



universität
wien

Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten

Expertise im Auftrag der UniKo

Universität Wien
Fakultät für Psychologie

**Christiane Spiel, Monika
Fensterwald & Barbara Schober**



Intention und Ausgangslage

In Anbetracht der Herausforderungen der Wissensgesellschaft:
Förderung Lebenslangen Lernens (LLL) ein Kernziel der Bildungspolitik (Europäische Kommission, 2000)

Bezogen auf den Hochschulbereich: Verpflichtung aller Mitgliedstaaten bis 2010 zur Schaffung eines **gleichberechtigten Zugangs zu qualitativ hochwertiger Hochschulbildung** (s. Bergen Kommuniqué)

Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen dabei eine wichtige Frage

-> **Innovative Formen des Qualifikationsnachweises v.a.** an der Schnittstelle zu formalen Ausbildungswegen nötig



Aufbau

- **Definitionen**
- **Die bildungspolitische Perspektive**
- **Die wissenschaftliche Perspektive – Messung von Kompetenzen**
- **Die Perspektive universitärer Auswahlverfahren**
- **Empfehlungen für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen durch Universitäten**





Definitionen



Resümee aus der Literatur I

Keine einheitliche Definition von non-formalem und informellem Lernen - weder durch Bildungspolitik noch Wissenschaft

Bezug primär auf vorliegende **bildungspolitischen Verwendungen**, insbesondere auf die EU-Definitionen

-> **Fokus auf die dort vorgeschlagenen Unterscheidungskriterien „Ort“ und „Zertifizierungen“**



Non-formales/ nicht formales Lernen

wird definiert als ein Lernen,

„das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.“

(Europäische Kommission, 2001, S. 35).



Informelles Lernen

wird definiert als ein Lernen,

„das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht-intentional (oder inzidentiell/beiläufig).“

(Europäische Kommission, 2001, S. 33).



Formales Lernen

„findet im Rahmen des öffentlichen Bildungssystems statt, ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert, ist aus Sicht des Lernenden zielführend und führt zur Zertifizierung“

(Europäische Kommission, 2001, S. 33).



Resümee aus der Literatur II

Differenzierung zwischen *formaler und non-formaler bzw. informeller Bildung* (innerhalb bzw. außerhalb der klassischen Bildungsinstitutionen; Abschluss mit bzw. ohne anerkannter Zertifizierung).

Eine weitere Unterscheidung zwischen non-formalem und informellem Lernen erachten wir für unser Anliegen nicht sinnvoll, da sich diese laut der EU-Definitionen lediglich in den Kriterien „Strukturiertheit“ und „Zielgerichtetheit“ unterscheiden.



Die bildungspolitische Perspektive



Intention und Ausgangslage

Das europäische Bildungssystem und somit auch Bildungsabschlüsse und Qualifikationen sind sehr heterogen, was sich vor dem Hintergrund der Internationalisierung und zunehmenden Mobilität als nicht unproblematisch erweist.

Zwar liegen in der EU schon seit längerem Klassifikationssysteme für **Bildungsabschlüsse** vor, doch **kann** diesen **nicht entnommen werden, über welche Kompetenzen die einzelnen Personen verfügen**. Ebenso ist die **Relation zwischen Kompetenzen und Qualifikationen**, d.h. welche Kompetenzen für bestimmte Qualifikationen vorliegen müssen, **nicht geklärt**.

Ein europäischer Qualifikationsrahmen in der Berufsbildung bzw. in der Hochschulbildung soll deshalb entstehen. Zusätzlich wird von der EU empfohlen, nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln.

Die **Realisierung ist sehr anforderungsreich**, denn es müssen nicht nur Kompetenzen für die einzelnen Qualifikationen definiert werden, sondern auch Anerkennungsprozeduren entwickelt und rechtliche Veränderungen vorgenommen werden (vgl. Zürcher, 2007).



Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

2000: Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon - „...wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“

2002: Erklärung von Kopenhagen - Transparenz von Qualifikationen

2003: EUROPASS (Europäischer Lebenslauf, Mobilitätsnachweis über die Lernzeiten, ein Diploma supplement für die Hochschulbildung, Zeugniserläuterungen für die berufliche Bildung und ein Sprachenportfolio)

2004: Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQR/EQF)

2006: Referenzniveaus



Erklärung von Kopenhagen, 2002

Stärkung einer europäischen Dimension in der **beruflichen Aus- und Weiterbildung**

Schaffung eines **gemeinsamen Rahmens** zur Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen durch Neuentwicklungen, aber auch durch Integrationen von bereits bestehenden Transparenzinstrumenten

Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen durch

- die Entwicklung von **Referenzniveaus, Prinzipien und Messinstrumenten** (u.a. Schaffung eines Anrechnungs- und Übertragungssystems für die berufliche Bildung ähnlich den ECTS bei den Hochschulen: ECVET)
- die Erarbeitung **gemeinsamer Grundsätze für die Qualität in der beruflichen Bildung** (z.B. Qualitätsleitlinien, Checklisten)
- die Erarbeitung **gemeinsamer Grundsätze für die Validierung non-formalen bzw. informellen Lernens**

Unterstützung einer Qualitätssicherung hinsichtlich Methoden, Kriterien und Prinzipien der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Unterstützung von Lehrenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung



EQR, Beispiele für Referenzniveaus (2006)

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Begriffsdefinition	Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich (<u>Theorie und/ oder Faktenwissen</u>)	Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen (<u>kognitive Fertigkeiten</u> = logisches, intuitives und kreatives Denken; <u>praktische Fertigkeiten</u> = Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten)	Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten in persönlichen und beruflichen Situationen zu nutzen im Sinne der <u>Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit</u>
Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegende allgemeine Kenntnisse auffrischen	Grundlegende Fertigkeiten zur Erledigung einfacher Aufgaben einsetzen	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
...
Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/ oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung



Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)

Keine Verpflichtung, sondern **Empfehlung**

Vorteile (laut EU):

- (1) Qualifikationen werden sowohl für die betreffenden Personen als auch für potentielle ArbeitgeberInnen transparent,
- (2) eine Übertragbarkeit zwischen verschiedenen Bildungs- und Berufsbereichen sowie Lernorten wird gesichert und dadurch Bildungswege erleichtert,
- (3) Bildungsmobilität wird durch Credits vereinfacht und
- (4) eine bessere internationale Vermarktbarkeit von Bildungsangeboten wird erreicht (vgl. z.B. Hanf & Hippach-Schneider, 2005).

**Heterogenität der NQR bezgl. ihres Entwicklungsstadiums
und sehr hohe allgemeine Diversität**



Der Nationale Qualifikationsrahmen: Ö

Österreich gehört zu den Ländern, die einen NQR entwickeln werden. Es befindet sich derzeit am **Anfang der Konsultationsphase**.

Seit 2007 gibt es eine Steuerungsgruppe, deren Ziel es ist, bis zum Jahr 2010 die Teilbereiche des formalen Bildungssystems (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) im Raster des EQR zu verorten sowie eine nationale Koordinierungseinheit einzurichten.

Es sollen in den zuständigen Ressorts **auch Möglichkeiten erarbeitet werden, nicht-formales und informelles Lernens mit einzubeziehen** (BMUKK/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BMWVF], 2007, S. 15).



Der Europäische Rahmen für Hochschulen (EHR)

1999: **Bologna-Erklärung** (29 BildungsministerInnen)

2005: Bergen

EHR und EQR sollen aufeinander abgestimmt sein (Die Niveaus 5-8 des EQR beziehen sich auf Lernergebnisse, die Hochschulniveau entsprechen).

„Wir werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern.“

2007: London: nur in wenigen EHR-Ländern Maßnahmen zur Anerkennung von Vorbildung

Auch in Ö kein einheitliches Verständnis von Kenntnissen, Fertigkeiten, Kompetenzen und Lernergebnissen (Lassnigg & Vogtenhuber, 2007).



Die wissenschaftliche Perspektive – Messung von Kompetenzen



Der Kompetenzbegriff - Wurzeln

Kompetenz ist ein sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaft **häufig verwendeter** Begriff. In PsycInfo gab es ab 1985 für competence, competency und competencies 27.255 Treffer (Klieme & Hartig, 2007), was im Mittel **3 bis 4 Veröffentlichungen pro Tag** entspricht - mit einem deutlich steigenden Trend.

