

FORSCHUNG & PRAXIS

EB 
LBL 

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Uwe Elsholz,
Matthias Rohs (Hg.)

E-PORTFOLIOS FÜR DAS LEBENSLANGE LERNEN

Konzepte und Perspektiven



Uwe Elsholz,
Matthias Rohs (Hg.)

EB 
 LBL

E-PORTFOLIOS FÜR DAS LEBENSLANGE LERNEN

Konzepte und Perspektiven



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a
ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjekt-wissenschaftlicher Sicht
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

2. Aufl., Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6004185a
ISBN 978-3-7639-5062-1

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Forschung und Praxis:

Band 14

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001629
ISBN 978-3-7639-3344-0

Band 16

Christel Lenk

Freiberufler in der Weiterbildung

Empirische Studie am Beispiel Hessen
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634
ISBN 978-3-7639-3348-8

Band 19

Christina Auer

Fremdspracherwerb Erwachsener in der Weiterbildung

Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtskonzepts
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004288
ISBN 978-3-7639-5092-8

Band 20

Ralf Lottmann

Bildung im Alter – für Alle?

Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nach-beruflichen Bildung in Deutschland und den USA
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004295
ISBN 978-3-7639-5111-6

Band 21

Bernd Käßpflinger/Rosemarie Klein/
Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern
Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004381
ISBN 978-3-7639-5276-2

Band 22

Uwe Elsholz, Matthias Rohs (Hg.)

E-Portfolios für das lebenslange Lernen

Konzepte und Perspektiven
Bielefeld 2014, Best.-Nr. 6004417
ISBN 978-3-7639-5387-5

Uwe Elsholz,
Matthias Rohs (Hg.)

**E-PORTFOLIOS FÜR
DAS LEBENSLANGE LERNEN**

Konzepte und Perspektiven



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

Prof. Dr. Rainer Brödel,	Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Prof. Dr. Dieter Nittel,	Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs,	Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern
Prof. Sabine Schmidt-Lauff,	Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

Diese Publikation wurde aus Mitteln der FernUniversität in Hagen gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5387-5 (Print) **Best.-Nr. 6004417**

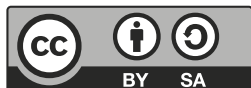
ISBN 978-3-7639-5388-2 (E-Book) **Best.-Nr. 6004417w**

DOI: 10.3278/6004417w

© 2014, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei Verfügbar seien.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Inhalt

Vorwort	7
Einleitung: E-Portfolios für das lebenslange Lernen <i>Matthias Rohs/Uwe Elsholz</i>	11
Konzepte für den Einsatz von E-Portfolios	19
Berufswahlpass-Online – Ein E-Portfolio-Konzept zur Unterstützung zeitgemäßer Berufsorientierung <i>Christian Staden</i>	21
Das Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf <i>Axel Dürkop/Sönke Knutzen</i>	41
BLok – Das erste Online-Berichtsheft mit integriertem Entwicklungsportfolio <i>Claudia Börner/Claudia Albrecht/Thomas Köhler</i>	59
Verbindung von Kompetenzerfassung und -dokumentation durch E-Portfolios in der betrieblichen Ausbildung <i>Matthias Rohs/Christoph Gütersloh</i>	75
eProfilPASS (ePP) – ein Instrument zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen <i>Mona Pielorz/Gabriela Westebbe</i>	93
„KMU.Kom“: die eVersion zur Verbesserung des kompetenzbuchgestützten Personalmanagements <i>Harry Neß</i>	115
Entwicklung eines ePortfolio-Tools zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen – am Beispiel eines Bachelor-Studiengangs „Business Administration“ <i>Stefanie Brunner/Petra Muckel/Olaf Zawacki-Richter</i>	133

Perspektiven von E-Portfolios	147
E-Portfolios als Gestaltungsinstrument individualisierter, erweiterter Beruflichkeit <i>Uwe Elsholz</i>	149
E-Portfolios als Navigationshilfe in der Erwerbsbiografie <i>Martina Thomas</i>	163
Open Badges zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Ansatz auch für Deutschland? <i>Uwe Elsholz/Sebastian Vogt</i>	177
Ausblick	191
Herausforderungen für ein lebensbegleitendes Lernen mit E-Portfolios <i>Uwe Elsholz/Matthias Rohs</i>	193
Autorinnen und Autoren	199

Vorwort

Wir sind momentan Zeugen eines groß angelegten, vorerst noch unscheinbar verlaufenden säkularen Prozesses, welcher sich vor unseren Augen abspielt und zur fortlaufenden Ausdifferenzierung eines *pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens* führt. Als Symptome seien hier nur zwei Vorboten genannt: die bildungsbereichsübergreifende Kooperation und das Übergangsmanagement, welche zu einer stärkeren Kontinuität in den Bildungsbiographien beitragen. Überhaupt stellt die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens längst keine bloß fakultative Herausforderung mehr dar; Kooperation ist vielmehr eine obligatorische Aufgabe, der sich kaum ein Praktiker/eine Praktikern entziehen kann. Es entstehen neue Institutionalisierungsformen (Ganztagsschulen), welche mittelfristig Gegengewichte zur nach wie vor vorherrschenden „Versäulung“ im Organisationsgefüge darstellen werden. Im Zuge der zugleich unaufhaltsam fortschreitenden Verwissenschaftlichung von pädagogischer Arbeit nehmen auch die Selbstbezüglichkeit (etwa im Modus der Qualitätsentwicklung) und Bestrebungen in Richtung Selbstreflexivität zu. In solchen Prozessen kristallisieren sich bildungsbereichsübergreifende Themen und innovative Aktivitäten heraus, die eben nicht mehr nur in einem pädagogischen Arbeitsgebiet, sondern in der Mehrzahl der Segmente des Erziehungs- und Bildungswesens stattfinden und die jeweiligen Diskurse bestimmen. So ist beispielsweise im Hinblick auf die Realisierung lebenslangen Lernens die zentrale Rolle der Beratung als systemkonstituierende Dienstleistung offensichtlich geworden – ein personenbezogenes Unterstützungsangebot, das den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt und zunehmend einem lebensphasenübergreifenden Paradigma verpflichtet ist. Auf diese Weise findet heute zunehmend Beratung statt, wobei – dem Lebenslauf folgend – die Spanne bekanntlich vom pränatalen Bereich bis hin zur Arbeit mit Menschen im hohen Lebensalter reicht.

Der vorliegende Band macht das Fachpublikum auf ein weiteres Thema aufmerksam, das eine gewisse integrative Strahlkraft entfaltet und damit wiederum der aufgezeigten Systembildung lebenslangen Lernens zuträglich ist. Der von Uwe Elsholz und Matthias Rohs herausgegebene Band zeigt auf, dass E-Portfolios seit Mitte der 1990er-Jahre sukzessive nahezu in „allen Bereichen des Bildungswesens größer werdende Aufmerksamkeit“ erfahren haben. Das gilt vor allem für die Schule, die berufliche Bildung und das Hochschulwesen. Was versteht man unter dieser Kate-

gorie? Ein Elektronisches Portfolio stellt – vereinfacht ausgedrückt – die digitale Form einer Mappe, eines Portfolios dar, welches die sogenannten neuen Medien zur Umsetzung eines im Kern alten Konzeptes nutzt. Das E-Portfolio besteht aus „digitalen Sammelmappen“, mit denen Menschen (z. B. Studierende, Auszubildende, Schüler) ihren Lernprozess dokumentieren, reflektieren und/oder präsentieren können. Ein E-Portfolio – das keineswegs nur im metaphorischen Sinne Rückschlüsse auf das Bildungskapital zulässt – schließt damit Lerntagebuch, aber auch andere Varianten einer Dokumentation sequentiell geordneter Lernaktivität ein. Darüber hinaus lassen sich noch weitere Medienformen wie der Blog/die Profilsseite verwenden. Durch die beschriebene Multifunktionalität und die Möglichkeit unterschiedlicher Kombinationen ergibt sich ein Sprung von der Steigerung der Quantität zur Gewinnung einer neuen Qualität. E-Portfolios stellen im Wesentlichen ein Instrument dar, welches den von Luhmann/Schorr erhobenen Vorwurf des Technologie-defizits der Pädagogik aufs Neue relativiert. Mithilfe dieses Werkzeugs werden Kompetenzen in den Blick genommen, die nicht nur den generativen Prozess eines Bildungsverlaufs ansatzweise abbilden, sondern auch als Verfügungsmasse faktisch wirksamer Aneignungsprozesse die jeweiligen Artefakte empirisch genau beschreibbar machen können. Durch die Ergebnissicherung bereits vollzogener Lern- und Aneignungsprozesse erscheinen die hiermit korrespondierenden Vermittlungsprozesse ebenfalls in einem anderen Licht. Auf diese Weise gelangen keineswegs Optionen einer „Technokratisierung des Selbst“, wohl aber einer „Technologisierung von Lehr- Lernprozessen“ in den Horizont von didaktischer Planung und Entscheidung.

Das Spektrum der in diesem Band versammelten Beiträge bildet die Systematik sowie den Verlauf einer anwendungspraktischen Herausbildung des Instruments „E-Portfolio“ auf recht nachvollziehbare Weise ab: Diese neue Möglichkeit ist zunächst im schulischen Bereich, dann in der beruflichen Bildung und schließlich in den Hochschulen genutzt worden. Auch in der betrieblichen Bildung und bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen böte sich das Instrument als situationsgerecht und zielführend an. Zu erwarten ist, dass E-Portfolios in abgewandelter Form langfristig auch im Kontext der Elementarbildung und in der Weiterbildung für Ältere reüssieren werden.

Die hier versammelten Fachartikel geben den Stand der augenblicklichen Implementierung in einer exemplarisch begründeten Bandbreite gut wieder. Doch haben die Beiträge keineswegs bloß programmatischen Charakter, sie verweisen vielmehr auch auf facettenreiche Erfahrungen in laufenden oder abgeschlossenen Projekten. Die Frage nach der Verwendung von E-Portfolios scheint keine nach dem „Ob“, sondern primär eine Frage nach dem „Wie“ zu sein. Unter dem nachhaltigen Eindruck der Affären im Zusammenhang mit der Ausspionierung des Internets durch Geheimdienste und angesichts der Bestrebungen der Europäischen Union, mehr Datenschutz zu erzeugen, dürfte es für die Protagonisten des E-Learnings und des E-Portfolios wichtiger werden, selbst einen eigenständigen Beitrag zum Persönlichkeitsschutz innerhalb pädagogischer Arbeitszusammenhänge zu leisten. In Zukunft müssten hier wohl mehr konzeptionelle Energie und programmatischer Aufwand

von der Erziehungswissenschaft selbst an den Tag gelegt werden, ohne die damit verbundenen Aufgaben an andere Disziplinen zu delegieren. Die Überlegungen im abschließenden Kapitel bzw. im „Ausblick“ dieses Buches signalisieren, dass es diesbezüglich an Sensibilität und Bereitschaft nicht mangelt.

Frankfurt am Main, im Mai 2014

Prof. Dr. Dieter Nittel

Einleitung

E-Portfolios für das lebenslange Lernen

MATTHIAS ROHS/UWE ELSHOLZ

Zur Verbreitung des Portfolioansatzes

Der Portfolioansatz erfährt seit Mitte der 1990er Jahre in allen Bereichen des Bildungssystems größer werdende Aufmerksamkeit – von der Frühförderung über die allgemeinbildenden Schulen bis zur Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein Grund hierfür liegt darin, dass Portfolios die allgemeine Entwicklung zur Individualisierung der Lernbegleitung unterstützen und zugleich mehr Autonomie und Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden in allen Phasen und Bereichen des Lebens versprechen. Insbesondere erweitern Portfolios die Möglichkeiten der Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen und schaffen alternative Formen der Leistungsbeurteilung. Sie bieten damit für viele Einsatzfelder im Bildungsbereich eine neue Qualität im Umgang und in der Dokumentation individueller Lernergebnisse und besitzen darüber hinaus das Potenzial, eine zentrale Funktion in der Konzeption eines selbst gesteuerten lebensbegleitenden Lernens zu spielen.

Die Verbreitung des Portfolioansatzes wird in den letzten Jahren zudem dadurch forciert, dass digitale Medien neue Möglichkeiten bei der Begleitung und Reflexion von Lernprozessen als auch hinsichtlich der Dokumentation und Präsentation von Kompetenzen durch elektronische Portfolios (E-Portfolios) bieten. Neue Geräteklassen wie Tablets und Smartphones, ein verändertes Nutzerverhalten und die damit verbundene Allgegenwärtigkeit digitaler Medien in allen Lebens- und Lernbereichen erweitern diese Optionen zusätzlich. Trotz dieser Potenziale zeigt sich in der realen Bildungspraxis nur eine punktuelle Integration, von denen einige der gelungensten Konzeptionen in diesem Band vorgestellt werden.

Zum Einsatz von E-Portfolios in der beruflichen Bildung

Die Konzeption und der Einsatz von E-Portfolios sind seit vielen Jahren Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. Jafari/Kaufmann 2006; Cambridge 2010). Während die praktische Erprobung und wissenschaftliche Erforschung zunächst vor allem in allgemeinbildenden Schulen (vgl. Häcker 2007; Brunner/Häcker/Winter 2008) sowie im Hochschulbereich (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007; Meyer et al. 2011) stattgefunden haben, ist in den letzten Jahren auch eine Ausweitung auf die berufliche Bildung zu beobachten (vgl. Elsholz/Knutzen 2010; Köhler/Neumann 2013). Hier zeigen sich vielfältige Ansätze zur Nutzung von E-Portfolios, die im ersten Teil dieses Bandes beispielhaft vorgestellt werden sollen.

So können E-Portfolios schon bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz eine Rolle spielen, wie z. B. der Berufswahlpass (vgl. Beitrag von Staden in diesem Band), der Auskunft über bereits vorhandene Kompetenzen sowie besondere Stärken eines Berufseinsteigers geben kann. Unternehmen zeigen sich diesbezüglich aktuell allerdings noch wenig flexibel. Insbesondere große Unternehmen sind aufgrund der Vielzahl von Bewerbungen zu einer Standardisierung gezwungen, die noch wenig Platz für die aufwändige Analyse individueller Portfolios bietet. Aufgrund der demografischen Entwicklung sowie dem drohenden Fachkräftemangel ist aber zu erwarten, dass zukünftig mehr Aufwand in die Bewerberauswahl investiert werden muss, um individuelle Potenziale besser zu erkennen. Portfolios können dabei insbesondere einen Vorteil für formal weniger gut qualifizierte Bewerber/innen darstellen, da auch informell erworbene Kompetenzen erfasst werden können. Unternehmen werden aber auch selbst gezielt Methoden und Instrumente zur Bilanzierung und Erstellung eines Portfolios einsetzen, um vorhandene Kompetenzen sichtbar zu machen (vgl. Beiträge von Neß sowie Pielorz/Westebbe in diesem Band). Die Erfassung beruflich relevanter Kompetenzen ist aber kein punktueller Prozess, sondern kann gezielt zur Steuerung des Lernprozesses und zum Nachweis der erworbenen Kompetenzen in der Ausbildung eingesetzt werden (vgl. Beiträge von Dürkop/Knutzen sowie Rohs/Gütersloh in diesem Band). Dadurch wird eine viel differenziertere Darstellung der individuell erworbenen Kompetenzen möglich, was auch eine Voraussetzung für die Anerkennung auf andere oder weiterführende Bildungsabschlüsse darstellt. Gerade dieser Aspekt ist angesichts der zunehmenden Kompetenzorientierung im Bildungssystem und der bildungspolitisch gewünschten Mobilität der Arbeitnehmer von großer Bedeutung.

E-Portfolios lassen sich aber nicht allein auf die Sammlung von Artefakten zur Kompetenzdokumentation reduzieren, sondern können als Instrument der Planung, Begleitung, Bewertung und Selbstregulation des Lernprozesses eingesetzt werden. In diesem Sinne unterstützen sie auch dabei, sich über die eigenen Vorstellungen, Vorlieben und Motive klar zu werden und die nötigen Schritte zu planen, um eigene berufliche Ziele zu erreichen – kurz: berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu erlangen (vgl. Beitrag von Thomas in diesem Band). Jedoch führt der Einsatz von E-Portfolios nicht automatisch zu einer höheren Selbststeuerung. Im Idealfall bildet

die Reflexion über die eigenen Stärken, Schwächen und die beruflichen Grundlagen die Basis für ein Gespräch mit Anderen, bspw. dem Lehrer oder Ausbilder. Das E-Portfolio ist somit ein Hilfsmittel für die Kommunikation und bedarf einer entsprechenden didaktischen Integration in den (Aus-)Bildungsprozess, wie z. B. über die Lernprozessbegleitung (vgl. Bauer et al. 2006), die individuelle Reflexions- und Planungsgespräche miteinander verbindet. Geschieht dies nicht, werden die Reflexionen von den Lernenden als irrelevant eingeschätzt und auch nicht weiter für die Zukunftsplanung eingesetzt (vgl. Mittendorf 2007, S. 88). Damit verbunden ist auch eine notwendige Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden im Umgang mit E-Portfolios (für die Erwachsenenbildung vgl. Bisovsky/Schaffert 2009).

Neben der persönlichen Sicht ist besonders in der betrieblichen Bildung die organisationale Sicht von Bedeutung, z. B. die Frage der Einsatzkoordination von Auszubildenden im Unternehmen, die Frage der Kompetenzentwicklung über eine Kohorte oder der Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb (vgl. Beitrag von Börner/Albrecht/Köhler in diesem Band). Vor diesem Hintergrund stellt die Individualität und Lernerzentriertheit eines E-Portfolios aus organisatorischer Sicht eher einen Nachteil dar, denn für eine kritische Selbstreflexion und den prozesshaften Charakter eines Portfolios ist die Rechtevergabe durch die Auszubildenden ein entscheidender Erfolgsfaktor. Sie entscheiden, wer was und wie lange sehen darf. Für die Administration von größeren Lerngruppen ist solche Nutzerzentrierung jedoch eher hinderlich. So ist etwa die Kommunikation mit einer Gruppe oder einem Jahrgang oder das Vorbereiten und Wiederverwerten von Strukturen für die Portfolioarbeit in den gängigen E-Portfoliosystemen nicht so einfach wie im gängigen Learning Management-System, in dem die Aktivitäten in Kurse und Jahrgänge strukturiert sind. Die Entwickler von E-Portfolio-Systemen antworten auf diese Problematik auf unterschiedliche Weise. Auf der einen Seite werden Learning Managementsysteme um E-Portfolio-Funktionalitäten erweitert (z. B. Moodle, Ilias oder Olat) und auf der anderen Seite werden E-Portfolio-Systeme um Funktionalitäten für Institutionen ergänzt, indem der Prozess des Assessments und der Validation stattfindet oder indem die gesamte Lerngruppe zusammenarbeiten kann (z. B. PebblePad).

Damit sind auch zwei Richtungen angedeutet, die für die aktuelle Entwicklung von E-Portfolios von Bedeutung sind. Zum einen können sie als individuelles E-Portfolio Bestandteil einer persönlichen Lernumgebung sein (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, S. 100). Zum anderen können sie Bestandteil einer institutionellen Lösung zur Begleitung der Kompetenzentwicklung und Erfassung von Lernergebnissen sein. Eine Entwicklung in dieser Richtung weist nicht nur auf die erwähnte Schnittstelle zu Learning Management Systemen hin, sondern auch auf betriebliche Anwendungen des Personalmanagements, die die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden begleiten und Kompetenzstände dokumentieren. Diese Systeme können mittlerweile in differenzierter Art und Weise individuelle Kompetenzen aus formalen und informellen Lernprozessen erfassen und ermöglichen unter Anwendung unterschiedlichster Kompetenzmodelle weitreichende Analysen der Kompetenzen von Mitarbeitenden und des Vergleichs mit Stellenprofilen. Dabei werden zunehmend

Social Media-Elemente integriert, die die Darstellung der eigenen Kompetenzen und Bildungsabschlüsse ermöglichen.

