* [in:] QUEM (Hrsg.), *Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung*, Waxmann Verlag, Münster, New York, S. 7–22.
6. Erpenbeck J., Heyse V. (2007), *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*, Waxmann, Münster.
7. Erpenbeck J., v. Rosenstiel L. (2007) (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
8. Erpenbeck J. Sauter, W. (2010), *Kompetenzen erkennen und finden. Studienbrief EB 1510 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Kaiserslautern.
9. Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008), *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*, Luxemburg.
10. Gnahn D. (2010), *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
11. Nuißl E., Schlutz E. (2001), *Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
12. Nuißl E. (2013), *Evaluation in der Weiterbildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
13. Nuißl E., Käßlinger B. (2013), *Zertifikate und Zeugnisse in der Weiterbildung*, [in:] P. Krug, E. Nuißl (Hrsg.), *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht*, Luchterhand, München.
14. Przybylska E. (2013), *Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście europejskich ram kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 1, S. 55–65.
15. Reischmann J. (2006), *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen*, Ziel-Verlag, Augsburg.
16. Wahlgren B. (2015), *Assessment of Prior Learning in a lifelong Learning Strategy*, [http://asemforum2015.au.dk/fileadmin/conferences/ASEM\\_2015/Seminar\\_C/Bjarne\\_Wahlgren.pdf](http://asemforum2015.au.dk/fileadmin/conferences/ASEM_2015/Seminar_C/Bjarne_Wahlgren.pdf), Zugang 12.09.2016.

**prof. dr. habil. Ekkehard NUISSL**  
Technische Universität Kaiserslautern  
Lehrstuhl Lebenslanges Lernen  
[nuissl@disc.uni-kl.de](mailto:nuissl@disc.uni-kl.de)

**prof. dr hab. Ewa PRZYBYLSKA**  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
Katedra Edukacji Dorosłych  
[evaprzyb@umk.pl](mailto:evaprzyb@umk.pl)