Der Kompetenzbegriff wurde und wird jedoch **sehr unterschiedlich verwendet**, was u.a. durch seine verschiedenen sozialwissenschaftlichen Wurzeln bedingt ist.

Ziel der Modelle in der Tradition von Chomsky oder von Piaget ist es, die **Entwicklung von Kompetenzen in der Ontogenese nachzuzeichnen. Unterschiedlich ausgeprägt ist diesem theoretischen Ansatz entsprechend nur die Performanz**, d.h. die jeweilige Realisierung der Kompetenz, die von personalen und situativen Faktoren beeinflusst werden kann.

Die Erziehungswissenschaften forderten eher „ganzheitliche“ Ansätze und kritisierten Messverfahren.



Bestimmung des Begriffs Kompetenz

Kompetenz ist **kontextualisiert und spezifisch**, aber auch auf **Transfer und Verallgemeinerung** ausgelegt.

Eine **Person, die kompetent handelt**, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern **ist nachweislich und immer wieder** (auch in neuen Situationen) auf Basis eines latenten Merkmals (= Kompetenz) **in der Lage, reale Anforderungen zu bewältigen**.

Dabei wird davon ausgegangen, dass sich im „kompetenten Handeln“ **deklaratives Wissen (Faktenwissen), prozedurales Wissen (Handlungswissen) und Fertigkeiten, Einstellungen sowie Regulationskomponenten** (z.B. metakognitive Strategien) verknüpfen (Klieme, 2004).

Die Breite der Domänen bzw. der relevanten Situationen kann zwischen **spezifischen Kompetenzen** und **Schlüsselkompetenzen** variieren, grundlegend sind jedoch der **Kontextbezug** und die **Erlernbarkeit**.



Anforderungen an die Erfassung von Kompetenzen

Insbesondere im deutschsprachigen Raum gibt es hinsichtlich Kompetenzmessung deutlich **Forschungsdefizite**.

Um hier adäquate wissenschaftliche Voraussetzungen zu schaffen, wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Herbst 2007 das Schwerpunktprogramm (SPP) **„Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“** (Klieme & Leutner, 2006) gestartet.

Das SPP soll die vorliegenden Initiativen deutscher BildungsforscherInnen zu dieser Thematik zusammenführen und koordinieren.



Theoretische Kompetenzmodelle

Definition von Strukturen – in welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen kann eine Kompetenz differenziert werden – und **Charakteristik von Niveaus**, d.h. welche konkreten Anforderungen können bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigt werden.

Die Niveaustufung wird auch unter der Perspektive der **Kompetenzentwicklung** formuliert und längsschnittlich untersucht. Relativ viele Arbeiten dazu wurden im Zuge der **PISA-Studien** durchgeführt.

Die theoretische (**a priori**) Formulierung von Strukturen und Niveaus von Kompetenzen unter gleichzeitiger Berücksichtigung sowohl personenspezifischer und situationsspezifischer Komponenten gelingt allerdings häufig nicht adäquat, sodass die Festlegung von Kompetenzstufen oft **post-hoc** auf Basis empirischer Analysen erfolgt-



Psychometrische Modelle

Ein Messmodell bildet empirische Unterschiede in einer Kompetenz numerisch ab, d.h. führt diese in Zahlen über.

Ein adäquates psychometrisches Messmodell ermöglicht es, auf Basis von Unterschieden in der Testleistung auf interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung der spezifischen Kompetenz zu schließen (siehe z.B. Wilson, 2003).

Item-Response-Modelle beschreiben den Zusammenhang zwischen dem Lösungsverhalten von Personen bei der Bearbeitung einzelner Aufgaben und dem zugrunde liegenden (latenten) Dispositionsmerkmal (hier Kompetenz) durch **Wahrscheinlichkeitsfunktionen**.

Im einfachsten Falle des **Rasch-Modells** ist die Lösung einer Aufgabe nur von der „Fähigkeit“ der Person (in der gemessenen Kompetenz) und der Schwierigkeit der Aufgabe abhängig.