Diese Entwicklung findet sich auch in den großen beruflich orientierten sozialen Netzwerken wie LinkedIn oder XING, die zum Teil umfangreiche Möglichkeiten der Darstellung eigener Bildungsabschlüsse und Berufserfahrungen bieten, sowie Formen der gegenseitigen Bestätigung von Kompetenzen und des Schreibens von Empfehlungen. Die Vorteile der Kompetenzdokumentation in diesen sozialen Netzwerken liegen in ihrer großen Verbreitung und ihrer Funktion als Recruiting-Plattformen. Die Nachteile liegen in der Abhängigkeit von den Systemen (keine Exportfunktion) und deren häufig mangelhaftem Datenschutz sowie in der eingeschränkten Funktionalität im Gegensatz zu anderen Portfoliosystemen.

Damit sind einige Entwicklungen skizziert, die den Rahmen für die aktuelle Diskussion von E-Portfolios im Rahmen lebensbegleitenden Lernens bilden. Hier ordnen sich auch die Beiträge ein, die in diesem Band zusammengestellt sind. Er versammelt die verschiedenen Ansätze zur Dokumentation und Reflexion beruflicher Bildungsprozesse von der Berufsvorbereitung bis zur Weiterbildungsberatung. Mit dem Fokus auf der Begleitung lebenslangen beruflichen Lernens mit Hilfe von E-Portfolios stellt sich dieser Band damit neben andere Publikationen, die sich vor allem auf den hochschulischen Bereich (Himpsl-Gutermann 2012; Miller/Volk 2013) und den allgemeinbildenden Bereich beziehen (Brunner/Häcker/Winter 2008; Fink 2010).

Beiträge des Bandes

Die Beiträge des Sammelbandes sind in zwei Abschnitte gegliedert. Im ersten Teil werden konkrete Konzepte für E-Portfolios in der Bildungspraxis dargestellt und in ihren jeweiligen Anwendungsbereichen und Zielsetzungen erläutert. Im zweiten Abschnitt werden vertiefte Analysen zum Stellenwert und zu Potenzialen von E-Portfolios in der beruflichen Bildung vorgenommen.

Der erste Beitrag von Christian Staden ist im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung angesiedelt. Dabei wird der in allgemeinbildenden Schulen weit verbreitete Berufswahlpass hinsichtlich seiner Übertragung als digitale Variante erörtert und analysiert. Staden zeigt auf, dass mit der Digitalisierung des ursprünglich als Ordner vorliegenden Portfolioansatzes zusätzliche Chancen verbunden sind. Ein E-Portfolio kommt sowohl der Lebenswelt Jugendlicher weit mehr entgegen und bietet darüber hinaus auch in technologischer Hinsicht neue Optionen.

Die folgenden drei Beiträge sind vor allem in der Berufsausbildung zu verorten. Der Beitrag von Matthias Rohs und Christoph Gütersloh stellen ein Beispiel vor, wie Kompetenzmatrizen als Grundlage für die Begleitung der Kompetenzentwicklung und die Dokumentation von Lernergebnissen in der betrieblichen Erstausbildung

genutzt werden können. Dabei wird aufgezeigt, wie durch die Abbildung der Kompetenzmatrizen in einer Lernplattform diese als Grundlage für ein E-Portfolio fungieren können und welche Rolle die allgemeine Kompetenzdiskussion auf die Entwicklung von E-Portfolios besitzt.

Axel Dürkop und Sönke Knutzen schildern in ihrem Beitrag über ein digitales Ausbildungsportfolio vor allem die berufspädagogisch und berufswissenschaftlich fundierte Strukturierung des für die gewerblich-technische Berufsausbildung entwickelten Instruments. Das an der TU Hamburg-Harburg entwickelte E-Portfolio soll das Zusammenwirken der Lernorte in der Berufsausbildung durch eine individuelle „Lernortkooperation im Kopf“ verbessern und stellt eine entsprechende Infrastruktur dafür bereit. Im Zentrum steht dabei der Auszubildende, der seine Lern- und Arbeitserfahrungen an den unterschiedlichen Lernorten jeweils beruflichen Handlungsfeldern zuordnen soll und mit dem Ausbildungsportfolio dabei unterstützt wird, ein kohärentes Berufsverständnis zu entwickeln.

Ein ähnliches Einsatzgebiet und vergleichbare Zielsetzungen verfolgt auch der Portfolioansatz, der von Claudia Börner, Claudia Albrecht und Thomas Köhler von der TU Dresden vorgestellt wird. Das Online-Berichtsheft ermöglicht eine verbesserte Kooperation der Lernorte unter besonderer Einbeziehung der Lehrkräfte und betrieblichen Ausbilder. Das zusätzlich integrierte Entwicklungsportfolio ermöglicht vor allem den beteiligten Unternehmen eine höhere Transparenz über die Fortschritte im Ausbildungsverlauf und kann damit zur Qualitätssicherung beitragen.

In der beruflichen *Weiterbildung* bzw. in Phasen berufsbiografischer Umorientierung ist der ProfilPASS angesiedelt. Der Beitrag von Mona Pielorz und Gabriela Westebbe stellt die Umsetzung und den konkreten Einsatz des eProfilPASS vor. Beim eProfilPASS handelt es sich um eine digitale Umsetzung des ProfilPASS, der deutschlandweit von rund 2.800 Beratern genutzt wird. Im Beitrag wird insbesondere auf den Beratungsprozess mit dem eProfilPASS und die damit verbundenen Anforderungen an die Beratenden und Nutzenden im Unterschied zur papierbasierten Version eingegangen. Zudem werden Vor- und Nachteile des eProfilPASS diskutiert und Konsequenzen für die Beratung abgeleitet.

Einen stärker betrieblichen Fokus nimmt der Beitrag von Harry Neß ein. Das von ihm vorgestellte Instrument dient der Verbesserung des Personalmanagements und ist für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) konzipiert. Ziel des Kompetenzbuchs ist die Sichtbarmachung auch informell erworbener Kompetenzen und deren Abgleich durch Selbst- und Fremdbewertung vor dem Hintergrund betrieblicher Anforderungen. Auch dieser elektronischen Umsetzung liegt – ähnlich wie beim Berufswahlpass und dem ProfilPASS – bereits eine papierbasierte Fassung zugrunde, wobei durch die elektronische Umsetzung zusätzliche Möglichkeiten erschlossen werden und eine leichtere Nutzbarkeit erreicht wurde.

Der Beitrag von Stefanie Brunner, Petra Muckel und Olaf Zawacki-Richter wiederum schließt an die Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen an und

zeigt auf, wie beruflich erworbene Kompetenzen im Rahmen eines Hochschulstudiums transparent gemacht und angerechnet werden können. Dieser Ansatz, der an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entwickelt wurde, zeigt damit einen Weg auf, wie durch den Einsatz eines E-Portfolios eine bessere Verbindung beruflicher und akademischer Bildung gefördert werden kann. Insofern hilft der Portfolioansatz hier zur Verwirklichung einer Grundidee lebenslangen Lernens, nach der Lernen und Bildung immer anschlussfähig sein müssen und eine Bildungsentscheidung keine Sackgasse darstellen darf.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich den weiter gehenden *Perspektiven*, die mit dem Einsatz von E-Portfolios zum lebensbegleitenden Lernen in beruflichen Bildungsprozessen verbunden sind.

Uwe Elsholz zeigt in seinem Beitrag „E-Portfolios als Gestaltungsinstrument individualisierter, erweiterter Beruflichkeit“ theoretische und konzeptionelle Verbindungsmöglichkeiten zwischen dem Portfolioansatz und Veränderungen im Verständnis von Beruf und Beruflichkeit auf. Der Beitrag verfolgt damit das Ziel, die beiden getrennt voneinander geführten Diskurse zusammenzudenken und dadurch berufspädagogische Potenziale des Instruments E-Portfolio deutlicher herauszuarbeiten. Eine neue, erweiterte Beruflichkeit für das beginnende 21. Jahrhundert kann durch entsprechende Konzepte und den Einsatz von E-Portfolios deutlich ge- und befördert werden, so das Fazit des Beitrags.

Ganz im Sinne des Titels dieses Sammelbandes arbeitet Martina Thomas aus, wie „Portfolios als Navigationshilfe in der Erwerbsbiografie“ aussehen können. Sie verbindet dabei die technologisch orientierte Diskussion über E-Portfolios mit dem ausgearbeiteten berufspädagogischen Konzept der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz. Es wird aufgezeigt, wie sich die einzelnen Aspekte dieses Ansatzes – Lernkompetenz, Entwicklung eines biografischen Blicks, Erstellung eines Kompetenzprofils und Selbstmarketing – in einer Umsetzung im Rahmen von E-Portfolios manifestieren sollten.

Einen weiteren Ausblick wagt schließlich der Beitrag von Uwe Elsholz und Sebastian Vogt zu Open Badges. Er knüpft einerseits an die in vielen E-Portfolio-Ansätzen verfolgte Zielsetzung der Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen an, die auch in einem Großteil der Beiträge dieses Bandes erkennbar werden. Der prominente technologisch orientierte Ansatz der Open Badges wird dazu aufgenommen und erläutert. Er wird jedoch über eine technologische Diskussion hinaus weiter gehend mit dem bildungspolitischen Diskurs über eben jene stärkere Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verknüpft. Durch diese Verbindung zeichnen sich Chancen für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems ab, wenngleich auch potenzielle Gefahren durch den Ansatz der Open Badges verdeutlicht werden.

Abschließend zeigen die beiden Herausgeber weitere Perspektiven, aber auch die Herausforderungen auf, die mit dem Einsatz von E-Portfolios zum lebenslangen

Lernen in der beruflichen Bildung verbunden sind. Diese sind sowohl in technologischer, in konzeptioneller als auch in bildungspolitischer Hinsicht zu benennen.

Literatur

- Bauer, H. et al. (2006):** Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. 2. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bisovsky, G./Schaffer, S. (2009):** Lehren und Lernen mit dem E-Portfolio – eine Herausforderung für die Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/bisovsky0901.pdf> [Zuletzt geprüft am 09.10.2013].
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.) (2008):** Das Handbuch Portfolioarbeit. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Cambridge, D. (2010):** E-Portfolios for Lifelong Learning and Assessment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elsholz, U./Knutzen, S. (2010):** Der Einsatz von E-Portfolios in der Berufsausbildung – Konzepte und Potenziale. In: Medienpädagogik, Heft 18. URL: http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/elsholz_knutzen1002.pdf [Zuletzt geprüft am 11.03.2014].
- Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013):** So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.
- Fink, M. C. (2010):** ePortfolio und selbstreflexives Lernen: Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. (2007):** Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Himpsl-Gutermann, K. (2012):** E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity (Dissertation). Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Hornung-Prähauser, V./Geser, G./Hilzensauer, W./Schaffert, S. (2007):** Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Salzburg. URL: www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [Zuletzt geprüft am 20.06.2009].
- Jafari, A./Kaufman, C. (Hg.) (2006):** Handbook of research on ePortfolios. Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Köhler, T./Neumann, J. (2013):** Das Online-Berichtsheft. Stärkung der Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung durch Web 2.0. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.) (2011):** Kontrolle und Selbstkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, D./Volk, B. (Hg.) (2013):** E-Portfolios an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann.
- Mittendorff, K./Jochems, W./Meijers, F./den Brok, P. (2008):** Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. In: Journal of Vocational Education & Training, Vol. 60, H. 1, S. 75–91.

Konzepte für den Einsatz von E-Portfolios

Berufswahlpass-Online – Ein E-Portfolio-Konzept zur Unterstützung zeitgemäßer Berufsorientierung

CHRISTIAN STADEN

1 Einleitung

„Wie ticken Jugendliche eigentlich?“ – so oder so ähnlich müsste wohl die Kernfrage lauten, wenn man sich theoretisch sowie praktisch dem Themenfeld der Berufsorientierung nähert und im gleichen Atemzug auch darüber diskutiert, wodurch die omnipräsente Forderung nach einer „zeitgemäßen“ Berufsorientierung in der Schule tatsächlich charakterisiert wird. Zeitgemäße Berufsorientierung hat eine hohe gesellschaftliche Relevanz und entsprechend hierzu wird ein angeregter wissenschaftlicher Diskurs geführt. Auch bildungspolitisch wird dieses Thema in der jüngsten Vergangenheit aufgegriffen (vgl. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD 2013). Obwohl die Weichen für schulische Berufsorientierung aufgrund des Bildungsföderalismus auf Ebene der Länder gestellt werden, gibt es dennoch Konzepte und Ansätze, die auch auf Bundesebene Beachtung finden.

Der Berufswahlpass (vgl. Lumpe 2002) ist ein solches Konzept, das sich in der Mehrzahl der länderspezifischen Curricula wiederfinden lässt. Durch seinen Portfolio-Charakter berücksichtigt er aktuelle Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung zum eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lernen. Er ist ein Print-Ordner, in dem Schüler/-innen allgemeinbildender Schulen die für ihre Berufsorientierung relevanten Informationen bündeln und über Erfahrungswerte auf dem Weg in den Beruf auf diversen strukturgebenden Arbeitsblättern und Kopiervorlagen reflektieren können. Im Berufswahlpass steht insbesondere die individuelle Entwicklung der Berufsorientierung von Jugendlichen im Vordergrund. Der Aufforderungscharakter von Portfolios, durch welchen Lernende dazu veranlasst werden, über das eigene Lernen und seine Ergebnisse zu reflektieren (vgl. Häcker/Seemann 2013, S. 73), ist auch im Berufswahlpass ein konsekutives Merkmal. Er hat

somit als Entwicklungsportfolio einen verstärkten Fokus auf den Orientierungsprozess der Jugendlichen vor der ersten Schwelle, also vor dem Übergang von der Schule in den Beruf. Zu Beginn der siebten Klassenstufe wird der Berufswahlpass ausgehändigt und geht in den Besitz der Jugendlichen über. Ab diesem Zeitpunkt entscheiden die Lernenden selbst, wie umfangreich sie den Berufswahlpass benutzen möchten und ob sie ihn, neben der Reflexion über ihre Berufsorientierung (als Prozessportfolio), auch als Leistungsprodukt gestalten wollen.

Die Frage ist jedoch, inwieweit der Berufswahlpass, in seiner seit mehr als zehn Jahren beständigen und papiergebundenen Form, nach wie vor geeignet ist, der Forderung nach einer zeitgemäßen Berufsorientierung nachzukommen. Augenfällig ist diesbezüglich, auch vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage nach den Lebenswelten der Jugendlichen, die in den vergangenen Jahren stark entwickelte Mediatisierung der Gesellschaft. Für junge Menschen sind Medien – speziell auch digitale Medien und das Internet – integrale Bestandteile ihrer Lebenswirklichkeit. Während der Entwicklungszeit des Berufswahlpasses um die Jahrtausendwende herum waren digitale Medien und das Internet in der Gesellschaft – und dementsprechend auch in der Unterrichtspraxis – nicht in heutigem Ausmaß präsent. Was der Berufswahlpass folglich in Form seiner Printfassung naturgemäß nicht leistet, ist die Nutzung des Potenzials digitaler Medien zur Unterstützung von Berufswahlprozessen. Dieser Herausforderung nähert sich das aktuell im Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen durchgeführte Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit dem Titel „Berufswahlpass-Online“ an. Hierbei geht es darum, den Berufswahlpass zu einem Berufswahlpass-Online weiterzuentwickeln, der zusätzlich das Potenzial von digitalen Medien und Internet nutzt: Aus dem Print-Produkt wird ein E-Portfolio.

Die folgenden Ausführungen zeigen zunächst auf, in welchem Spannungsfeld dieses Entwicklungsvorhaben verankert ist und welche gesellschaftlichen, sozio-kulturellen, berufswahltheoretischen und mediendidaktischen Gesichtspunkte im Zuge dessen eine Rolle spielen. Es wird daraufhin beispielhaft veranschaulicht, welche Funktionen (im informationstechnischen Sprachgebrauch auch „Features“ genannt) die multimediale Lernumgebung des „Berufswahlpass-Online“ besitzt und wie sie in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden kann. Ferner wird anhand des methodischen Vorgehens der aktuelle Arbeits- und Entwicklungsstand erläutert und abschließend dargelegt, welche Entwicklungsschritte das Projekt „Berufswahlpass-Online“ bis zum Abschluss noch durchlaufen wird.

2 Arbeits- und Berufsorientierung in Deutschland

Die Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Berufswelt wird als eine der zentralen Herausforderungen im Jugendalter angesehen und stellt die meisten Jugendlichen vor komplexe Entscheidungen (vgl. Lumpe 2002, S.254). Dies hat wesentlich mit Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt in den letzten Jahren

zu tun. Die sich kontinuierlich erneuernden Informations- und Kommunikationstechnologien haben einen starken Einfluss auf das Arbeitsleben, sodass sich Beschäftigte in nahezu allen Wirtschaftssektoren und Berufsfeldern mit zum Teil grundlegend veränderten Qualifikationsanforderungen konfrontiert sehen (vgl. Howe/Knutzen 2013, S. 6). Auch junge Menschen am Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt müssen sich mit diesen Veränderungen und den damit verbundenen beruflichen Herausforderungen auseinandersetzen. Sowohl Selbstständigkeit, Qualitäts- und Verantwortungsbewusstsein, Kooperations-, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit als auch ein Verständnis für betriebliche Abläufe und Zusammenhänge, Flexibilität und Kreativität sind auf der Suche nach einer beruflichen Zukunft zu Persönlichkeitsmerkmalen avanciert, die für eine berufliche Eignung und die Zusage eines Betriebes für einen Ausbildungsplatz ausschlaggebend sein können. Viele Betriebe messen bei der Auswahl von Jugendlichen als potenzielle Auszubildende, den nicht-fachlichen Kompetenzen eine gewichtigere Rolle als den fachlichen Kompetenzen zu (vgl. Kohlrausch 2013).

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich ein Trend der Destandardisierung von Erwerbsbiografien abgezeichnet. Diskontinuierliche berufliche Lebensverläufe bestätigen die zunehmende Vielfältigkeit von individuellen Berufsbiografien. Es zeigt sich deutlich, dass die berufliche Orientierung eines Menschen nicht mit dem Austritt aus der Schule endet. Berufsorientierung wird als lebenslanger Prozess aufgefasst, in dem sich Interessen, Wünsche, Wissen und Können des Individuums den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt annähern (vgl. Butz 2008). Die spezielle Aufgabe für berufsorientierenden Unterricht und auch für Konzepte in der Berufsorientierung besteht darin, einer „doppelten Herausforderung“ (ebd., S. 51) gerecht zu werden, nämlich auf der einen Seite die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums im Blick zu haben, auf der anderen Seite zusätzlich die Berufswahl- und Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen zu stärken. Ein wichtiger Kerngedanke ist dabei die Förderung der Heranwachsenden zur Eigenverantwortung und Selbstständigkeit. Jugendliche sollen ihre Arbeits- und Berufsbiografie selbst gestalten. „Ziel der pädagogischen Unterstützung der Berufsorientierung ist es also, den gesamten Berufsorientierungsprozess so zu fördern, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Jugendlichen die einzelnen Teilaufgaben des Berufswahlprozesses, von der Exploration des Selbst (Interessen, Fähigkeiten etc.) und den beruflichen Möglichkeiten über die Spezifikation eines Berufswunsches und geeigneter Alternativen bis hin zur konkreten Anschlussplanung und Ausbildungsplatzsuche, vollständig und vor allem rechtzeitig bearbeiten und lösen“ (Brüggemann/Rahn 2013, S. 16).

In der wissenschaftlichen Diskussion werden in diesem Kontext häufig die Begriffe der „Berufswahlreife“ und „Berufswahlkompetenz“ angeführt (vgl. Hartkopf 2013). Im Mittelpunkt dieser Modelle steht das für jeden Menschen individuelle berufliche Selbstkonzept, bei dessen Entwicklung ein Kompromiss bzw. eine Synthese zwischen der Herausbildung von beruflichen Vorlieben, der Erprobung der eigenen Vorstellungen und die Ergebnisse einer Suche oder die Auswahl einer in der konkre-

ten Situation zur Verfügung stehenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten erreicht werden sollte (vgl. ebd., S. 44–45). Die Berufswahl von Jugendlichen wird zwar von ihrem Umfeld beeinflusst, jedoch liegt es letztlich in ihrer eigenen Verantwortung, dieser Aufgabe nachzukommen (vgl. Brüggemann/Rahn 2013, S. 16). Im Hinblick darauf ist die frühzeitige Ausrichtung von Jugendlichen bezüglich grundlegender beruflicher Ambitionen und Laufbahnbestrebungen bedeutsam und kann Auslöser für das Gelingen des Übergangs, also für die Einmündung in einen Beruf, sein. Es zeigt sich, dass viele Schüler/-innen selbst im letzten Schulbesuchsjahr nicht dazu in der Lage sind, konkret eigene berufliche Wünsche und Pläne zu formulieren (vgl. Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2011, S. 298). Heranwachsende sollten, wenn möglich, „die Konkretisierungsphase der Berufswahl zu dem Zeitpunkt abgeschlossen haben, zu dem aufgrund der institutionellen Vorgaben des (Berufs-)Bildungssystems die Ausbildungsplatzsuche einsetzen müsste“ (Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2013, S. 110).

Um diesen Forderungen nachzukommen, steht vor allem die schulische Berufsorientierung der Aufgabe gegenüber, angemessene Berufsorientierungskonzepte zu entwickeln. So kann entsprechend der oben skizzierten, tief greifenden Veränderungen der Arbeitswelt Schritt gehalten werden und berufsorientierende Maßnahmen und Konzepte bleiben zeitgemäß. Um Schüler/-innen eine bestmögliche Hilfestellung auf dem Weg in den Beruf zu bieten, konnte im Jahr 2004 eine Rahmenvereinbarung auf institutioneller Ebene getroffen werden, an der sich verschiedene Bildungsakteure beteiligten. Die Kooperationspartner, im Speziellen allgemeinbildende Schulen, die Berufsberatung, regionale und lokale Akteure der Wirtschaft sowie weitere nicht-schulische Institutionen, stellten dabei folgende Gestaltungsmerkmale schulischer Berufsorientierung als insbesondere beachtenswert heraus (vgl. Driesel-Lange et al. 2011, S. 314–315):

1. Frühzeitiger Beginn berufsorientierender Maßnahmen,
2. Nutzung moderner Medien zur Unterstützung des Berufswahlprozesses,
3. Fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer Berufswahlentscheidung,
4. Angemessene Dokumentation der jeweiligen Aktivitäten der Jugendlichen im Berufswahlprozess der schulischen Berufsorientierung,
5. Bereitstellung bzw. Vermittlung erweiterter Beratungs- und Förderangebote für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf durch die Schule.

Die Einlösung dieser Merkmale erfolgt vor dem Hintergrund, dass Schüler/-innen während ihres individuellen Berufsorientierungsprozesses vielfältige Erfahrungswerte generieren, Aufzeichnungen machen und im Unterricht Materialien zur Berufsorientierung erhalten. Darüber hinaus haben Realbegegnungen mit Arbeitsgegenständen und -abläufen in Praktika und Betriebsbesichtigungen eine große Relevanz. All das wird über einen langen Zeitraum angesammelt. Das Erlebte und Gelernte ist allerdings nur dann von hohem Gebrauchswert für eine begründete Berufswahl und einen erfolgreichen Übergang, wenn Schüler/-innen selbstreflexiv aus diesen Erfahrungen individuelle Fähigkeiten und Potenziale ableiten können

und schließlich eine gewisse Orientierungskompetenz entwickeln. Eine Kongruenz zum Portfolio-Ansatz ist aufgrund der zentral verankerten Merkmale der Eigenverantwortlichkeit und Selbstreflexivität augenfällig.

3 Berufsorientierungsprozesse mit Portfolios unterstützen – der Berufswahlpass

Portfolios sind in der pädagogischen Praxis heutzutage an den verschiedensten Stellen im Einsatz, wodurch sich diesbezüglich eine große Begriffsvielfalt mit unterschiedlichen Akzentuierungen entwickelt hat. Es gibt mittlerweile Sprachen-, Lern-, Kurs-, Projekt- und viele andere Formen von Portfolios, die zum Teil schon seit einigen Jahren in der pädagogischen Praxis im Gebrauch sind und benutzt werden, um Dokumente zu bündeln und aufzubereiten, die von ihren Ersteller/-innen als aussagekräftig und präsentabel eingestuft werden (vgl. Häcker 2008, S. 34). Dabei verbinden Portfolios prinzipiell zwei zunächst verschiedene Ansprüche in einer Illustrationsform: Portfolios präsentieren einen bestimmten Prozess (z. B. einen Lern- bzw. Kompetenzzuwachsprozess) und sind gleichzeitig auch das Produkt desselben. Durch die Darstellung der individuellen Entwicklung anhand von ausgewählten Leistungsständen – zu verstehen als eine Art von Zwischenschritten – entsteht im Endeffekt ein Produkt, welches es sowohl den Autoren als auch den Betrachtern von Portfolios gleichermaßen erlaubt, individuelles Können gemeinsam in den Blick zu nehmen und zu beurteilen. Demzufolge zielen Portfolios sowohl auf die Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen und können auch als alternative Form der Leistungsbewertung genutzt werden (vgl. hierzu auch Häcker 2008, S. 39).

Trotz dieser für alle Arten von Portfolios ähnlichen Kerngedanken unterscheiden sich die oben bereits angesprochenen so genannten „Bindestrich-Portfolios“ nicht nur in ihrer direkten Terminologie, sondern auch in ihren konzeptionellen Ausrichtungen bzw. Gewichtungen. Abhängig von der Art des Portfolios tritt dabei entweder das Produkt oder der Prozess stärker in den Vordergrund (vgl. u. a. Häcker 2007, S. 134; Wiedenhorn 2006). Ferner lassen sich dazu ergänzende Differenzierungen erkennen (vgl. Häcker 2007, S. 132; Häcker 2008, S. 34): Während bei einem Beurteilungs- bzw. Bewertungs- und Entwicklungsportfolio die Zielsetzung (bzw. die Intention) stark in den Vordergrund rückt, sind beispielsweise Medien- und Sprachenportfolios eher auf den Nachweis bestimmter Qualifikationen ausgerichtet. Weiterhin markieren so genannte „entrancE-Portfolios“ oder „exit-Portfolios“ bestimmte Zeitpunkte in der Chronologie eines Bildungsganges, wo hingegen ein Epochen- bzw. Kurs-, Jahres- oder Schulzeitportfolio eher Zeiträume fokussieren, über den diese geführt werden. Ferner lässt sich – beispielsweise mit einem Projektportfolio – die damit verbundene Unterrichtsform unterstützen und letztlich kann mit einem „electronic-Portfolio“ auch das Medium klar herausgestellt werden.

Um den oben skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen bezüglich der beruflichen Anforderungen an Jugendliche Rechnung zu tragen sowie die Potenziale von

Portfolios für selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen in diesem Kontext zu nutzen, wird seit dem Jahr 2000/2001 zunächst in Hamburg in Kooperation mit sechs weiteren Bundesländern der Berufswahlpass als Portfolio-Konzept im Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ entwickelt. Der Berufswahlpass wird in einer Bundesarbeitsgemeinschaft ständig weiterentwickelt und hat bis heute mehrere Veränderungen erfahren. In seiner bis heute fortbestehenden Form eines DIN-A4-Ordners mit Einlegeblättern, Kopiervorlagen und Registerkarten fördert er individuell eine fundierte, reflektierte und realistische Berufsorientierung von Jugendlichen.



Abb. 1: Berufswahlpass-Ordner mit verschiedenfarbigen Bereichen in Form von Registerblättern

Quelle: berufswahlpass.de

Inhaltlich-strukturell ist der Berufswahlpass in fünf Bereiche unterteilt, die sich auf unterschiedliche Aspekte der Berufsorientierung konzentrieren und farblich voneinander getrennt sind (vgl. Abbildung 1). So werden im ersten Abschnitt zahlreiche Angebote zur Berufsorientierung vorgestellt. Hierzu zählen beispielsweise das Berufsorientierungskonzept der jeweiligen Schule und Angebote von Kooperationspartnern wie Unternehmen und Institutionen. Der zweite Teilbereich trägt den Titel „Mein Weg zur Berufswahl“. Hier finden Schüler/-innen zahlreiche Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, auf denen sie sich mit ihren Stärken, Interessen, Fähigkeiten und Zielen auseinandersetzen können. Ein besonderer Fokus wird auf Selbst- und Fremdeinschätzungen gelegt, die während der Bearbeitungszeit wiederholt durchgeführt werden können und durch die sich Stärken und Potenziale abzeichnen. Hin-

zukommend helfen Praktikumschecklisten und Lernvereinbarungen dabei, die eigene Lernplanung im Blick zu behalten. Der darauf folgende Abschnitt „Dokumentation“ bietet Platz, die für eine potenzielle Bewerbung wichtigen Unterlagen zu bündeln und auf einen Blick einsehbar zu machen. Ferner stehen Schüler/-innen im Abschnitt „Hilfen zur Lebensplanung“ strukturgebende Hilfestellungen zur Verfügung, die Unterstützung beim Umgang mit wichtigen Papieren (z. B. Versicherungen, Mietverträgen, Geldausgaben) geben. Im Internet stehen darüber hinaus weitere Arbeitsblätter und Unterrichtshilfen als Download zur Verfügung.

Inzwischen ist der Berufswahlpass ein Arbeitsmittel, das in der schulischen Praxis akzeptiert ist und sich bewährt hat (vgl. Brauer-Schröder 2006, S.28). Als so genanntes „Leitmedium“ wird der Berufswahlpass in vielen allgemeinbildenden Schulen in nunmehr vierzehn Bundesländern ab der siebten Jahrgangsstufe eingesetzt und ist in einigen der Länder ein verpflichtendes curriculares Kernelement. Darüber hinaus wird die Integration des Berufswahlpasses im berufsvorbereitenden Unterricht in den übrigen Bundesländern in jedem Fall empfohlen.

Vorrangig ist der Berufswahlpass für den Einsatz im schulischen Kontext konzipiert, jedoch ist er dabei nicht auf ein bestimmtes Fach beschränkt. Vielmehr kann mit ihm sowohl in verschiedenen Unterrichtsfächern als auch fächerübergreifend und in Projekten gearbeitet werden (vgl. Lumpe 2003, S.4). Des Weiteren bietet der Berufswahlpass Möglichkeiten zur Kooperation mit außerschulischen Partnern (Agentur für Arbeit, Betrieben etc.). Diese können sich anhand eines bearbeiteten Berufswahlpasses und durch die in ihm enthaltenen Bescheinigungen über durchgeführte Praktika und andere Praxiserfahrungen ein Bild über potenzielle Arbeitnehmer machen, welches zusätzliche, über die üblichen Schulzeugnisse hinausragende, Informationen offenbart und berufsrelevante Informationen enthält (vgl. Lumpe 2002, S.260). Außerdem finden sich im Berufswahlpass Anknüpfungspunkte, die auch nach der schulischen Ausbildung für Jugendliche relevant sein können.

Es ist grundsätzlich die erklärte Absicht, mit dem Berufswahlpass die oben zuvor beschriebenen Gestaltungsmerkmale schulischer Berufsorientierung umzusetzen: Durch den Einsatz ab der siebten Klassenstufe etabliert er einen frühzeitigen Beginn berufsorientierender Maßnahmen, sorgt durch seine inhaltliche Struktur für eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Berufswahlentscheidung und hat den Anspruch einer angemessenen Dokumentation von Aktivitäten der Jugendlichen. Hinzukommend stellt der Berufswahlpass einen Ort zur Verfügung, an dem erweiterte Beratungs- und Förderangebote für Jugendliche bereitgestellt werden können.

Der Berufswahlpass lässt sich entsprechend seiner Konzeption als ein Portfolio definieren, dessen Gewichtung stärker aufseiten des Prozesses als aufseiten des Produktes liegt. Auch wenn die Möglichkeit besteht, einen durchgearbeiteten Berufswahlpass als zusätzlichen Kompetenz- bzw. Qualifikationsnachweis bei einer Bewerbung für einen Ausbildungsplatz zu präsentieren, ist der Berufswahlpass in diesem Fall

jedoch keinesfalls als „Hochglanzerzeugnis“ zu verstehen, sondern in ihm wird der individuelle Entwicklungsprozess des Jugendlichen dargestellt. Authentizität spielt hierbei eine große Rolle. Dementsprechend können beispielsweise auch negative Erfahrungen aus Praktika und die Reflexion darüber im Berufswahlpass mit aufgenommen werden. Aufgrund seines Aufbaus und seiner Konzipierung für den Zeitraum ab der siebten Klassenstufe, liegt der Fokus dementsprechend auf der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit individuellen Erfahrungen im Themenkomplex der Berufsorientierung. Der Berufswahlpass ist, legt man die bereits beschriebenen Akzentuierungen des Portfoliebegriffs nach Häcker (vgl. Häcker 2007; Häcker 2008) zugrunde, im Kern ein Entwicklungsportfolio, in welchem integrative Elemente anderer Portfolio-Arten vereint sind.

4 Die multimediale Lernumgebung des Berufswahlpass-Online – Struktur und Funktionen

Im Zuge des Vorhabens „Berufswahlpass-Online“ wird das papiergebundene Berufswahlpass-Portfolio in Form einer multimedialen Lernumgebung als E-Portfolio realisiert. Die grundlegenden Strukturen des Berufswahlpasses, die sich in den vergangenen Jahren in der pädagogischen Praxis bewährt haben, werden aufgegriffen, angepasst und weiterentwickelt. Die elektronische Umsetzung eines Portfolios ist vor allem durch folgende Merkmale charakterisiert (vgl. hierzu auch Fink 2010): Es ist eine online verfügbare – und für den Inhaber/die Inhaberin des Portfolios online editierbare – Sammlung digitalisierter Arbeiten. Diese besteht aus medial verschiedenartig aufbereiteten Produkten (z. B. Texte, Bilder, Ton- und Videodokumente) individueller Leistungen. Zeitgleich erfasst das E-Portfolio – vergleichbar mit einer Papierversion, aber softwarebasiert – die Lernergebnisse (Produkte) sowie die Lernpfade und die Kompetenzentwicklung (Prozesse) eines lernenden Individuums über einen gewissen Zeitraum.

Das grundlegende Konzept des Berufswahlpasses wird bei der Entwicklung und Erprobung des Berufswahlpass-Online nicht infrage gestellt, sondern aufgegriffen und auf dessen Nutzung mit digitalen Medien sowie des Internets adaptiert. Für die Entwicklung eines E-Portfolio-Konzepts reicht es allerdings nicht, die Inhalte des Berufswahlpasses schlicht zu digitalisieren. Erste Befunde aus der Praxis zeigen, dass ein einfaches Kopieren der Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und strukturgebenden Registerblätter des Berufswahlpasses in eine digitale Lernumgebung hinsichtlich der Potenziale digitaler Medien und der lerntheoretischen Verankerung zu kurz greift. Vielmehr sind Überlegungen anzustellen, wie die potenziellen Benutzer durch die Einbindung von digitalen Medien und der Nutzung ihrer Potenziale für Lehr- und Lernprozesse von einer spezifischen Speicherung bzw. Archivierung, Präsentation und Veröffentlichung in digitalisierter Form im E-Portfolio profitieren können.

Dass die Jugendlichen, für die berufsorientierender Unterricht konzipiert und durchgeführt wird, längst im digitalen und internetgestützten Zeitalter angekommen sind, lässt sich empirisch belegen (vgl. u. a. JIM-Studie 2012; JIM-Studie 2013). Die infrastrukturellen Voraussetzungen für die Einbindung von digitalen Medien in Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozessen sind grundlegend geschaffen (vgl. JIM-Studie 2013, S. 6 ff.): Internetzugänge in den Haushalten der Jugendlichen sind vorhanden, internetfähige Endbenutzergeräte befinden sich im Besitz vieler Jugendlicher und die tägliche Onlinenutzungsdauer steigt stetig an. Jugendliche beschäftigen sich heutzutage weitaus häufiger mit digitalen Medien (Handy, Internet, Fernsehen, Computerspiele) als mit analogen Medien (Zeitschriften, Bücher, Tageszeitungen). Erkennbar ist, dass ein großes Interesse bei Schüler/-innen vorhanden ist, mit digitalen Medien und auch online zu arbeiten. Im Bereich der Berufsorientierung greifen Jugendliche – neben Eltern, Verwandten, Peer-Groups und Lehrkräften – durchaus auf das Internet als Quelle für berufsorientierende Informationen zurück (vgl. JIM-Studie 2012, S. 12). Daher scheint es mittlerweile für schulische Berufsorientierungskonzepte unumgänglich, digitale Medien und Internet zu berücksichtigen und im schulischen Alltag strukturell zu verankern. Durch den bloßen Einsatz von digitalen Medien und des Internets in Lehr- und Lernprozessen kann zwar nicht kurzschlüssig von einer Kompetenzförderung ausgegangen werden, jedoch zeigen erste Detailbefunde aus dem hier dargestellten Forschungs- und Entwicklungsprojekt, dass der bedachte Einsatz digitaler Medien interessante und teilweise völlig neuartige Optionen (z. B. hinsichtlich der Motivation) für das Lehren und Lernen eröffnen kann.

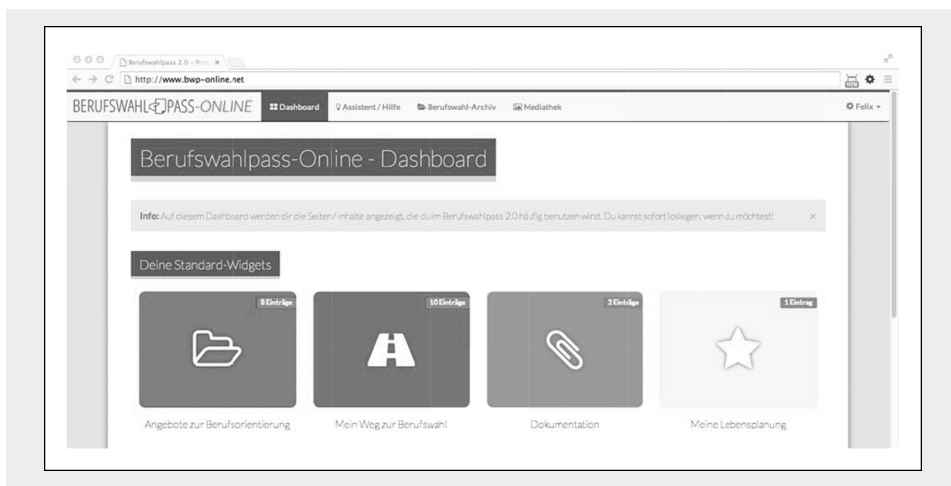


Abb. 2: Virtueller Schreibtisch (Dashboard) mit strukturierenden Kategorien im Berufswahlpass-Online

Das Kernstück des E-Portfolio-Konzepts ist eine multimediale Lernumgebung mit einem integrierten, softwaregestützten Assistenzsystem. Bei der Entwicklung dieser Komponente wird das Konzept des Rapid E-Learning als grundlegendes Modell und

Bezugsrahmen herangezogen (vgl. Howe/Knutzen 2009; Kopp/Mandl 2009). Diesem Ansatz zufolge müssen multimediale Lernumgebungen folgende Charakteristika aufweisen: Sie sind einfach zu bedienen, verlangen von den Anwendern keine speziellen medientechnischen oder mediendidaktischen Kenntnisse und stellen keine besonderen Hardwareanforderungen. Somit wird sichergestellt, dass auch vergleichsweise weniger medienkompetente Schüler/-innen und Lehrkräfte die Chance auf eine erfolgreiche Arbeit mit dem Berufswahlpass-Online haben.

Schüler/-innen, Lehrkräfte und weitere interessierte Personen können die multimediale Lernumgebung online aufrufen und bearbeiten. Den Benutzern steht ein System zur Verfügung, welches zeit- und ortsunabhängig das Ablegen und Austauschen von Materialien und Informationen ermöglicht. Die konzeptionellen Grundlagen des papiergebundenen Berufswahlpasses aufgreifend, können in der multimedialen Lernumgebung des Berufswahlpass-Online zu unterschiedlichen Zeitpunkten im beruflichen Orientierungsprozess Portfolio-Einträge erstellt und mit Medien angereichert werden. Schüler/-innen können ihre berufsorientierenden Erfahrungen auf diese Art festhalten. Auf einem virtuellen Schreibtisch („Dashboard“) finden sich grundlegende Kategorien wieder, die Schüler/-innen bereits aus dem Berufswahlpass-Ordner kennen. Diese Kategorien dienen zunächst als voreingestelltes, jedoch veränderbares Raster, in welches verschiedene Portfolio-Einträge einsortiert werden können. Die virtuelle Arbeitsumgebung des Berufswahlpass-Online orientiert sich aufgrund des beabsichtigten Wiedererkennungswerts dabei an der farblichen Gestaltung des Printproduktes (vgl. Abbildung 2).