Messkonzepte und Messverfahren

Um Kompetenzen empirisch fassbar zu machen und handlungsrelevante Rückmeldungen über Ausprägungen und Veränderungen von Kompetenzen geben zu können, sind **adäquate Messinstrumente erforderlich** (i.a. standardisierte Testverfahren).

Derzeit in Vorbereitung ist das OECD-„Programme for International **Adult Assessment of Competencies**“ (PIAAC).

Um Kompetenzen adäquat zu messen, wird es erforderlich sein innovative Messverfahren zu entwickeln, die sich neuer Technologien bedienen z.B. durch komplexe Aufgabenformate, interaktive Testdurchführung oder in Echtzeit erhobene Prozessmaße (Wirth, 2004; siehe auch Klieme & Leutner, 2006).



Nutzung von Informationen

Spannungsfeld zwischen Kompetenzdiagnostik im Dienst personenbezogener Entscheidungen auf der einen Seite und **Assessment in Bildungsinstitutionen** (z.B. Schulen oder Universitäten) auf der anderen Seite mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung oder –sicherung in diesen Einrichtungen.

Im Bereich der Zulassung zu Studien und der Anerkennung non-formalen bzw. informellen Lernens stellt sich im Besonderen die **Frage, wie Entscheidungsstrategien entwickelt und umgesetzt werden können, d.h. wer darüber entscheidet, welche Kompetenzen wofür erforderlich sind und in welchem Mindestausmaß diese vorhanden sind müssen.**



Die Perspektive universitärer Auswahlverfahren



Zielsetzungen von Auswahlverfahren I

- Feststellung der **Studieneignung** bzw. der Studierfähigkeit (i.a. **nicht Berufsfähigkeit!**)
- Prognose des **Studienerfolgs**
- Geringe Abbruchquoten und kurze Studienzeiten
- Entwicklung und Konkretisierung der fachlichen Profile der Universitäten
- Orientierung/Information für StudienbewerberInnen
- Selbstselektion von StudienbewerberInnen



Zielsetzungen von Auswahlverfahren II

Zentrales Ziel ist somit die **Passung zwischen Individuum (StudienbewerberIn) und Studium (Universität)**

Positive Effekte für

- Universität: motivierte Lehrende, motivierte Studierende
- Gesellschaft: höhere Arbeitsmotivation, weniger Frühpensionisten
- Individuum: weniger Frustrationen; Ersparen von „verlorener“ Lebenszeit



Psychologische und bildungswissenschaftliche Anforderungen I

- **Festlegung des Anforderungsprofils:** „Wofür geeignet?“ (fächerübergreifende und fachspezifische Studierfähigkeit, Methode: z.B. Critical Incident Technique, Gewichtung bestimmen, sämtliche relevanten Leistungs- und Persönlichkeitsdimensionen)
- **Erhöhung des Commitments** der Studierenden: basierend auf sozialpsychologischer Hypothese der Rechtfertigung des Aufwandes
- **Fairness:** keine systematische und ungerechtfertigte Benachteiligung bestimmter Gruppen von BewerberInnen (= Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs wird für keine Gruppe systematisch über- oder unterschätzt)



Psychologische und bildungswissenschaftliche Anforderungen II

- **Akzeptanz von Auswahlprozess** und verwendeten Auswahlverfahren durch StudienbewerberInnen → beeinflusst auch Image der Universität
- **Transparenz und Informiertheit**: institutionelle Verantwortung (Universität) + individuelle Verantwortung (Studienbewerber/in)
- **Beratung von Studieninteressierten**: Information über Studienfächer, **Self-Assessment** (relevante Persönlichkeitsmerkmale) + Beratung → Selbstselektion
- **Zeitpunkt des Auswahlverfahrens**: vor oder nach Zulassung zum Studium (= Studieneingangsphase); abhängig von Rahmenbedingungen (Studierendenzahlen; Relation von Studieninteressierten und Aufnahmequote – bei hoher Diskrepanz ist Auswahl vor Zulassung günstiger, da Frustrationen vermieden werden)



Testtheoretische Gütekriterien von Auswahlverfahren

- Objektivität: Unabhängigkeit von Untersucher
- Reliabilität: Genauigkeit, mit der ein bestimmtes Merkmal gemessen wird
- Validität: Ausmaß, in welchem das intendierte Merkmal erfasst wird