Durch die Verwendung von Internet-Technologien ist der Berufswahlpass-Online über einen Web-Browser aufrufbar. Somit ist eine Benutzung des E-Portfolios nicht allein Desktop-Computer vorbehalten, sondern es kann auch von Tablet-Computern und Smartphones darauf zugegriffen werden. Schüler/-innen können sich so beispielsweise mit ihrem internetfähigen Mobilgerät auch außerhalb des Lernorts Schule im Berufswahlpass-Online einloggen und Erfahrungen, die sie machen, ad hoc in Portfolio-Einträgen festhalten.

Diese Einträge bestehen zunächst aus einigen Grundinformationen, die von der multimedialen Lernumgebung zum Teil automatisch generiert werden (z. B. Erstellungsdatum des Eintrags; vgl. Abbildung 3). Vordefinierte Eingabe- und Auswahlfelder bieten darüber hinaus Platz für spezifischere Informationen (z. B. Schuljahr und Lernort). Jeder Eintrag kann als eine zusammengehörige Einheit verschiedener Inhalte verstanden werden. Er trägt einen Titel und fungiert als Ablage für Text-, Ton- und Videodokumente, Internet-Links und andersartig codierte Materialien. Informationen und Inhalte werden somit eigenständig durch die Lernenden im E-Portfolio verfügbar gemacht.

Durch die Möglichkeit, mit multicodierten Materialien zu arbeiten, können komplexe Gesamtzusammenhänge einfacher dargestellt werden (vgl. Weidenmann 2009). Jeder Benutzer entscheidet dabei eigenverantwortlich, welche Visualisierungsform seinem Lerntyp entspricht. Mobile Endbenutzergeräte können als

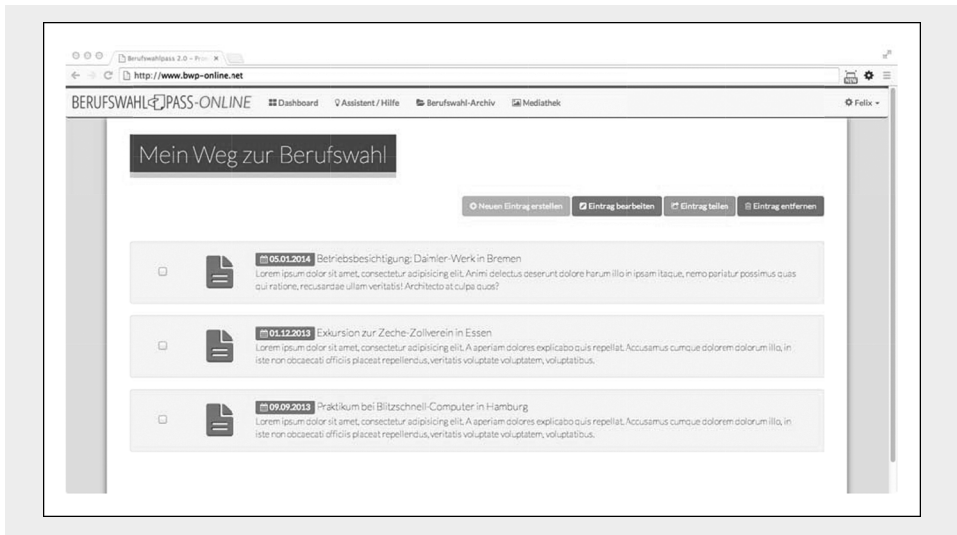


Abb. 3: In unterschiedlichen Kategorien können Portfolio-Einträge erstellt, bearbeitet, geteilt und entfernt werden.

Inhaltsgeneratoren genutzt werden: Erfahrungen aus Betriebsbesichtigungen und Praktika werden mit der Handy- bzw. Smartphone-Kamera möglicherweise auf Foto oder im Video festgehalten und im Berufswahlpass-Online zu entsprechenden Portfolio-Einträgen gespeichert.

Der Berufswahlpass-Online basiert auf einer Datenbankstruktur, in welche Inhalte einsortiert und – je nach Suchparameter bzw. Zugriffsbedingungen – andersartig strukturiert wieder abgerufen werden können. Der Forderung nach interaktiv und selbstorganisiert ablaufenden Lernprozessen kann so nachgekommen werden (vgl. Niegemann 2009, Arnold et al. 2011). Im Berufswahlpass-Online ist eine individuelle Strukturierung und Systematisierung dadurch zu verwirklichen, dass jeder Benutzer seine Einträge verschiedenen Kategorien und Bereichen zuordnen kann. So haben Schüler/-innen über die Grundstruktur des Berufswahlpass-Konzepts hinausgehend die Möglichkeit, auch eine individuelle Struktur zu pflegen. Ebenso die Nutzung der Schlagwort-Funktion lässt sich in diesem Kontext anführen: Portfolio-Einträge, hochgeladene und zugeordnete Materialien sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen können mit so genannten „Tags“ (Schlagworten) versehen und dadurch strukturiert werden. Über eine im System integrierte Suche können alle Einträge nach Tags gefiltert und anschließend ausgegeben werden. Wird das Schlagwort-Feature konsequent genutzt, werden Verbindungen zwischen einzelnen Einträgen von der dahinterliegenden Datenbankstruktur „erkannt“ und für den Benutzer sichtbar.

Ferner steht den Schüler/-innen eine breite Palette an Funktionen zur Verfügung, über die eine Kommunikation und Kooperation mit Mitschüler/-innen, aber auch mit Lehrkräften und anderen Personen möglich ist. Im Speziellen können über eine

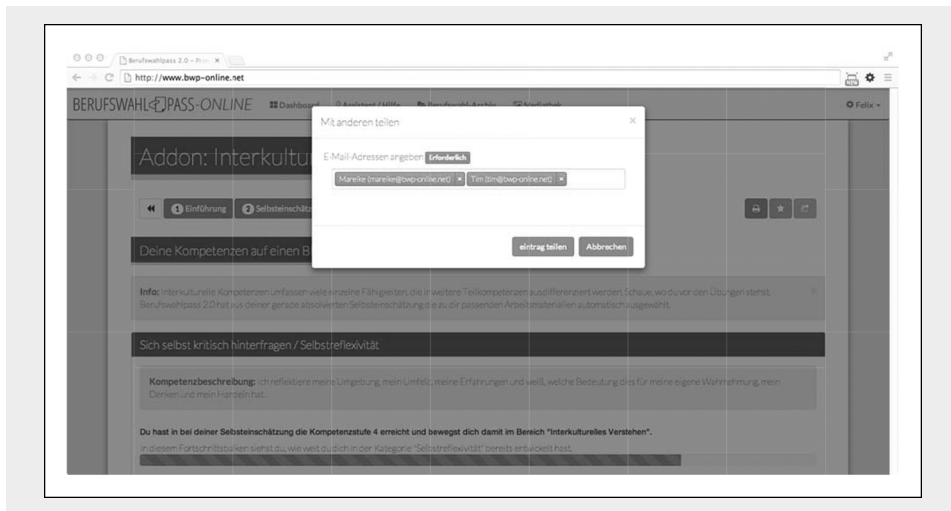


Abb. 4: Portfolio-Einträge, zugehörige Selbst- und Fremdeinschätzungen und zugehörige Materialien können mit anderen Benutzern des Berufswahlpass-Online geteilt werden

„Share“-Schaltfläche nach Belieben Portfolio-Einträge geteilt werden (vgl. Abbildung 4). Dabei bleibt es jedem Benutzer selbst überlassen, welche Teile des E-Portfolios zur Einsicht oder auch zur Bearbeitung für bestimmte Personen freigeschaltet werden. Ein Austausch bestimmter Einträge mit anderen Benutzern kann, insbesondere beim Einholen von Fremdeinschätzungen, aber auch bei gewünschtem Feedback, sinnvoll sein. Kommentarfunktionen ermöglichen Nachfragen und Anmerkungen von Mitschüler/-innen. Kommentare können wiederum kommentiert werden, sodass eine Diskussion entsteht.

Außerdem können bereits im Internet vorhandene Berufsorientierungstests im Berufswahlpass-Online verlinkt werden. Somit ist der Berufswahlpass-Online nicht nur als System zu begreifen, an dem lediglich individuell gestaltete bzw. ausgefüllte Unterlagen zur Berufsorientierung einen Platz finden, sondern auch alle bereits vorhandenen und relevanten Informationen aus dem Internet eingeordnet werden können.

Eine entscheidende Komponente des Berufswahlpass-Konzepts ist die der Reflexion. Um zu einer begründeten Berufswahl zu gelangen, ist es wichtig, dass den Lernenden über einen längeren Zeitraum zahlreiche Gelegenheiten geboten werden, über berufliche Ambitionen, Stärken und Schwächen bewusst nachzudenken. Im Idealfall lässt sich dadurch erkennen, welche Kompetenzen erworben wurden und in welche Richtung eine Berufswahl gehen kann. Durch eine digitale Bereitstellung von Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, sowohl an Mitschüler/-innen als auch Lehrkräfte, können auch im Berufswahlpass-Online jederzeit Reflexionsphasen stattfinden. Insbesondere werden die Potenziale von Visualisierungen genutzt, um Reflexionsprozesse zu initiieren oder zu unterstützen. So kann das System an geeigneten

Stellen Fortschrittsbalken und -diagramme generieren und dem Benutzer dadurch den aktuellen Status im individuellen Reflexionsprozess verdeutlichen. Außerdem dienen bereits abgespeicherte Selbsteinschätzungen als Berechnungsgrundlage für neue Selbst- und Fremdeinschätzungen. Diese neu angefertigten Einschätzungsbögen werden auf der Grundlage bereits vorhandener ausgewertet und Veränderungen grafisch aufgezeigt.

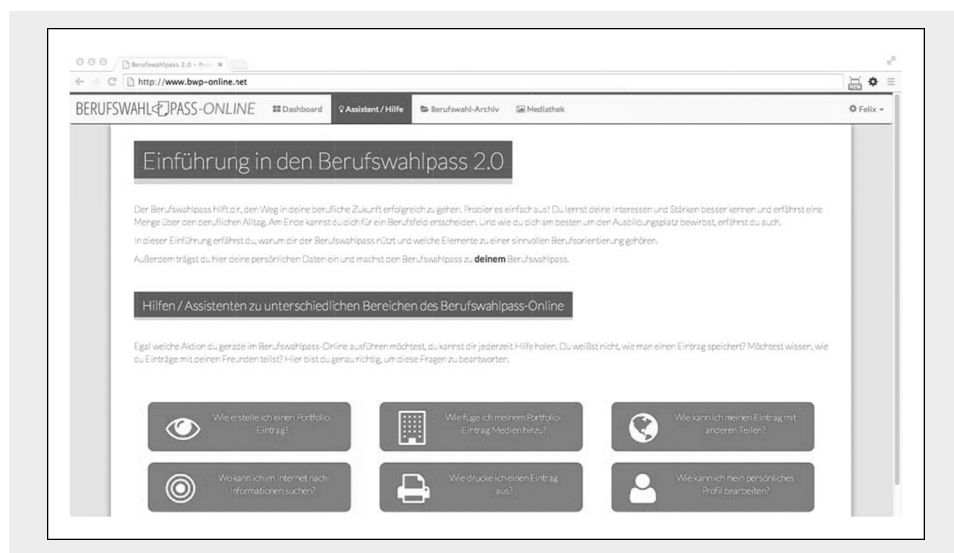


Abb. 5: Während der Arbeit mit dem Berufswahlpass-Online steht jederzeit der Softwareassistent zur Verfügung

Über diese Funktionalitäten hinaus sind im Berufswahlpass-Online zahlreiche *Benutzer-Unterstützungssysteme* (vgl. Balzert 2001; Herczeg 2006; siehe auch Abbildung 5) integriert. Die Herausforderung bei der Entwicklung und Gestaltung einer individualisierbaren, multimedialen Lernumgebung liegt darin, einen hohen Gebrauchswert für Anwender zu erzeugen, gleichzeitig aber auch eine einfache und intuitive Bedienbarkeit zu erreichen. Da die Zielgruppe der Schüler/-innen und Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien sehr heterogen einzuschätzen ist, werden diese softwaregestützten Assistenzsysteme (auch Softwareassistenten genannt) benötigt, um allen Benutzern ähnliche Arbeitsbedingungen zu ermöglichen. Solche Softwareassistenten können während der Arbeit mit dem E-Portfolio bei Bedarf aufgerufen werden und leisten in zwei unterschiedlichen Schwerpunkten Hilfestellungen: Auf der einen Seite sind technische Assistenten dahingehend konzipiert, den Benutzern bei Problemen bezüglich der Bedienung der Anwendung zur Seite zu stehen. Ähnlich einer technischen Bedienungsanleitung wird anhand von Videos, Leittexten und Tutorials die Funktionsweise des E-Portfolios aufgezeigt. Auf der anderen Seite unterstützen konzeptionelle und didaktische Assistenten beim Verständnis der zugrunde liegenden konzeptionellen Gegebenheiten und didaktischen Entscheidungen. Hierunter fallen beispielsweise didaktische Anregungen zu Selbst- und

Fremdeinschätzungen, konzeptionelle Anregungen bei der Reflexion über Praxiserfahrungen und Ähnlichem. Intendiert ist, dass die Softwareassistenten Denkanstöße liefern, die eigenverantwortliches und selbstreflexives Lernen fördern.

5 Evaluationskonzept zur Entwicklung und Erprobung des Berufswahlpass-Online

Das Entwicklungsprojekt Berufswahlpass-Online wird auf der Basis eines mehrschichtigen, formativen Forschungsdesigns realisiert. Der Zugang zum Forschungsfeld ist dabei durch eine enge Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass gewährleistet. Es werden an allgemeinbildenden Schulen in verschiedenen Bundesländern für dieses Forschungsvorhaben relevante Untersuchungen durchgeführt.

Grundsätzlich wird ein formatives Evaluationsvorgehen verfolgt, welches als zyklische, entwicklungsbegleitende Maßnahme zur sukzessiven Steigerung der Qualität des multimedialen Lehr-Lernkonzepts beiträgt (vgl. Arnold et al. 2011, S. 312; Glowalla et al. 2009, S. 311; Hense 2010, S. 49; Mayer 2010, S. 17). Hierdurch wird sichergestellt, dass die gewonnenen Evaluationsbefunde noch während der Entwicklungszeit in die Weiterentwicklung einfließen können. Die Inhalte und Strukturen des Berufswahlpass-Online und dessen zugrunde liegender Technologieeinsatz können so systematisch und evidenzbasiert optimiert werden (vgl. Hense 2010, S. 39).

Um in diesem Sinne wissenschaftliche und praktische Maßnahmen miteinander zu verknüpfen, wird auf den Ansatz des Design-Based Research zurückgegriffen. Nach diesem werden Lernumgebungen praktisch entwickelt und gleichzeitig ein Fortschritt in der Theoriebildung herbeigeführt (vgl. Design-Based Research Collective 2003; Wang/Hannafin 2004; Reinmann 2005). Der Begriff Design signalisiert, dass der Gestaltungsprozess selbst als Lernchance und, entgegen einiger Kritiken, auch als ein wissenschaftlicher Akt verstanden werden kann (vgl. Reinmann 2005).

Design-Based Research ist eine zyklische Forschungsstrategie, die sich eines systematischen und wiederholten, kreislaufförmigen Einsatzes von Design, Evaluation und Re-Design (vgl. ebd. 2005, S. 61) bedient. Es lassen sich im Kontext der Entwicklung und Erprobung des Berufswahlpass-Online drei unmittelbar miteinander verknüpfte Phasen ausmachen:

In dieser ersten Phase („*Design*“) wird zunächst festgestellt, durch welche Eigenschaften sich die Zielgruppe charakterisiert und welche Rahmenbedingungen gegeben sind. Unter Verwendung der Methode der User Stories (vgl. Cohn 2004) wird auf qualitativem Wege erhellt, welche Funktionen in einer Software aus der Sicht potenzieller Benutzer zu implementieren sind. Auf dieser Grundlage wurden die hier präsentierten Prototypen entwickelt.

In mehreren Situationen („*Evaluation*“) wird der Prototyp im Unterrichtsgeschehen von Schüler/-innen sowie Lehrkräften benutzt und qualitativ evaluiert. Dabei kommt die Methode der teilnehmenden Beobachtung zum Einsatz, um Daten unmittelbar in Hinblick auf spezielle Einsatzszenarien und Unterrichtssituationen während der Arbeit mit dem E-Portfolio erheben zu können. Für eine exakte Beobachtung mehrerer Benutzer zur selben Zeit wird ergänzend auf Screen-Recordings zurückgegriffen. In engem Zusammenspiel mit der teilnehmenden Beobachtung wird ebenfalls großer Wert auf die Methode der Gruppendiskussion gelegt, um nicht nur während, sondern auch im Anschluss an die einzelnen Erprobungen im Feld mit Schüler/-innen und Lehrkräften die Erfahrungen mit dem E-Portfolio-Konzept reflektieren zu können.

Durch eine Überarbeitungsphase („*Re-Design*“) wird sichergestellt, dass die erhobenen Befunde noch während der Projektlaufzeit in die Entwicklung einfließen. Die multimediale Lernumgebung und die integrierten Software-Assistenten können dadurch Schritt für Schritt an die Bedarfe der Benutzer angepasst werden.

6 Ausblick und Fazit

Der Berufswahlpass in seiner Print-Variante stellt als Instrument der Berufsorientierung eine Portfolio-Variante dar, die in der unterrichtlichen Praxis zahlreicher Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland Anwendung findet. Mit dem Berufswahlpass als Entwicklungsportfolio kann der individuelle Werdegang eines Jugendlichen über mehrere Klassenstufen hinweg (und auch über den Schulabschluss hinaus) im Themenbereich der Berufsorientierung begleitet und unterstützt werden. Als Selbstlerninstrument konzipiert, sind Schüler/-innen bei der Benutzung keine Grenzen gesetzt. Sie entscheiden zu großen Teilen selbst, wie sie ihren Berufswahlpass gestalten und wie sie ihn einsetzen möchten.

Zukünftig wird der Portfolio-Charakter des Berufswahlpasses in elektronischer Form als E-Portfolio weitergeführt. Wie angedeutet, bieten digitale Medien und das Internet erweiterte Einsatzmöglichkeiten, die den Funktionsumfang des Berufswahlpass-Ordners ergänzen können und gegebenenfalls andere Schwerpunkte setzen. Die Grundidee eines Berufswahl-Portfolios bleibt jedoch gleich. Der Fokus liegt weiterhin auf der Förderung von Selbstverantwortung und Reflexionsvermögen und der Herausbildung von Orientierungskompetenz bei Schüler/-innen.

Das hier Präsentierte spiegelt einen zwischenzeitlichen Arbeitsstand in besagtem Forschungs- und Entwicklungsprojekt wider. Features und Bildschirmausschnitte sind in einer ersten Design-Phase entstanden. Dieser Prototyp ist die Grundlage für weitere Evaluationen, die in Kooperation mit Schüler/-innen und Lehrkräften in verschiedenen Bundesländern durchgeführt werden. Konzeptionelle Überlegungen und Überarbeitungen sowie softwareseitige Anpassungen und Restrukturierungen

der Benutzeroberfläche werden künftig notwendig, sodass sich das Erscheinungsbild ändern kann und sich die Funktionalitäten weiterentwickeln werden.

Der aktuelle Stand des Berufswahlpass-Online und des zugrunde liegenden E-Portfolio-Konzepts ist unter der Internet-Adresse „<http://www.bwp-online.net>“ zu finden.

Literatur

- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. M. (2011):** Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Balzert, H. (2001):** Software-Entwicklung. 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Brauer-Schröder, M. (2006):** Der Berufswahlpass. Leitmedium für schulische Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. In: Berufsbildung, H. 102, S. 26–30.
- Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.) (2013):** Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T./Rahn, S. (2013):** Zur Einführung: Ein Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung – Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 11–23.
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.) (2008):** Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Butz, B. (2008):** Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, G.-E. (Hg.): Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm: Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 42–62.
- Cohn, M. (2004):** User stories applied. For agile software development. Boston: Addison-Wesley.
- Design-Based Research Collective (DBRC) (2003):** Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher, H. 1, S. 5–8.
- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2011):** Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 103. Jahrgang, H. 4, S. 312–325.
- Famulla, G.-E. (Hg.) (2008):** Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm: Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fink, M. C. (2010):** ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Glowalla, U./Herder, M./Süße, C./Koch, N. (2009):** Methoden und Ergebnisse der Evaluation elektronischer Lernangebote. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): Online-Lernen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 309–328.
- Häcker, T. (2007):** Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I. 2. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Häcker, T. (2008):** Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 33–39.
- Häcker, T./Seemann, J. (2013):** Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen. In: Miller, D./Volk, B. (Hg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann. S. 73–90.
- Hartkopf, E. (2013):** Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann. S. 42–57.
- Hense, J. U. (2010):** Formative Evaluation von eLearning: Grundlagen und Anwendungsbeispiele. In: Mayer, H. O./Kriz, W. (Hg.): Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. S. 39–60.
- Herczeg, M. (2006):** Interaktionsdesign. Gestaltung interaktiver und multimedialer Systeme. München: Oldenbourg.
- Howe, F./Knutzen, S. (2009):** E-Learning im Handwerk. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): Online-Lernen. München Oldenbourg Wissenschaftsverlag. S. 439–446.
- Howe, F./Knutzen, S. (2013):** Digitale Medien in der gewerbliche-technischen Berufsausbildung. Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/expertise_howe-knutzen.pdf [Zugriff am 11.12.2013].
- Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.) (2009):** Online-Lernen. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Deutschlands Zukunft gestalten – 18. Legislaturperiode (2013):** URL: <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf> [Zugriff am 09.01.2013].
- Kohlrausch, B. (2013):** Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 225–244.
- Kopp, B./Mandl, H. (2009):** Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): Online-Lernen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. S. 139–150.

- Lumpe, A. (2002):** Der Berufswahlpass – Ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen. In: Schudy, J. (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 253–260.
- Lumpe, A. (2003):** Der Berufswahlpass – ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen. URL: http://www.berufswahlpass.de/fileadmin/user_upload/pdf/Aufsatz_Berufswahlpass.pdf [Zugriff 11.12.2013].
- Maier, M. S./Vogel, T. (Hg.) (2013):** Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mayer, H. O. (2010):** Evaluation von eLearning-Produkten/Prozessen. In: Mayer, H. O./Kriz, W. (Hg.): Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. S. 15–24.
- Mayer, H. O./Kriz, W. (Hg.) (2010):** Evaluation von eLernprozessen. Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2012):** JIM 2012 – Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [Zugriff am 11.12.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2013):** JIM 2013 – Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> [Zugriff am 11.12.13].
- Miller, D./Volk, B. (Hg.) (2013):** E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann.
- Niegemann, H. M. (2009):** Interaktivität in Online-Anwendungen. In: Issing, L. J./Klimsa, Paul (Hg.): Online-Lernen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 125–138.
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2011):** Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufsorientierung. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 103. Jahrgang, H. 4, S. 297–311.
- Rahn, S./Brüggemann, T./Hartkopf, E. (2013):** Berufliche Orientierungsprozesse Jugendlicher in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus dem Berufsorientierungspanel (BOP). In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann. S. 109–122.
- Reinmann, G. (2005):** Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 33. S. 52–69.
- Schudy, J. (Hg.) (2002):** Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wang, F./Hannafin, M. J. (2005):** Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. In: Educational Technology Research and Development, Jg. 53, H. 4. S. 5–23.

Weidenmann, B. (2009): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): Online-Lernen. Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH. S.73–86.

Wiedenhorn, T. (2006): Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Das Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf

AXEL DÜRKOP/SÖNKE KNUTZEN

1 Einleitung

Auszubildende¹ erleben ihre Ausbildung oftmals als eine Abfolge theoretischer und praktischer Lerneinheiten, deren Zusammenhang sich ihnen nicht zwingend erschließt. Die Ursache liegt in der Dualität des Systems selbst, das mit zwei, manchmal mehr unterschiedlichen Lernorten, junge Menschen auf das Berufsleben vorbereitet. Kooperation und Austausch zwischen den Lernorten ist durchaus gewollt und wird im Rahmen institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen auch angestrebt. Jedoch bleibt die Zusammenführung von Lernerfahrungen und -erlebnissen für Auszubildende oft aus oder unterliegt zufälligen Bedingungen.

Das *Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf*, das vom Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung (iTAB) an der TU Hamburg-Harburg entwickelt wird, nimmt sich dieses Problems an. Das webbasierte Werkzeug unterstützt Auszubildende gewerblich-technischer Berufe dabei, Lernerfahrungen unterschiedlicher Lernorte zu dokumentieren, zu reflektieren und zu analysieren, um selbstbestimmt Zusammenhänge herzustellen sowie ihren Ausbildungsberuf im Überblick wahrnehmen zu können. Im Fokus steht nicht ein einzelnes Fach, wie etwa bei Zeder (2006), sondern die gesamte mehrjährige Berufsausbildung. Ziel der Portfolioarbeit ist es, Auszubildende darin zu unterstützen, die in der Regel asynchron erworbenen praktischen Erfahrungen der betrieblichen Ausbildung und die eher fachtheoretischen Bezüge der berufsschulischen Ausbildung zusammenzutragen und zusammenzufügen (vgl. Elsholz/Knutzen, 2010). Das *Ausbildungsportfolio* ermöglicht so eine *Lernortkooperation im Kopf* des Auszubildenden und versetzt ihn in die Lage, seine Lernprozesse weitestgehend selbst zu gestalten.

Der vorliegende Beitrag führt zunächst in Theorie und Einsatzpotenziale von E-Portfolios ein und stellt das *Ausbildungsportfolio* aus Sicht der Anwender vor (Kap. 3).

¹ Im Interesse der besseren Lesbarkeit haben wir auf die Unterscheidung von männlicher und weiblicher Form verzichtet. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter angesprochen.

Kapitel 4 beschreibt konkrete didaktische Einsatzmöglichkeiten des Instruments in Schule und Betrieb. Zum Ende zeigt ein Blick in die Zukunft, wie das *Ausbildungsportfolio* im mobilen Einsatz die gegenseitige Integration von Arbeits- und Lebenswelt unterstützen kann.

2 E-Portfolios in der beruflichen Bildung

2.1 Forschungsstand zum Einsatz von E-Portfolios

Vor allem im Bereich allgemeinbildender Schulen findet die Arbeit mit Portfolios nach wie vor große Aufmerksamkeit in Theorie und Unterrichtspraxis (vgl. Häcker 2007; Brunner et al. 2008; Wiedenhorn/Engel 2008). Vielfältige Ansätze im Bereich der Hochschulbildung belegen das nachhaltige Interesse am Einsatz von Portfolios (vgl. Baumgartner et al. 2009; Schaffert et al. 2007; Hornung-Prähauser et al. 2007; Volk/Miller 2013). Im deutschsprachigen Raum findet sich zudem in der Lehrerbildung ein Schwerpunkt und in mehreren Bundesländern gibt es Bestrebungen, im Referendariat Portfolios einzuführen (vgl. Neß 2009; Winter/Häcker 2008; Gehler 2007), in Nordrhein-Westfalen und Hamburg ist es schon verpflichtend (vgl. Zugangsverordnung 2013; Handreichung 2013).

In der beruflichen Bildung gibt es mit dem Ausbildungsnachweis, der obligatorisch von den Auszubildenden zu führen ist, eine Form der Dokumentation des Ausbildungsverlaufs, die jedoch hauptsächlich eine Kontrollfunktion besitzt. Es liegen bisher nur vereinzelte Erprobungsansätze zur Portfolioarbeit vor, die sich zudem weitgehend auf schulische Ausbildungsanteile beschränken (vgl. Brouër 2007; Zeder 2006; Schmidt 2005). Eine Ausnahme stellt das *Online-Berichtsheft BLok* der TU Dresden dar, bei dem jedoch das Führen des Ausbildungsnachweises und die Kommunikation mit Lehrern und Ausbildern im Fokus stehen. Die E-Portfolio-Komponente ist optional (vgl. Köhler et al. 2012; Schulze-Achatz et al. 2012). Auf theoretischer Ebene wird bei der Entwicklung des in diesem Aufsatz dargestellten *Ausbildungsportfolios* an das E-Learning-Konzept der Kompetenzwerkstatt und seine lerntheoretischen Bezüge angeknüpft (vgl. Howe/Knutzen 2007). Darüber hinaus werden bisher vorliegende Ausarbeitungen und Erkenntnisse zu (E-)Portfolios sowohl aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen als auch aus Einsatzszenarien an Hochschulen für die berufliche Bildung fruchtbar gemacht. Schließlich werden Fragen aus der Berufsbildungsforschung in die Bearbeitung aufgenommen.

2.2 Potenziale von E-Portfolios in der beruflichen Bildung

Die Kompetenzwerkstatt ist ein arbeitsprozessorientiertes und mediengestütztes Lernkonzept für gewerblich-technische Berufe, in dessen Zusammenhang das hier vorgestellte Ausbildungsportfolio entstanden ist. Dabei waren zwei Grundideen lei-

tend: Die *Darstellung* des eigenen Könnens und der persönlichen Entwicklung sowie die *gezielte Reflexion* über das eigene Lernen (vgl. Winter/Häcker 2008). Daraus ergeben sich verschiedene Potenziale für den Einsatz von E-Portfolios in der beruflichen Bildung (vgl. Elsholz/Knutzen 2010).

1. Dokumentation des Lern- und Ausbildungsprozesses als elektronisches Berichtsheft

Im E-Portfolio kann der eigene Lernprozess im Rahmen der Ausbildung festgehalten werden. Hierfür ist eine prozessbegleitende Dokumentation des Arbeitens und Lernens an den unterschiedlichen Lernorten über den gesamten Verlauf der Ausbildung notwendig. Alle Tätigkeiten im Betrieb, Unterrichtssequenzen in der Berufsschule und Lehrgangsinhalte in der überbetrieblichen Bildungsstätte werden im *Ausbildungsportfolio* festgehalten. Mit dieser Dokumentation des Ausbildungsverlaufs kann der obligatorisch zu führende Ausbildungsnachweis ersetzt werden, der Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung ist. Hierfür bedarf es im Einzelfall einer Abstimmung mit den zuständigen Kammern und anderen beteiligten Institutionen.

2. Reflexion über den Ausbildungsverlauf und die berufliche Entwicklung verbessern

Das *Ausbildungsportfolio* in der *Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf* ist so aufgebaut, dass sich die Struktur an den relevanten beruflichen Handlungsfeldern, also den zentralen Tätigkeitsclustern (vgl. Howe/Knutzen 2007) orientiert. Durch das Führen des E-Portfolios verbessert sich somit die Transparenz über die Ausbildungsinhalte und Lücken in der Ausbildung können auf diese Weise erkannt werden. Dies erweitert auch die Möglichkeiten des Auszubildenden, selbst zu einer besseren Ausbildungsqualität beizutragen und fehlende Ausbildungsbestandteile an den unterschiedlichen Lernorten einzufordern.

3. Durch Lernortkooperation im Kopf die Reflexion über Ausbildungsinhalte verbessern

Die thematische Zusammenstellung von Einträgen ermöglicht als Erweiterung der chronologischen Dokumentation des Ausbildungsverlaufs auch eine inhaltlich orientierte Reflexion. Zur Entwicklung beruflicher Professionalität stellt sich die Herausforderung, wie das an den unterschiedlichen Lernorten in der Berufsausbildung Gelernte miteinander in Verbindung gebracht werden kann. Mit dem *Ausbildungsportfolio* wird die Lernortkooperation nicht institutionell als Kooperation von Schule und Betrieb verstanden, sondern es wird eine individuelle *Lernortkooperation im Kopf* unterstützt (vgl. Elsholz/Knutzen 2009).

4. Das Ausbildungsportfolio als Grundlage für Bewerbungen

Ein Ausbildungsportfolio kann als Grundlage für Bewerbungen im Anschluss an die Ausbildung dienen. Dabei soll durch die Auswahl bestimmter Teilbereiche und deren adäquate Präsentation aus dem bisherigen *Ausbildungsportfolio* ein Bewer-

bungsportfolio entstehen. Hier ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl aus dem vorhandenen Material durch den Auszubildenden selbst zu erfolgen hat.

5. E-Portfolios als Grundlage weiterer Berufswegeplanung/Weiterbildung

Das *Ausbildungsportfolio* kann über die Ausbildung hinaus als Grundlage einer weiteren Berufswegeplanung sowie zur Planung der eigenen Weiterbildung dienen. Über die Reflexion des in der Ausbildung Gelernten können eigene Stärken und Interessen besser erkannt und damit auch weiter entwickelt werden.

6. E-Portfolios als alternative Form der Leistungsbeurteilung

Ein mögliches – wenngleich nicht unumstrittenes – Potenzial von E-Portfolios in der beruflichen Bildung liegt in der Nutzung als alternative Form der Leistungsbeurteilung. Neben der Berufsschule bieten sich gerade in der beruflichen Bildung die betrieblichen Abschlussprüfungen an. Ein E-Portfolio als Teil einer Abschlussprüfung oder als vorbereitendes Element zur Abschlussprüfung böte hier Möglichkeiten, weniger punktuelle Leistungen zu bewerten, sondern den gesamten Ausbildungsverlauf in den Blick zu nehmen.

2.3 Methodisches Vorgehen zur Entwicklung und Erprobung eines E-Portfolios in der Berufsausbildung

Die Entwicklung und Erprobung des hier vorgestellten E-Portfolios folgt einem zyklischen Vorgehen, bei dem sich theoretische Bezüge sowie praktische Umsetzungsschritte wechselseitig ablösen und einander ergänzen. Mit diesem zyklischen Vorgehen zwischen Theorie und Praxis soll eine doppelte Anschlussfähigkeit sowohl an die Berufsbildungspraxis als auch an die wissenschaftliche Diskussion gewährleistet werden (vgl. Elsholz 2006, S. 97 ff.). Der Anspruch, Theoriebildung und Praxisinnovation zu generieren, entspricht einem in der Berufsbildungsforschung verbreiteten Ansatz, der als „responsive Forschung“ (Euler 2008, S. 88) gekennzeichnet werden kann. „Responsive Forschung verbindet Erkenntnisgewinnung mit Praxisgestaltung im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationsprojekten“ (ebd.). Das methodische Vorgehen ist damit auch angeschlossen an den Ansatz des Design-Based Research, der ebenfalls die Theoriegewinnung aus der formativen Evaluation zum Ziel hat (vgl. Wang/Hannafin 2005).

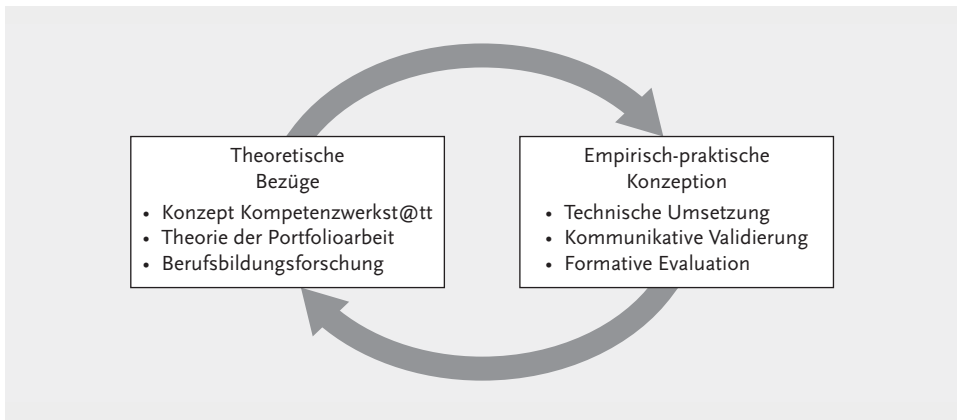


Abb. 1: Zyklischer Prozess der Entwicklung und Erprobung des E-Portfolios (Elsholz/Knutzen 2010, S. 3)

Seitens der empirisch-praktischen Konzeption wird zum einen die technische Umsetzung der konzeptionellen Ansprüche an das E-Portfolio bearbeitet. Darüber hinaus werden über die Präsentation des Konzepts sowie von Zwischenergebnissen vielfach Rückmeldungen aus der Berufsbildungspraxis in einem methodisch kontrollierten Prozess aufgenommen. Diese mehrfache kommunikative Validierung ist integraler Bestandteil der responsiven Forschung. In der weiteren Erprobung und Umsetzung erfolgt eine formative Evaluation, die sich an leitenden Fragestellungen orientiert und die sowohl der Erkenntnisgewinnung als auch der verbesserten Praxisgestaltung dient. Zudem erfolgt ein permanenter Abgleich von neueren theoretischen Entwicklungen mit der empirisch-praktischen Konzeption, sodass sich ein zyklischer Entwicklungs- und Forschungsprozess ergibt (vgl. Elsholz/Knutzen, 2010, S. 3).

3 Das Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt 2.0

Für die computergestützte Portfolioarbeit existieren bereits einige Lösungen, z. B. die quelloffenen und etablierten Anwendungen *Mahara*, *ILIAS* und *Moodle*. Während *Mahara* eine eigenständige E-Portfolio-Software zur Installation auf einem Webserver ist, sind die beiden anderen genannten Systeme eher den webbasierten Lernmanagementsystemen (LMS) zuzurechnen. Sie erlauben durch spezielle Programmanpassungen oder das Installieren von Plug-Ins, E-Portfolio-Funktionen zu nutzen (vgl. Riepl 2013; Kunkel et al. 2013, S. 399). Alle Lösungen ermöglichen Veränderungen und Erweiterungen, weil ihr Quellcode offen vorliegt und die Softwarelizenzen sehr entwickler-freundlich sind. Es ist also prinzipiell jedem möglich, zur Weiterentwicklung der Software beizutragen und eigene Derivate zu erstellen.

Unter der Fragestellung, ob die genannten Lösungen für das *Ausbildungsportfolio* genutzt und angepasst werden können, war bei einer durchgeführten Prüfung zum

einen maßgeblich, wie gut die Anwendungen in der Lage sind, die angezielte *Lernortkooperation im Kopf* zu begünstigen und diese auch in der Benutzeroberfläche abzubilden. Zum anderen sollte die Software einen abgeschlossenen virtuellen Arbeitsbereich für den Auszubildenden bereitstellen, den dieser nach Wunsch und Bedarf für Ausbilder, Lehrkräfte und Mitschüler öffnen könnte. Die Anwendungen erfüllten diese Erwartungen nicht, vor allem, weil die genannten E-Portfolio-Lösungen in der Hochschullehre entwickelt wurden und sich nicht ohne Weiteres auf die duale gewerblich-technische Ausbildung übertragen lassen. Daher wurde sich für eine Neuentwicklung des *Ausbildungsportfolios* entschieden². Während das klassische Berichtsheft eine chronologische Dokumentation im Tagebuchstil einfordert, setzt das *Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf*, auf die thematische Zusammenschau von Einträgen aus unterschiedlichen Lernorten. Auszubildende können so zeitlich versetzte Lernerfahrungen im Kopf miteinander in Beziehung setzen. Das *Ausbildungsportfolio* fokussiert nicht einzig auf die Dokumentation der Ausbildung, auch wenn die Ausgabe von Ausbildungsnachweisen sehr einfach möglich ist und ein wesentliches Vehikel darstellt, Auszubildende für die Nutzung zu motivieren. Das Instrument ist aber kein weiteres Online-Berichtsheft, in dem die Inhalte eines Arbeits- oder Schultages nur abgelegt werden, vielmehr sollen die Auszubildenden zur Reflexion ihres täglichen Handelns motiviert und zu einer aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Ausbildung angeregt werden. Im folgenden Abschnitt werden die Funktionen und Ansichten des *Ausbildungsportfolios* unter den Gesichtspunkten der Reflexionsförderung und interaktiven Auseinandersetzung sowie ihrer didaktischen Möglichkeiten vorgestellt.