Prognostische Validität: Zusammenhang zwischen Testwert und Außenkriterium (z.B. Prüfungsleistung, Zeitpunkt des Studienabschlusses) – prognostische Validität ist i.a. nicht höher als 0.5 (da Studierende aus verschiedenen Gründen – z.B. Krankheit, Berufstätigkeit – nicht „optimale“ Leistungen im Studium erbringen)

- Ökonomie
- Nicht-Verfälschbarkeit



Testtheoretische Gütekriterien von Auswahlverfahren im Vergleich



	Objektivität	Prognostische Validität	Ökonomie	Verfälschbarkeit
Interviews	-	-	-	-
Assessment Center	-	-	-	-
Arbeitsproben	-	+	-	+
Persönlichkeitsfragebogen	+		+	-
Schulnoten	-	+	+	+
Objektive Persönlichkeitstests	+	+	+/-	+
Leistungstests	+	+	+	+
Studieneingangsprüfung	+	+	+	+
Allgemeine und fachspezifische Studierfähigkeitstests	+	+	+	+



Treffer- und Fehlklassifikationen bei Auswahlverfahren

Erfolgsbeurteilung (Kriterium)

Auswahl-
verfahren
(Prädiktor)

	erfolgreich	Nicht erfolgreich
Geeignet	Richtig positiv (a)	Falsch positiv (b)
Nicht geeignet	Falsch negativ (c)	Richtig negativ (d)

Anzahl korrekter Entscheidungen: $a + d$

Anzahl der Fehlentscheidungen: $b + c$

Sensitivität: $a/a + c$ (Erfolgreiche richtig identifiziert)

Spezifität: $d/b + d$ (Nicht Erfolgreiche richtig identifiziert)



Treffer- und Fehlklassifikationen bei Auswahlverfahren

Erfolgsbeurteilung (Kriterium)

Auswahl-
verfahren
(Prädiktor)

	erfolgreich	Nicht erfolgreich
Geeignet	Richtig positiv (a)	Falsch positiv (b)
Nicht geeignet	Falsch negativ (c)	Richtig negativ (d)

Achtung!

Anzahl der falsch Negativen kann i.a. nicht bestimmt werden



Philosophie von Auswahlverfahren

Retrospektiv:

- **Komplexe Fähigkeiten, die über lange Lern- und Entwicklungsprozesse (Schulzeit) entstanden sind und deren Veränderbarkeit bezweifelt wird** – damit können Kompetenzdefizite nicht durch hohe Motivation und intensiven Einsatz kompensiert werden (Beispiel: EMS, Medizinuni Wien und Innsbruck)
- **Schulwissen in einschlägigen Fächern – erlernbar** wenn entsprechende Unterlagen zur Verfügung stehen (Beispiel: Grazer Wissenstest für Medizinstudium)

Prospektiv:

- **Prüfung von Motivation (Lernbereitschaft; Faktenwissen im Studienfach) und Basiskompetenzen zur Bewältigung der studienspezifischen Anforderungen (Anwendungs- und Transferwissen im Studienfach);** Voraussetzung: Information über Studieninhalte (Beispiel: Ringvorlesung Psychologie, Uni Wien)



Empfehlungen für die Anerkennung früherer Lernerfahrungen durch Universitäten



Konsequenzen aus den 3 Perspektiven

Die **Anerkennung** sollte **von der jeweiligen aufnehmenden Universität** durchgeführt werden