3.1 Die zentrale Ansicht der berufstypischen Aufgabenbereiche

Grundlage des hier beschriebenen E-Portfolioansatzes ist die Einteilung des Berufs in Handlungsfelder, in der Anwendung *Aufgabenbereiche* genannt³, hinter denen charakteristische und berufsbestimmende Arbeitsprozesse stehen (vgl. Howe/Knutzen 2007, S. 33; S. 66). Diese werden auf der Startseite *Mein Beruf im Überblick* übersichtlich dargestellt (s. Abbildung 2) und vergegenwärtigen dem Anwender seinen Beruf als ganzheitliches Konstrukt. Auszubildende erfahren ihren Beruf auf diese Weise losgelöst von der Chronologie des Curriculums und der Folge von Unterrichtsinhalten. Die Gesamtschau auf den Ausbildungsberuf, die durch die Aufgabenbereichsübersicht *Mein Beruf im Überblick* angeboten wird, verleiht den Auszubildenden wesentliche Beurteilungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und motiviert, Einfluss auf den eigenen Lernprozess zu nehmen (vgl. ebd., S. 66 f.).

2 Neben den genannten E-Portfolio- und LMS-Lösungen wurde auch die Software Wordpress (<http://wordpress.org>) auf Tauglichkeit geprüft sowie der gemeinsame Einsatz verschiedener webbasierter Werkzeuge und Dienste (Wikis, Mindmaps u.ä.) erwogen.

3 Da es den Begriff *Handlungsfeld* in den Ordnungsmitteln von Ausbildungsberufen wie dem Anlagenmechaniker SHK unter einer anderen Bedeutung gibt, wurde sich an dieser Stelle für den alternativen Begriff *Aufgabenbereich* entschieden.

In der Auseinandersetzung mit den Aufgabenbereichen in dieser Ansicht lernen sie im Laufe der Zeit die Abstraktion vom spezifischen hin zum beispielhaften Arbeitsauftrag und -prozess und erkennen, dass einzelne Aufgabenbereiche exemplarisch sind für immer wiederkehrende Arbeitsprozesse ihres Berufs (vgl. Hägele 2002, S. 88 f.). Da jeder Eintrag ins *Ausbildungsportfolio* über die Auswahl des zugehörigen Aufgabenbereichs läuft, trainieren die Auszubildenden diese Zuordnung häufig. Als Korrektiv können dabei Mitschüler, Ausbilder und Lehrkräfte dienen. Es kann erwartet werden, dass die Fehlerquote beim Eintragen in die Aufgabenbereiche mit zunehmender Kenntnis des Berufs und wachsender Routine geringer wird und sich die Kenntnis von typischen Arbeitshandlungen sowie Technologien für die jeweiligen Bereiche verbessert. Die Auszubildenden erlangen folglich ein besseres Verständnis ihres Berufs sowie ihrer spezifischen Schwerpunktsetzungen.



Abb. 2: Die Startseite des Ausbildungsportfolios mit Aufgabenbereichsübersicht (Hier exemplarisch Mediengestalter Bild/Ton)

Die Aufgabenbereiche wurden für die sieben exemplarischen Berufe⁴ des Forschungsprojekts *Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf* in jeweils vorgelagerten Expertenworkshops ermittelt. Der Auszubildende kann sich über Struktur und berufliche

Anforderungen eines Aufgabenbereichs informieren und erhält Angaben zu typischen Kundenaufträgen und Arbeitsgegenständen sowie zu Themen aus den unterschiedlichen Lernorten, die für einen entsprechenden Aufgabenbereich relevant sind.

Der obere Bereich der Überblicksseite stellt die Kernberuflichkeit des Berufs dar. Um Fachrichtungen oder Spezialisierungen im Ausbildungsberuf gerecht werden zu können, bietet das *Ausbildungsportfolio* die Möglichkeit, in den Profileinstellungen weitere Aufgabenbereiche hinzuzufügen. Beispielhaft für einen solchen ist hier die Kirchenmalerei im Ausbildungsberuf Maler/Lackierer zu nennen. Um das *Ausbildungsportfolio* zu vervollständigen, können zusätzlich klassische Schulfächer wie Sport oder Fachenglisch angelegt werden, ebenso ein Bereich für Fehlzeiten. Die vollständige Dokumentation aller Zeiten ist notwendig, um den Ausbildungsnachweis aus den Daten erzeugen zu können.

Die beschriebene Erweiterung des *Ausbildungsportfolios* um zusätzliche Aufgabenbereiche lässt die Integration von berufs- und ausbildungsnahen Themenfeldern zu, die der Auszubildende parallel zu den Inhalten seiner Ausbildung dokumentieren und in Beziehung setzen möchte. Auch die Aufnahme informell gemachter Erfahrungen und erworbener Kenntnisse ist auf diese Weise möglich. Lehrkräfte und Ausbilder sollten bei der Erweiterung der Aufgabenbereiche beratend tätig werden und zusammen mit dem Auszubildenden überprüfen, ob ein neuer Aufgabenbereich ggf. schon durch die vorhandenen abgedeckt wird und mit der jeweiligen Ausbildungsordnung vereinbar ist.

3.2 Lernortkooperation im Kopf

Über die Aufgabenbereiche auf der Startseite *Mein Beruf im Überblick* nimmt der Auszubildende einen Eintrag in das *Ausbildungsportfolio* vor und reflektiert sein Lernen und Handeln erstmalig vor den Gegenständen und Tätigkeiten der typischen Arbeitsprozesse sowie Aufträge seines Berufs, indem er seinen Eintrag im entsprechenden Aufgabenbereich verortet. Die dann folgende Ansicht kann als zentral für den Ansatz der *Lernortkooperation im Kopf* angesehen werden: Der Auszubildende bekommt eine Übersicht der bisher getätigten Einträge in dem selektierten Aufgabenbereich angezeigt, wobei Einträge aus Schule, Betrieb und überbetrieblicher Ausbildung nebeneinander stehen. Wie in Abbildung 3 zu sehen, tragen wiederkehrende Farben und Beschriftungen zu einem schnellen Wiedererkennen der unterschiedlichen Lernorte bei.

4 Die sieben Berufe sind: Maler/Lackierer, Elektroniker EEG, Anlagenmechaniker SHK, Mediengestalter Digital/Print, Mediengestalter Bild/Ton, Fachkraft für Veranstaltungstechnik, Dachdecker. Die Handlungsfelder für den Beruf des Elektrikers wurden als Ergebnis aus dem Forschungsprojekt *Kompetenzwerkst@tt* übernommen.

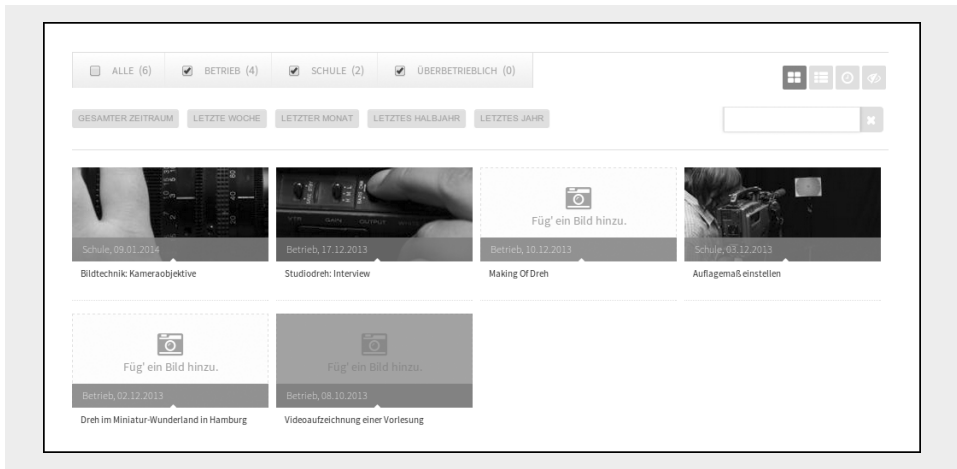


Abb. 3: Darstellung von Einträgen aus unterschiedlichen Lernorten in einem Aufgabenbereich ermöglichen die Lernortkooperation im Kopf

Der Auszubildende kann die Darstellung ändern, die Einträge sortieren und filtern sowie sich interaktiv mit seinen Erfahrungen in diesem Aufgabenbereich auseinandersetzen, bevor er seinen Eintrag macht (s. Abbildung 4).

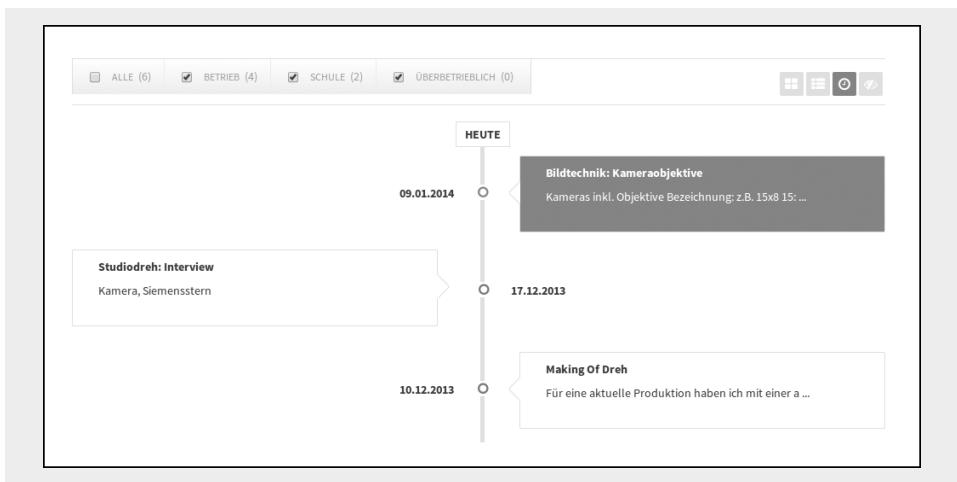


Abb. 4: Chronologische Darstellung von Einträgen in einem Handlungsfeld

Wenn der Auszubildende dann einen neuen Eintrag erstellt, fügt er diesen den vorhandenen hinzu und erkennt im besten Fall die Zusammenhänge von schon zurückliegenden Erfahrungen mit dem aktuellen.

Abb. 5: Eingabemaske für Ausbildungsportfolio-Einträge

3.3 Reflexion von Erlebtem und Erfahrenem

Das Potenzial des *Ausbildungsportfolios* entfaltet sich erst in der Auseinandersetzung mit den gemachten Einträgen. Dazu ist es notwendig, dass die Auszubildenden Inhalte einpflegen, die den Lernprozess ausführlicher dokumentieren, als es der Ausbildungsnachweis erfordert. Weitere Möglichkeiten der Dokumentation und Reflexion sind also immer optional (s. Abbildung 5) und können bzw. sollten den Auszubildenden im Rahmen didaktischer Einsatzszenarios vermittelt werden (s. Kap. 4).

Auf der Registerkarte *Notizen und Erfahrungen* kann der Auszubildende Texte erfassen, die das Erlebte reflektieren. Dabei ist es keinesfalls selbstverständlich, dass er weiß, was Reflektieren in diesem Fall bedeutet. Es ist Aufgabe von Lehrkräften und Ausbildern, hierfür konkrete Aufträge zu formulieren und dem Auszubildenden Feedback auf seine Einträge zu ermöglichen.

Leitfragen für die Reflexion können sehr unterschiedlich sein, bspw. die Dokumentation eines erfolgreichen Projektabschnitts, zu dem der Auszubildende notiert, was für ihn gut funktioniert hat, was nicht und welche Erfahrungen er für die Zukunft festhalten möchte. Texte aus dieser Registerkarte erscheinen nicht im Ausbildungsnachweis, können aber über die erweiterte Berichtsfunktion veröffentlicht werden.

Das Angebot, Medien und Einträge mit Schlagwörtern zu versehen, zielt auf eine lineare Zusammenfassung von E-Portfolioinhalten über die Einteilung der Aufga-

benbereiche hinweg. So ist es möglich, die Einträge und Medien zu einem Kundenauftrag mit einem einheitlichen Schlagwort zu versehen. Über die Suchfunktionen des *Ausbildungsportfolios* können dann jederzeit diese Elemente ausgefiltert und chronologisch dargestellt werden. Auszubildende werden so in die Lage versetzt, Termini einer Kerntechnologie ihres Handwerks, häufig vorkommende Tätigkeiten oder auch Auftragnehmer zu untersuchen. So können im Sinne der Einteilung typischer Arbeitsprozesse in die Phasen *Annahme*, *Planung*, *Durchführung* und *Abschluss* einzelnen Aufträgen auch diese Schlagwörter zugeordnet werden. Der Auszubildende kann dann später ermitteln, in welchen Arbeitsprozessphasen er welche Erfahrungen gesammelt hat (vgl. Knutzen/Hägele 2002, S. 116).

Aus der Perspektive der Auszubildenden heißt das, dass sie mithilfe der Schlagwortfunktion für eine Prüfung lernen, Erfahrungen und Kompetenzen ermitteln sowie in Schule und Betrieb Auskunft zu bestimmten Themen geben können.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied des hier beschriebenen *Ausbildungsportfolios* zum herkömmlichen oder digitalen Berichtsheft zeigt sich in der Möglichkeit, jedem Eintrag eine beliebige Anzahl von Medien hinzuzufügen zu können. Im naheliegendsten Szenario können Auszubildende z. B. Materialien aus dem Berufsschulunterricht in die Anwendung einpflegen und damit ein eigenes Archiv mit PDF- und Office-Dokumenten sowie Links aufbauen.

Sofern die betriebliche Ausbildungsstätte es gestattet, können Auszubildende auch Bilder und Videos vom Arbeitsort (bspw. der Baustelle) oder von Werkstücken in das Portfolio eintragen und durch Kriterien der Bildauswahl (vorher/nachher, misslungen/gelungen, erster Versuch/routiniert u. a.) einen weiteren Reflexionsprozess verfolgen. Der Auszubildende kann die Medien mit Schlagwörtern versehen und so im Laufe der Zeit ein eigenes Geflecht inhaltlicher Zusammenhänge aller Artefakte aufbauen. An dieser Funktion wird deutlich, dass es bei der Arbeit mit dem *Ausbildungsportfolio* nicht um die Erarbeitung von Inhalten unter Maßgabe von Korrektheit und Vollständigkeit geht, sondern im konstruktivistischen Sinne jeder Auszubildende seinen eigenen Lernprozess dokumentiert.

3.4 Interaktive Auseinandersetzung mit den eigenen Daten

Sofern Auszubildende das *Ausbildungsportfolio* so regelmäßig führen, sodass eine relevante Menge persönlicher Aufzeichnungen anfällt, sind vielfältige Möglichkeiten der interaktiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial gegeben.

Auf der Startseite *Mein Beruf im Überblick* kann der Auszubildende erkennen, wie viele Einträge er in den einzelnen Aufgabenbereichen gemacht hat und wie das Verhältnis von Einträgen pro Lernort ist. Damit ist ein Instrument gegeben, mit dem Auszubildende die Ausgewogenheit von Themen und Inhalten im Auge behalten und ggf. intervenieren können, wenn sie das Gefühl haben, nicht umfassend auf Prüfung und Berufsleben vorbereitet zu werden. Zugleich ist für sie erkennbar, in

welchen Bereichen die Schwerpunkte ihres Schaffens liegen, wo sie ihr Betrieb ggf. häufig einsetzt und damit auch eine entsprechend tiefe Expertise einhergeht. Aus diesen Informationen zieht der Auszubildende Selbstbewusstsein bezüglich seiner Fachkompetenz und kann gleichzeitig feststellen, wo er seine Entwicklungspotenziale hat und wo sich Lücken in Bezug auf die Ausbildungsordnung oder den Rahmenlehrplan auftun.

Die Seite zur Administration der Schlagwörter bietet eine weitere Möglichkeit der interaktiven Auseinandersetzung. Hier kann der Auszubildende die vergebenen Schlagwörter näher beschreiben und damit einen Bogen zur Fachsystematisierung seiner Ausbildungserfahrung schlagen.

Mit der Berichtsfunktion lassen sich die erfassten Daten sehr unterschiedlich zusammenstellen und ausgeben. Minimalanforderung hier ist die Erzeugung des Ausbildungsnachweises als PDF, der den Vorgaben der Handwerkskammern entspricht. Darüber hinaus kann der Auszubildende seine Daten bezogen auf einen Kundenauftrag zusammenfassen, den er mit einem entsprechenden Schlagwort versehen hat. Im Rahmen des Schulunterrichts kann er über ein durchgeführtes Projekt berichten oder für eine Klassenarbeit lernen, indem er sich Berichte zu bestimmten Schlagwörtern ausgeben lässt.

4 Einsatzszenarien

Da das Ausbildungsportfolio an einer sehr markanten Stelle im Ausbildungsprozess verortet wird, ist es sinnvoll und notwendig, Ausbildern und Lehrkräften Hinweise zu geben, wie sie die Einführung und Nutzung der Software begleiten können. Knauf (2012) schlägt für die Evaluation und Weiterentwicklung des *Ausbildungsportfolios* der *Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf* didaktische Einsatzszenarien vor, die institutionelle, strukturelle und lerntheoretische Aspekte aufgreifen und integrieren.

1. Orientierung zu Beginn und in der Ausbildung

Ausbildern und Lehrern kommt die Aufgabe zu, von Beginn an die berufliche Identität und Professionalität der Auszubildenden zu fördern. Hierbei trägt das *Ausbildungsportfolio* dazu bei, besonders zu Beginn der Ausbildung das Verständnis für den Beruf zu fördern. Die Übersicht der Aufgabenbereiche auf der Startseite macht deutlich, welche Themen und berufstypischen Aufgabenbereiche die Ausbildung umfassen wird. Zusammen mit Lehrkräften und Ausbildern können die einzelnen Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt und mit Beschreibungen der beruflichen Handlungsfelder sowie deren Visualisierung die Ordnungsmittel sinnvoll ergänzt werden. Erreicht werden kann dies, indem die einzelnen Einträge in den berufstypischen Aufgabenbereichen als zusammengehörig betrachtet werden. Der Blick auf die Einträge von Mitschülern ist dabei wichtig, weil er vergegenwärtigen kann, wie vielfältig Tätigkeitsbereiche und Aufträge sind und den fachlichen Austausch darüber anregt.

2. Einstieg in neue Lernfelder, *Lernortkooperation im Kopf*

Aus der Dokumentation von Erfahrungen an unterschiedlichen Lernorten ergibt sich potenziell auch eine Verbesserung der Kooperation zwischen den Beteiligten: Der Auszubildende wird mit seinem *Ausbildungsportfolio* zu einem Vermittler zwischen den Lernorten und kann wechselseitig die Inhalte kommunizieren, die am jeweils anderen Ort Thema waren. Die Vermittlerrolle übernimmt er freiwillig, da er die volle Aufsicht über Zugriff und Bereitstellung auf seine E-Portfolioinhalte hat. Zu diesem Zweck muss das *Ausbildungsportfolio* in den Unterricht oder die betriebliche Ausbildung integriert werden. Lehrkräfte der Berufsschule können z. B. zu Beginn eines neuen Lernfeldes mithilfe des E-Portfolios Informationen einholen, welche Erfahrungen zu einem bestimmten Handlungsfeld schon vorliegen und welche Kompetenzen diesbezüglich bereits erworben wurden. Das *Ausbildungsportfolio* wird auf diese Weise als Instrument im Lehr-Lernkontext der Berufsausbildung verankert. Diese positive Haltung der Lehrenden wird als maßgeblich für den erfolgreichen Einsatz des Instruments angesehen, d. h., wenn es nicht ständig Thema auch im Unterricht ist, wird die Pflicht zur Pflege und Nutzung des Werkzeugs nur dem Auszubildenden auferlegt. Sobald sich die Lehrenden für die Erfahrungen der Auszubildenden interessieren und ihnen Feedback zu ihren Portfolioeinträgen geben, wird die Motivation gefördert.

3. Individualisierung des Lernens

Lehrkräfte werden durch das *Ausbildungsportfolio* bei der Entwicklung individualisierter Unterrichtssequenzen unterstützt. Ein Lehrer kann bspw. anhand der Einträge im *Ausbildungsportfolio* in Erfahrung bringen, wo einzelne Azubis besonders viel oder wenig Erfahrung haben. Wenn individualisiertes Lernen Priorität hat, können sich die Lehrkräfte wie Ausbilder mit einzelnen Auszubildenden zusammensetzen und besprechen, welche Lernziele individuell aufgrund der Vorerfahrungen zu formulieren sind. Am Ende der Lernsituation könnten diese Lernzielvereinbarungen auf ihre Umsetzung hin überprüft werden.

Es wird erwartet, dass dieser Ansatz zur Transparenz bezüglich behandelter Themenkomplexe zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität führt und außerdem die Prüfungsvorbereitung erleichtert, wenn Auszubildende ein Bewusstsein für ihr eigenes Können erlangen.