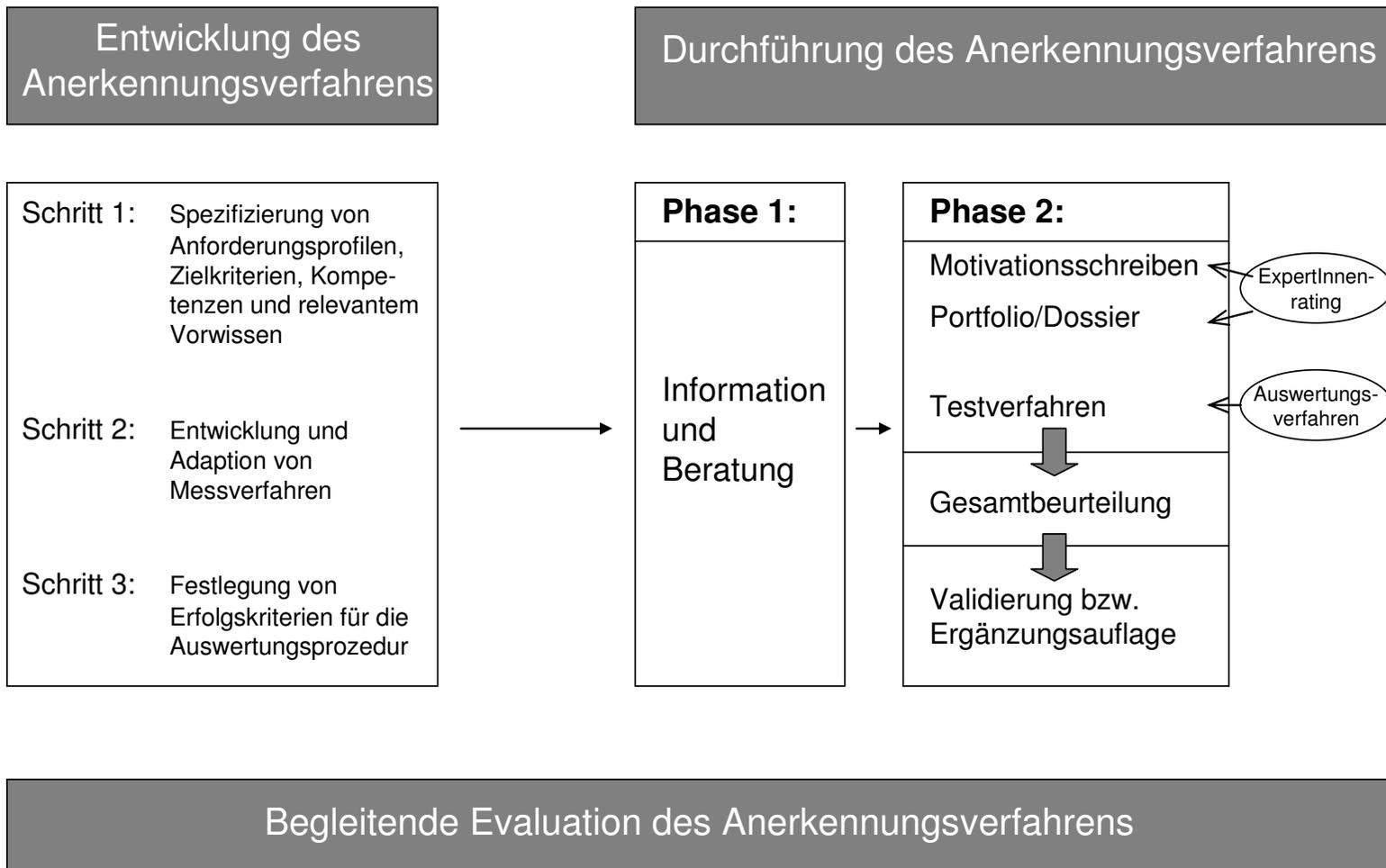
Ziele und Aufgaben der Universität sind auf das **Profil von Studierenden und AbsolventInnen** zu beziehen und allgemeine Schlüsselkompetenzen dafür zu definieren. Das beinhaltet auch eine vorausgehende Reflexion von universitären Ausbildungs- und Bildungszielen (z.B. EUA, 2006: „Europas Universitäten (WissenschaftlerInnen und Studierende) sollen sich für gesellschaftspolitische Aufgaben engagieren und zur Lösung beitragen“).

Klärung der **zugrunde liegenden Philosophie** von Messverfahren

Erfüllung von **testtheoretischen und bildungswissenschaftlichen Qualitätskriterien.**



Anerkennungsprozedur





Erster Schritt - Anforderungsprofile

Spezifizierung von Zielkriterien, Kompetenzen und des relevanten Vorwissens

1. auf der Ebene der Schlüsselkompetenzen

(empfohlen wird: Schlussfolgerndes Denken = notwendige Voraussetzung für das Aufstellen und Prüfen wissenschaftlicher Hypothesen, Selbstgesteuertes Arbeiten und Lernen)

2. der Ebene der bereichsspezifischen Kompetenzen

3. sowie der Ebene der fachspezifischen Anforderungsprofile

Dabei geht es auch um die Abstimmung zwischen den Ebenen. Die Spezifizierung der entsprechenden Kompetenzen erfordert die Einbindung fachspezifischer Expertise insbesondere auf der dritten Ebene.



Zweiter Schritt – Messverfahren I

Entsprechende Messverfahren sind zu entwickeln bzw. bereits vorhandene zu adaptieren (erforderlich: Einbindung von FachvertreterInnen; Expertise im Bereich Kompetenzmessung).

Empfohlen wird eine mehrstufige modulartige Messprozedur:

- 1. Motivationsschreiben** (zeigt Ernsthaftigkeit dieser Zielsetzung und Reflexion über die Anforderung; Idealerweise sollten dafür formalisierte Bögen erstellt werden, damit die Auswertung standardisiert und ökonomischer erfolgen kann)
- 2. Lebenslauf inklusive eines Dossiers bzw. Portfolios der für die gewählte Studienrichtung relevanten Tätigkeiten** (vgl. hierzu BBT, 2008; Informations- und Beratungsmöglichkeit bereitstellen)
- 3. Testverfahren zur objektiven Erfassung der benötigten Kompetenzen** (Schlüsselkompetenzen + relevantes Vorwissen; Erfassung optimalerweise webbasiert)



Zweiter Schritt – Messverfahren II

Die Kombination und Gewichtung der jeweiligen Module hängt von der jeweiligen Studienrichtung bzw. dem jeweiligen Fach ab.

In jedem Fall sollten hier jedoch die Kriterien der **Transparenz** und der **frühzeitigen Informiertheit** bei den BewerberInnen besondere Berücksichtigung finden.

Zur Prüfung, ob die eigenen Fähigkeiten, Interessen und der persönliche Arbeitsstil zu der jeweiligen Studienwahl passen, werden **ergänzend Self-Assessments** empfohlen (siehe dazu Spiel et al., 2007).

Die Sicherstellung des relevanten Vor- bzw. Basiswissens kann z.B. durch entsprechend konzipierte Lehrveranstaltungsprüfungen in einer Einführungsphase erfolgen.