4. Einsatz im beruflichen Alltag und mobiler Zugriff

Der Auszubildende kann durch das Einpflegen von Dokumenten jeder Art wichtige Informationen für den beruflichen Alltag bereitstellen, die er auch dort, wo kein PC verfügbar ist, über sein Smartphone anzeigen kann.

Die Möglichkeit, Arbeitssituationen im Betrieb mit mobilen Endgeräten zu dokumentieren, kann auch für die schulische Arbeit genutzt werden. Lehrkräfte können bspw. am Ende eines Berufsschulblocks die Auszubildenden beauftragen, Bild- und Videomaterial von bestimmten Arbeitsgegenständen oder -prozessen zu sammeln,

die in der nächsten Unterrichtssituation mithilfe des *Ausbildungsportfolios* vorgestellt werden (vgl. Dürkop et al. 2013, S. 376 f.).

5 Ausblick und Schlussbetrachtung

Die Weiterentwicklung des hier vorgestellten *Ausbildungsportfolios* richtet sich auf Funktionen, mit denen sich der Nutzer mit dem eigenen Wissensstand und den erworbenen Kompetenzen interaktiv auseinandersetzen kann. Eine mobile Komponente soll zudem die Akzeptanz der Anwendung erhöhen und gleichzeitig die Effizienz für die Dokumentation steigern.

E-Portfolios besetzen nach wie vor einen wichtigen Platz im Spektrum der Werkzeuge für Wissensmanagement und mediengestütztes Lernen. Jedoch wird die Verlagerung der Verantwortung für die eigene Ausbildung hin zum Auszubildenden nicht nur positiv gesehen. „Der Portfolioansatz eignet sich in besonderer Weise dazu, neoliberale Sichtweisen zu sozialisieren“, warnt Häcker (2009) und zielt damit auf die gesellschaftliche Forderung nach nie endender und permanenter Selbstoptimierung des Individuums in Anlehnung an Bröckling (2007). Mag diese Kritik durchaus zutreffend sein für den Einsatz von E-Portfolios in allgemeinbildenden Schulzusammenhängen, wo Portfolios und E-Portfolios auch für die Leistungsbewertung eingesetzt werden, so greift sie doch zu kurz, wenn es um den Einsatz des hier vorgestellten *Ausbildungsportfolios* geht. In Form eines Entwicklungsportfolios bietet es dem Auszubildenden einen Raum, den er selbst einrichten und kontrollieren kann und über dessen Öffnung nach außen er auch selbst entscheidet. Der Lernende steht im Vergleich zu anderen Lösungen im E-Portfoliobereich nicht unter dem Zwang, sich regelmäßig der öffentlichen Bewertung zu unterwerfen und im Wettbewerb mit anderen sowie in Abgrenzung von ihnen die eigene Identität zu formen.

Literatur

Baumgartner, P./Himpsl, K./Zauchner, S. (2009): Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil I des BMWF-Abschlussberichts E-Portfolio an Hochschulen: GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht, Krams: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krams. URL: <http://peter-baumgartner.at/schriften/publications-de/pdfs/E-Portfolio-projekt-zusammenfassung.pdf> [Zugriff am: 08.01.2014].

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brouër, B. (2007):** Pädagogische Portfolios in der Diplomhandelslehrer-Ausbildung. In: Hertle, E./Sloane, P. F. E. (Hg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards – Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn. S.31–44. URL: http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2007_792.pdf [Zugriff am: 08.01.2014].
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.) (2008):** Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl., Kallmeyer. Seelze-Velber.
- Dürkop, A./Elsholz, U./Knutzen, S. (2013):** Entwicklung und Einsatz eines mobilen Ausbildungsportfolios. In: Becker, M./Grimm, A./Petersen, A. W./Schlausch, R. (Hg.), Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Münster: Berlin: LIT Verlag. S. 367–383.
- Elsholz, U. (2006):** Gewerkschaftliche Netzwerke zur Kompetenzentwicklung: qualitative Analyse und theoretische Fundierung als Lern- und Organisationsform. Dissertation. Hampp, München: Mering.
- Elsholz, U./Knutzen, S. (2009):** Lernortkooperation im Kopf durch E-Portfolios in der Ausbildung, in: Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen: Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung. Bd. 2. S. 94–99.
- Elsholz, U./Knutzen, S. (2010):** Der Einsatz von E-Portfolios in der Berufsausbildung – Konzeption und Potenziale. In: MedienPädagogik: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments, Heft 18(10). S. 1–16. URL: http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/elsholz_knutzen1002.pdf [Zugriff am 08.01.2014].
- Euler, D. (2008):** Unter Weißkittel- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. In: Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere Bd. 94, S. 43–74. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/WDP_94_Screen.pdf [Zugriff am: 08.01.2014].
- Gehler, B. (2007):** Das Paderborner Portfolio Lehramt – eine phasenübergreifende Perspektive. In: Hertle, E./Sloane, P. F. E. (Hg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards – Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn. S. 63–82. URL: http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2007_792.pdf [Zugriff am: 08.01.2014].
- Häcker, T. (2007):** Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis., Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 63–85.
- Häcker, T. (2009):** Entwicklungsportfolios – Bedrohung oder Mehrwert für angehende LehrerInnen (Vortrag am 29.01.2009 in Hamburg, online verfügbar). URL: <http://mms.uni-hamburg.de/blogs/epush/2009/02/05/vortrag-von-prof-dr-hacker/> [Zugriff am: 13.01.2014].
- Hägele, T. (2002):** Modernisierung handwerklicher Facharbeit am Beispiel des Elektroinstallateurs. Dissertation. URL: <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/787/dissertation.pdf> [Zugriff am: 12.12.2013].

- Handreichung (2013):** Das Portfolio in der Ausbildung – Hamburger Modell – Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. 7. Aufl., Hamburg. URL: <http://www.li.hamburg.de/portfolio> [Zugriff am: 09.01.2014].
- Hornung-Prähauser, V./Geser, G./Hilzensauer, W./Schaffert, S./Luckmann, M./Wieden-Bischof, D. (2007):** Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. URL: http://www.salzburgresearch.at/research/gfx/E-Portfolio_studie_srfg_fnma.pdf [Zugriff am: 20.06.2009].
- Howe, F./Knutzen, S. (2007):** Die Kompetenzwerkst@tt: Ein berufswissenschaftliches E-Learning-Konzept. Göttingen: Cuvillier.
- Knauf, B. (2012):** Ausarbeitung eines Unterrichtskonzepts zum Einsatz eines E-Portfolios zur Entwicklung eines Verständnisses für die berufliche Professionalität. Masterarbeit, Technische Universität Hamburg-Harburg, Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung, Hamburg.
- Knutzen, S./Hägele, T. (2002):** Arbeitsprozessorientierte Entwicklung schulischer Lernsituationen. In: lernen & lehren, Jg. 17(67), S. 115–118.
- Köhler, T./Albrecht, C./Börner, C. (2012):** Ein E-Portfolio als Instrument für die berufliche Ausbildung – Konzeption, Umsetzung und Potenziale. In: BWP, (3), S. 22–25. URL: http://www.blok-online.org/wp-content/uploads/2011/03/12-05-09_ZSF_Abschlussbericht_WB.pdf [Zugriff am: 09.01.2014].
- Kunkel, M./Lang, O./Wilkens, U. (2013):** E-Portfolio-Funktionalität für ILIAS – Herausforderungen und Chancen der Begegnung von Hochschuldidaktik und Softwareentwicklung. In: Volk, B./Miller, D. (Hg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann. S. 391–408.
- Neß, H. (2009):** Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: bildungsforschung, 1, S. 139–158. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/90/92>, [Zugriff am: 08.01.2014].
- Riepl, A. (2013):** Exabis E-Portfolio. URL: https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=block_exaport [Zugriff am: 16.12.2013].
- Schaffert, S./Hornung-Prähauser, V./Hilzensauer, W./Wieden-Bischof, D. (2007):** E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen: In: Brahm, T./Seufert, S./Euler, D. (Hg.): Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie. Universität St. Gallen. S. 75–90. URL: https://www.alexandria.unisg.ch/export/dl/sabine_seufert/45255.pdf, [Zugriff am: 08.01.2014].
- Schmidt, J. (2005):** Portfolioarbeit an beruflichen Schulen. Perspektiven für Unterricht und Lehrerbildung. URL: http://www.kibor-tuebingen.de/fileadmin/user_upload/ibor_upload/pdf/Artikel_-_Portfolioarbeit_an_BS-korrigiert.pdf [Zugriff am: 08.01.2014].

- Schulze-Achatz, S./Albrecht, C./Lehmann, C./Schubert, G. (2012):** Zusammenfassung des Abschlussberichts zur wissenschaftlichen Begleituntersuchung im Projekt, Blok – Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation. TU Dresden. URL: http://www.blok-online.org/wp-content/uploads/2011/03/12-05-09_ZSF_Abschlussbericht_WB.pdf [Zugriff am: 09.01.2014].
- Volk, B./Miller, D. (Hg.) (2013):** E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann.
- Wang, F./Hannafin, M. (2005):** Design-based research and technology-enhanced learning environments. In: Educational Technology Research and Development. 53(4), S. 5–23.
- Wiedenhorn, T./Engel, A. (2008):** Das Portfolio in der Unterrichtspraxis: Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio. Weinheim/Basel: Beltz.
- Winter, F./Häcker, T. (2008):** Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 227–233.
- Zeder, A. (2006):** Das Lernjournal ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen. Dissertation Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Zugangsverordnung (2013):** Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12808&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=portfolio#det201863 [Zugriff am: 09.01.2014].

BLOK – Das erste Online-Berichtsheft mit integriertem Entwicklungsportfolio

CLAUDIA BÖRNER/CLAUDIA ALBRECHT/THOMAS KÖHLER

1 Einleitung

In den Ausbildungsordnungen der Berufe des dualen Ausbildungssystems (nach § 5 Berufsbildungsgesetz¹) ist festgelegt, dass die Auszubildenden einen schriftlichen Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) über ihre Ausbildung führen müssen. In diesem Berichtsheft werden die Ausbildungsinhalte und entsprechende Tätigkeiten erfasst, die an den verschiedenen Lernorten (Ausbildungsbetrieb, berufsbildende Schule bzw. außerbetriebliche Berufsbildungseinrichtung) im Rahmen der Ausbildung behandelt wurden. Damit sollen einerseits „die Auszubildenden und die Ausbilder [...] zur Reflexion über die Inhalte und den Verlauf der Ausbildung angehalten“ und andererseits der „zeitliche und sachliche Ablauf der Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule [...] in einfacher Form nachvollziehbar und nachweisbar gemacht werden“ (BIBB 2012). Bei den ausbildungsbegleitenden Prüfungen müssen das Berichtsheft vorgelegt und die regelmäßigen Eintragungen nachgewiesen werden, andernfalls erfolgt keine Zulassung zur Prüfung. Darüber hinaus kann der Ausbildungsnachweis dazu dienen, allen an der Berufsausbildung beteiligten Akteuren (Auszubildende, Ausbilder, Berufsschullehrer) einen Einblick in den aktuellen Lernstand des Auszubildenden zu geben und damit die Basis für eine gelungene Kooperation der Lernorte zu legen. Allerdings kann bei der papierbasierten Variante die Abstimmung nur zeitversetzt und unter gegenständlichem Vorliegen des Berichtsheftes erfolgen, was die Abstimmung deutlich erschwert und oft zu Defiziten in der Betreuung und auch zu Kritik am dualen System führt. Weiterhin ist es nur schwer möglich, einen aktuellen Überblick über die bisher durchgeführten Tätigkeiten zu erzeugen, diese mit den tatsächlich durchzuführenden Tätigkeiten abzugleichen und damit den Ausbildungsprozess transparent zu gestalten.

Die Ergebnisse einer Auftragsstudie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Scheib et al. 2009) zeigen, dass durch die Nutzung des bisher papierbasierten Berichtsheftes dieses insbesondere zur Rechtfertigung und zum Nachweis absol-

¹ <http://www.bmbf.de/pubRD/bbig.pdf>

vierter Tätigkeiten eingesetzt wird, die Reflexion des Handelns und die Vernetzung der Lernorte wird kaum unterstützt. In dieser medialen Form kann daher nur bedingt von einer förderlichen Wirkung für die Gestaltung der Ausbildungsprozesse ausgegangen werden. Für die Lösung dieses Dilemmas wird eine Weiterentwicklung des Berichtsheftes angestrebt, die die Nutzung des Ausbildungsnachweises als Instrument für die Qualitätssicherung und -entwicklung ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund wurde durch eine gemeinsame Arbeitsgruppe unter Koordination des Institutes für Berufspädagogik der TU Dresden ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit der Themenstellung „BLok – Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation“ initiiert und auch durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Das Ziel des Projektes bestand in der funktionalen Weiterentwicklung und Digitalisierung des klassischen Berichtsheftes auf der Grundlage geeigneter Web 2.0-Technologien. Der Online-Ausbildungsnachweis sollte u. a. aufgrund der zusätzlich integrierten Funktionen (wie Entwicklungsportfolio, Annotations- und Kommunikationsmöglichkeiten) zu mehr Transparenz und Kontrolle des Ausbildungsprozesses führen sowie die Kooperation der beteiligten Lernorte unterstützen.

Durch die Projektpartner² wurde von 2009 bis 2012 der Online-Ausbildungsnachweis BLok konzipiert, implementiert und erprobt.³ Während des gesamten Projektzeitraumes wurde das Projekt durch eine wissenschaftliche Begleitforschung flankiert, um fundierte Aussagen über die Eignung und Wirksamkeit des Online-Ausbildungsnachweises treffen zu können. Mittlerweile befindet sich der Online-Ausbildungsnachweis BLok seit mehr als einem Jahr im Produktivbetrieb und wird momentan von über 600 Unternehmen und 170 Berufsschulen aus ca. 200 Ausbildungsberufen (inkl. Fachrichtungen) eingesetzt.

Im Folgenden werden sowohl die zugrunde liegende mediendidaktische Konzeption wie auch exemplarische Befunde der wissenschaftlichen Begleitung beschrieben. Der Fokus wird dabei auf das im Online-Ausbildungsnachweis integrierte Entwicklungsportfolio gelegt.⁴

2 Mediendidaktische Konzeption

Wie bereits in der Einführung beschrieben gelingt es bei der Nutzung des herkömmlichen Berichtsheftes nicht, die Qualität der beruflichen Ausbildung zu erfassen und dadurch zu sichern oder gar zu steigern. Ein Grund dafür ist, dass keine übersichtliche Abbildung des Ausbildungsstandes und -verlaufes erfolgt und daher sowohl die Auszubildenden als auch ihre Ausbilder Schwierigkeiten haben, den

2 Professur für Bildungstechnologie sowie Medienzentrum der Technischen Universität Dresden, BPS Bildungsportal Sachsen GmbH, Handwerkskammer Dresden, Industrie- und Handelskammer Dresden

3 Für weitere Informationen wird auf die Website des Projekts www.blok-online.org verwiesen.

4 Ein ausführlicher Bericht über das Projekt und entsprechende Einflussfaktoren findet sich in Köhler/Neumann (2013).

jeweils aktuellen Entwicklungsstand der Auszubildenden hinsichtlich ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit einzuschätzen. Insofern ist es nur eingeschränkt möglich, sich ohne Weiteres und vor allem kurzfristig einen Überblick über bereits erreichte Qualifikationen zu verschaffen, zu behebbende Defizite zu erkennen und entsprechenden Handlungsbedarf abzuleiten (vgl. Scheib et al. 2009). Darüber hinaus verstehen Auszubildende häufig ihre Berufsausbildung, insbesondere am Lernort Betrieb, als einen Prozess des Arbeitens – weniger aber als eine Form des (situierten) Lernens am Lernort Betrieb. Folglich reflektieren die Auszubildenden eher selten ihren eigenen Lernprozess und die dabei vollzogene Entwicklung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit (vgl. Börner et al. 2009).

Zur Behebung dieser Defizite sollte im Projekt BLOK der Portfolio-Ansatz herangezogen und in den zu entwickelnden Online-Ausbildungsnachweis ein Entwicklungsportfolio in Form eines E-Portfolios integriert werden. Eine derartige online gestützte Methodik passt gut zur Verbreitung von Social Media in der Zielgruppe der Auszubildenden, zudem lassen sich so neuartige organisationale Szenarien für die Begleitung der Berufsausbildung entwickeln. Eine Besonderheit des hier gewählten und für die berufliche Ausbildung umgesetzten Portfoliokonzeptes liegt in der Ergänzung des allgemein gebräuchlichen Ansatzes über die Sammlung von Artefakten und die Darstellung von Lernweg und Lernziel (vgl. Hilzensauer/Hornung-Prähauer 2006) hinaus. So liegt ein Schwerpunkt in der Dokumentation des Ausbildungsverlaufes und der Möglichkeit, jederzeit mithilfe einer Soll-Ist-Stand-Analyse weitgehend automatisiert Defizite erkennen und entsprechenden Handlungsbedarf ableiten zu können. Dies geht weit über die Nutzungsmöglichkeiten einer papierbasierten Variante hinaus, da die Einträge hier erstmals ohne Medienbruch weiter verarbeitet werden können, sei es in Form inhaltlicher Kommentare oder für statistische Vergleiche. Mithilfe des Entwicklungsportfolios kann daher das Erreichen des Ausbildungszieles und somit die Erlangung der dafür erforderlichen beruflichen Handlungsfähigkeit kontrolliert und unterstützt werden.

Um die berufliche Handlungsfähigkeit im Portfolio adäquat abzubilden entschieden sich die Autoren für den Einsatz der Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Damit ist eine allgemein anerkannte und aktuell diskutierte theoretische Grundlage als Ausgangspunkt für die Konzeption des Entwicklungsportfolios bestimmt. Der DQR definiert Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz und unterscheidet zwischen „Fachkompetenz“, umfassend Wissen und Fertigkeiten versus „Personaler Kompetenz“, umfassend Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (vgl. Arbeitskreis DQR 2010, S. 4). Insofern wurden mit den beiden Kompetenzkategorien in der Konzeption des Entwicklungsportfolios alle 4 Handlungsfelder berücksichtigt.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, besteht das Entwicklungsportfolio aus verschiedenen Komponenten. Die Basis bilden die Eintragungen in das Online-Berichtsheft. Diese Eintragungen können durch die Ausbilder einerseits direkt kommentiert werden, andererseits besteht die Möglichkeit der Kontaktaufnahme über eine allgemeine Kommentar- und Nachrichtenfunktion.

Nachfolgend näher beschrieben werden die Bausteine der Erfassung und Darstellung der Fachkompetenz sowie der Personalen Kompetenz und die Möglichkeit zur Sammlung und Darstellung von Artefakten im Rahmen der Dokumentenablage, da diese Komponenten das Zentrum des Entwicklungsportfolios bilden.