Dritter Schritt – Erfolgskriterien

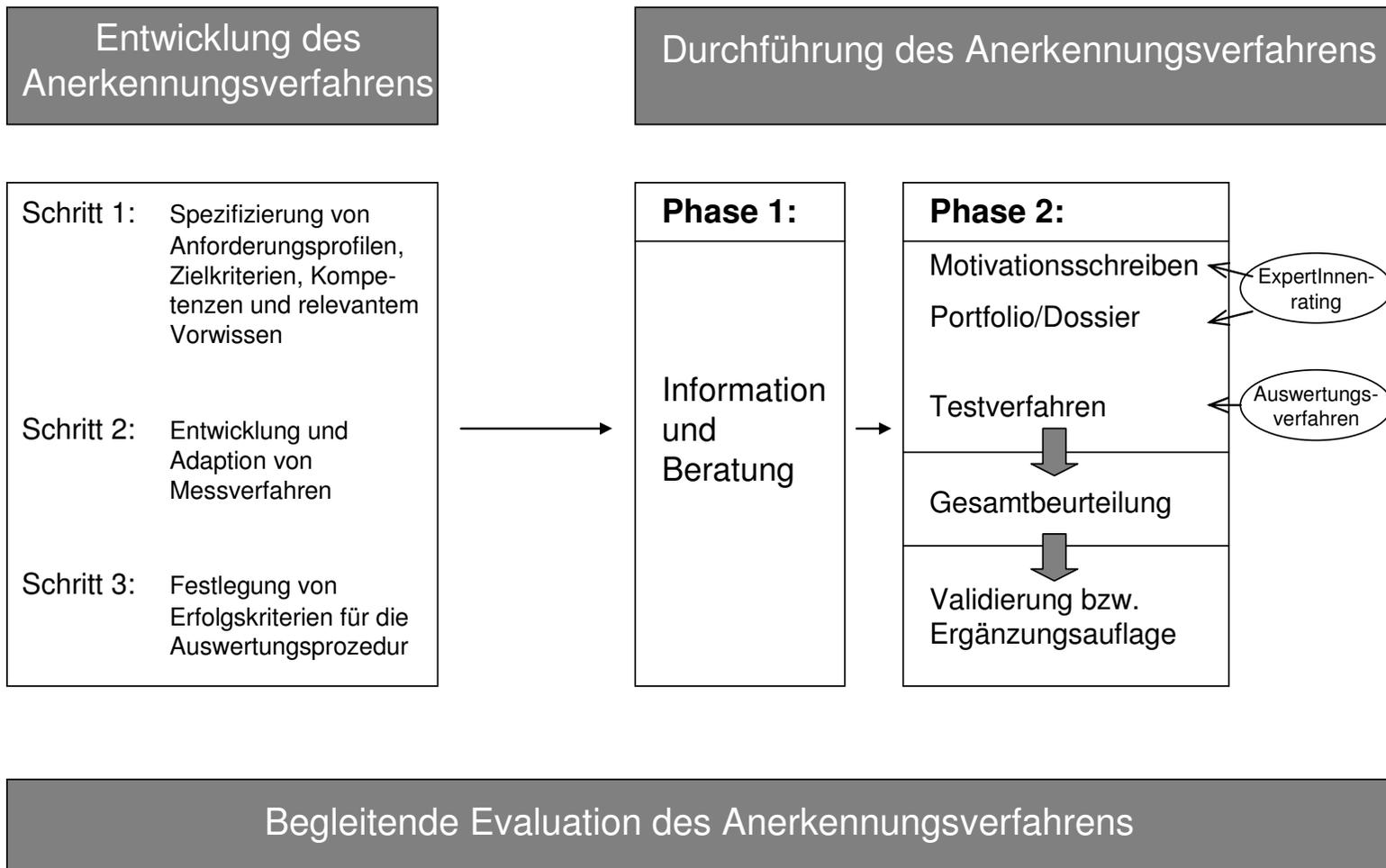
Hier sind gemäß dem Profil für Studierende respektive AbsolventInnen **grundlegende Entscheidungen** zu treffen.

Dazu gehört z.B. **ob es Mindestkriterien für alle Bereiche gibt** (dies würden wir empfehlen) **oder ob eine hohe Ausprägung (Leistung) in einem Bereich Defizite in anderen kompensieren kann.**





Anerkennungsprozedur





Weitere Empfehlungen

Jenseits der drei beschriebenen Schritte empfehlen wir auf genereller Ebene die Entwicklung derartiger Anerkennungsprozeduren **nicht nur als nationale sondern als EU-weite Herausforderung anzusehen.**

Hier bietet es sich an, die **European University Association (EUA)** in ihrer verantwortlichen Rolle für die Entwicklung der europäischen Universitäten einzubeziehen.

Die grundlegende Vorgehensweise der Validierung von Kompetenzen ist **auch für einzelne Bereiche (Module) innerhalb des Studiums** übertragbar.

Es stellt sich die Frage, in wie weit es gerechtfertigt ist, diese Kompetenzorientierung nur auf einen definierten Teil der StudienbewerberInnen anzuwenden (nämlich auf jene ohne Matura).



Resümee

Die Entwicklung von Anerkennungsprozeduren für non-formal bzw. informell erworbene Kompetenzen und Wissensbestände, die bildungswissenschaftlichen und testtheoretischen Standards genügen, ist eine beachtliche Herausforderung.

Aufgrund der Heterogenität der relevanten Kompetenzen sowie der notwendigen Anforderungen ergibt sich eine Komplexität, die durch keine einfache Anerkennungsprozedur abgebildet werden kann.

Vielmehr wird es notwendig sein, ausgehend von einem grundlegenden Reflexionsprozess zwischen Bildungsverantwortlichen, VertreterInnen von Fachdisziplinen sowie ExpertInnen der Kompetenzmessung ein Modulsystem für Anerkennungsprozeduren zu entwickeln, das einerseits dieser Komplexität gerecht wird und andererseits auch ökonomisch handhabbar ist.



**Alles sollte so einfach wie
möglich sein, aber nicht
einfacher!**

(Albert Einstein)