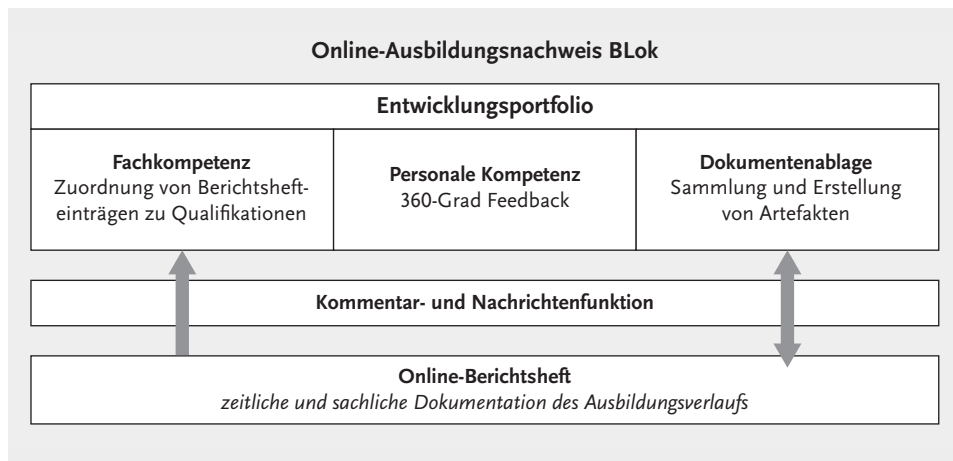


Abb. 1: Elemente des Entwicklungsportfolios mit ihrer Verknüpfung zum Online-Berichtsheft

2.1 Erfassung und Darstellung der Fachkompetenz

Von besonderer Bedeutung bei der Konzeption des Online-Berichtshefts ist die Einbindung des Entwicklungsportfolios in den verbindlichen Prozess der Berufsausbildung. Zur Sicherstellung der erforderlichen Verbindlichkeit wurden für die Darstellung und Kontrolle der erworbenen Fachkompetenzen die Ordnungsmittel der dualen Berufsausbildung zugrunde gelegt. Für jeden Ausbildungsberuf war dabei eine Liste mit sogenannten Berufsbildpositionen zu erstellen. Diese musste zudem in der Applikation hinterlegt werden, wobei alle am Lernort Betrieb (entsprechend der Ausbildungsordnung) und am Lernort Schule (entsprechend dem Rahmenlehrplan) im Rahmen der Ausbildung für den jeweiligen Beruf zu erlangenden Qualifikationen enthalten sein müssen. Die Liste ist die Grundlage dafür, dass durch die Auszubildenden zu jeder im Berichtsheft erfassten Tätigkeit mindestens ein Eintrag von der Liste der Berufsbildpositionen zugeordnet werden kann (vgl. Abbildung 2). Diese Zuordnung erfordert eine aktive Reflexion bei den Auszubildenden über die durch sie bearbeiteten Ausbildungsinhalte und trainiert insofern die Reflexionsfähigkeit.

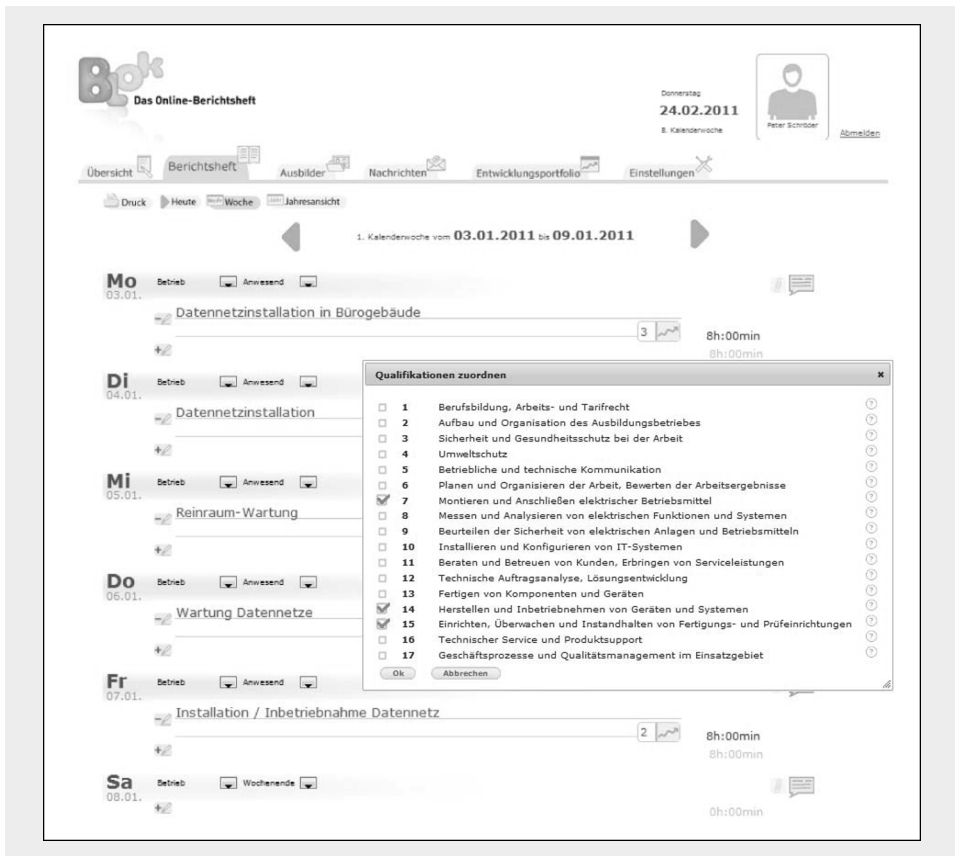


Abb. 2: Zuordnung der Berichtshefteinträge zu Qualifikationen (Berufsbildpositionen)

Die Erfassung der Berufsbildpositionen erfolgt in der vorgegebenen sachlich-zeitlichen Gliederung. Durch den Vergleich mit den hinterlegten Daten aus der Ausbildungsordnung ist es jederzeit möglich, den aktuellen Sollzustand der Ausbildung zu ermitteln, d. h. festzustellen, welche Fachkompetenzen die Auszubildenden zu einem bestimmten Zeitpunkt der Ausbildung (z. B. vor der Zwischenprüfung) in welchem Umfang tatsächlich erworben haben. Eine Spezifikation der Zugriffsrechte auf Auszubildende, Ausbilder und Berufsschullehrer ist die Grundlage für weitere Nutzungsoptionen. So kann durch die Kumulation der im Berichtsheft erfassten und den Berufsbildpositionen zugeordneten Arbeits- bzw. Lernstunden im jeweiligen Bereich der entsprechende Istzustand gegenübergestellt werden, den der Auszubildende zum Vergleichszeitpunkt erreicht hat. Dies erfolgt durch eine übersichtliche Darstellung des Soll-Ist-Stand-Vergleiches für die einzelnen Berufsbildpositionen für einen beliebig festzulegenden Zeitpunkt. Mit der übersichtlichen Darstellung des Soll-Ist-Vergleiches können auf einen Blick die bisher in der Ausbildung gesetzten Schwerpunkte und evtl. aufzuholende Defizite erkannt werden.

Ein derartiger Vergleich ist ideal geeignet, um einerseits dem Auszubildenden eine exakte Datengrundlage für Gespräche mit seinem Ausbilder über Ausbildungsinhalte und -strukturen zu geben. Andererseits wird der Ausbilder in die Lage versetzt, dementsprechenden Handlungsbedarf abzuleiten, auch um dem Auszubildenden alle Möglichkeiten zum Erlangen der angestrebten beruflichen Handlungsfähigkeit zu geben.

Bei dieser Bewertung darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass die Darstellung der Fachkompetenz rein quantitativ erfolgt und insofern keinerlei Rückschlüsse auf die qualitative Ausprägung einer Kompetenz gezogen werden können. Letztlich wird durch das hier entwickelte Werkzeug dokumentiert, dass dem Auszubildenden im Verlauf seiner Berufsausbildung ausreichend Zeit (= Gelegenheit) geboten wurde, die jeweilige Kompetenz zu entwickeln. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Auszubildenden ohne ein Ausüben der Tätigkeiten im erforderlichen zeitlichen Umfang nicht die Möglichkeit hätten, die fachliche Kompetenz wunschgemäß zu entwickeln.

2.2 Erfassung und Darstellung der Personalen Kompetenz

Die personale Kompetenz wird im Rahmen einer Selbst- und Fremdeinschätzung durch den Auszubildenden und seine Ausbilder mithilfe eines 360°-Feedbacks erfasst. Zu diesem Zweck wurde die Personale Kompetenz in Teilbereiche gegliedert und der in der Zielgruppe eingeführte Begriff der Schlüsselqualifikationen zu deren Beschreibung verwendet. Da das Entwicklungsportfolio in unterschiedlichen Branchen und allen Ausbildungsberufen verwendet wird, ergibt sich die Notwendigkeit einer Spezifikation der Schlüsselqualifikationen je nach Anwendungsfall. Zur Umsetzung dieser Anforderung wird ein Pool von 20 Schlüsselqualifikationen (bspw. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit) zur Verfügung gestellt, aus dem für jedes Entwicklungsportfolio die individuell als relevant erachteten Schlüsselqualifikationen durch den Ausbildungsleiter gewählt werden können.

Einen übersichtlicher Vergleich aller Positionen und ein schnelles Identifizieren von Differenzen erlaubt die Darstellung der Ergebnisse aller Beurteilenden in Form eines Spinnennetzes (vgl. Abbildung 3). Diese Netze können entsprechend der Erfordernisse sowohl direkt über die Kommunikationskanäle des Entwicklungsportfolios (und damit unter Überwindung evtl. vorhandener räumlicher Trennungen) ortsunabhängig eingesehen und auch besprochen werden und dienen so auch als Grundlage für face to face stattfindende Entwicklungsgespräche. Damit wird die Ausbildung der für die berufliche Handlungsfähigkeit dringend erforderlichen Personalen Kompetenz auf zwei Ebenen unterstützt:

1. durch die Stärkung der für den Prozess der Einschätzung erforderlichen Reflexionsfähigkeit der Auszubildenden und
2. durch die aufgrund der ermittelten Defizite einzuleitenden Entwicklungsmaßnahmen.

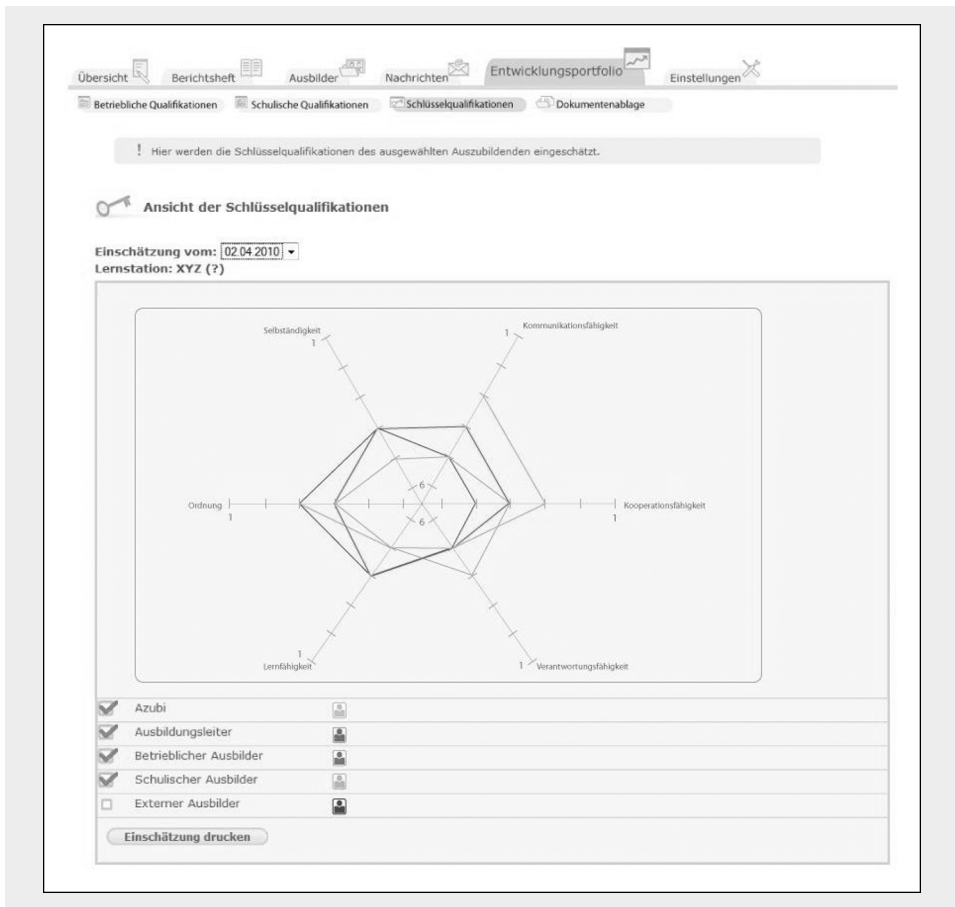


Abb. 3: Darstellung des 360-Grad-Feedbacks

2.3 Sammlung von Artefakten

Dem ursprünglichen Portfolio-Gedanken folgend können im Entwicklungsportfolio digitale Artefakte wie Berichte, Dokumente und weitere Arbeitsergebnisse auch multimedialer Formate gesammelt und erstellt sowie bei Bedarf durch den Ausbilder korrigiert, kommentiert oder bewertet werden. Darüber hinaus können diese Artefakte den entsprechenden Berichtshefteinträgen zugeordnet und so mit den individuellen Lern- und Arbeitserfahrungen der Auszubildenden vernetzt werden. Durch diese Verknüpfung wird ein spontaner themenbezogener Zugriff auf die Dokumente und aller damit verbundenen Informationen möglich. Alle integrierten Dokumente sowie die Eintragungen ins Berichtsheft können in Form einer PDF-Datei heruntergeladen bzw. ausgedruckt werden.

3 Wissenschaftliche Begleituntersuchung

Im Rahmen der im Verlauf des Forschungsprojektes durchgeführten wissenschaftlichen Begleituntersuchung konnten erste positive Einflüsse des Online-Ausbildungsnachweises BLoK auf die „Prozessqualität der Berufsausbildung bezüglich erhöhter Transparenz und kommunikativer Präsenz der Ausbildungsakteure, der Lernortkooperation auf der Ebene des Informierens und der Reflexion der Auszubildenden über ihre Ausbildung“ nachgewiesen werden (Albrecht et al. 2013, S. 141). Allerdings war zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung das Entwicklungsportfolio erst für einen vergleichsweise kurzen Zeitraum in den Online-Ausbildungsnachweis integriert. Daher konnten keine verlässlichen Aussagen über die durch die mediendidaktische Konzeption der mit dem Entwicklungsportfolio intendierten Ziele getroffen werden. Aus diesem Grund wurde im Dezember 2013 (nach mehr als einem Jahr des Produktivbetriebes des Online-Ausbildungsnachweises) eine Online-Befragung unter Auszubildenden und Ausbildern, die BLoK nutzen, durchgeführt. Im Folgenden werden die Untersuchung und die entsprechenden Ergebnisse beschrieben.

3.1 Untersuchungsdesign

Die Befragung wurde über die Online-Anwendung BLoK angekündigt und systemintern über eine Verknüpfung zum Online-Fragebogen bereitgestellt. Ausbilder und Auszubildende, die in einer zweiwöchigen Feldphase BLoK nutzten, konnten an der Befragung auf freiwilliger Basis teilnehmen.

Insgesamt bearbeiteten 94 Auszubildende und 27 Ausbilder den Online-Fragebogen. Die Rücklaufquote ist aufgrund der fehlenden Kenntnis über die Grundgesamtheit in Form derjenigen Nutzer, die während der Feldphase die Anwendung nutzten, nicht zu ermitteln.

3.2 Zielstellung

Neben Aussagen zur Nutzung aller in der Anwendung angebotenen Funktionen zielte die Befragung auf Erkenntnisse zum subjektiv empfundenen Überblick der Auszubildenden über ihren individuellen Entwicklungsstand im Ausbildungsverlauf ab. Darüber hinaus sollten Handlungsweisen identifiziert werden, die aufgrund der neu gewonnenen Transparenz aus dem Online-Ausbildungsnachweis BLoK resultieren. Seitens der Ausbilder wurde überprüft, welche Rolle die Informationen des Entwicklungsportfolios im Ausbilderalltag spielen. Im Zentrum der Befragung standen die folgenden forschungsleitenden Fragen, die sich in drei Fragekomplexe untergliedern lassen:

1. Nutzung
 - Wie häufig nutzen Auszubildende den Online-Ausbildungsnachweis insgesamt?

- Nutzen Auszubildende das im Online-Ausbildungsnachweis integrierte, nicht obligatorische Entwicklungsportfolio?
2. **Transparenz und Metakognition**
 - Haben Nutzer des Entwicklungsportfolios einen besseren Überblick über ihren Entwicklungsstand im Vergleich zu Nutzern, die diese Funktionen nicht nutzen?
 - Reflektieren Nutzer des Entwicklungsportfolios ihre Ausbildung infolge der Nutzung von BLOK stärker?
 3. **Identifikation von Handlungsbedarf und deren Konsequenzen**
 - Unterstützt die Nutzung des Entwicklungsportfolios bei der Aufdeckung von Diskrepanzen zwischen Soll- und Istzustand des laut Ausbildungsordnung zu leistenden Zeitumfangs?
 - Was unternehmen Auszubildende bei der Feststellung derartiger Diskrepanzen?
 - Welche Umstände hindern Auszubildende bei der Beseitigung dieses Zustandes?

3.3 Ausgewählte Befunde

a) Stichprobe

Die Stichprobe der Auszubildenden setzt sich aus 55 % männlichen und 45 % weiblichen Untersuchungsteilnehmer/innen zusammen. Das Geschlechterverhältnis unter den Auszubildenden ist somit relativ ausgewogen. Die Mehrheit der Auszubildenden befindet sich im ersten Lehrjahr (61 %). Das Durchschnittsalter beträgt 20 Jahre.

Die Ausbilder hingegen sind vornehmlich männlich (71 %). Die Mehrheit der Ausbilder ist für mehr als sechs Auszubildende im Unternehmen verantwortlich.

b) Nutzung der zur Verfügung stehenden Funktionen des Online-Ausbildungsnachweises

Nutzungshäufigkeit:

Fast alle befragten Auszubildenden nutzen den Online-Ausbildungsnachweis einmal wöchentlich oder noch häufiger (94 %). Hierbei handelt es sich um einen vergleichsweise hohen Wert. In einer Studie zur Nutzungspraxis des papierbasierten Berichtsheftes (vgl. Börner et al. 2009, S.13) gaben lediglich 75 % der Befragten an, einen mindestens wöchentlichen Schreibrhythmus zu haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die zeitnahe Nutzung die Auszubildenden die Tätigkeiten und Ausbildungsabläufe noch gut erinnern können und daher die Eintragungen den real durchgeführten Tätigkeiten entsprechen.

90 % der Ausbilder nutzen BLOK mindestens einmal wöchentlich oder häufiger. Wie bei den Auszubildenden dominiert auch bei den Ausbildern die wöchentlich mehr-

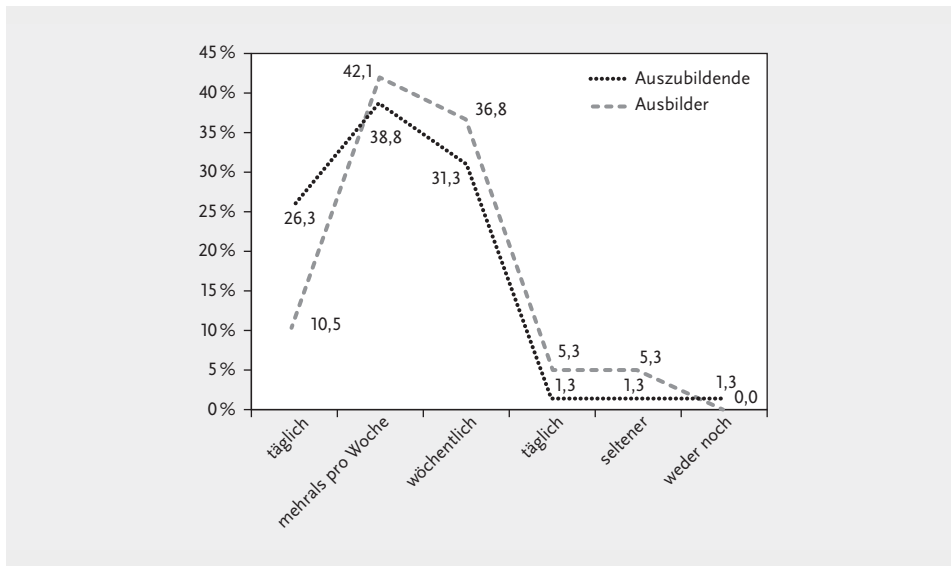


Abb. 4: Nutzungshäufigkeit BLOK

malige Nutzung der Online-Anwendung. Weniger häufig verbreitet ist unter den Ausbildern die tägliche Nutzung von BLOK (vgl. Abbildung 4).

Darüber hinaus zeigt die Datenanalyse, dass weibliche Auszubildende BLOK häufiger nutzen als männliche Auszubildende: So nutzen 36 % der weiblichen Auszubildenden BLOK täglich, hingegen nur 24 % der männlichen Auszubildenden. Zudem wird deutlich, dass die Nutzungshäufigkeit mit aufsteigendem Lehrjahr abnimmt. Während Auszubildende im ersten Lehrjahr BLOK vornehmlich täglich nutzen (37 %), nutzen die meisten Auszubildenden des dritten Lehrjahres BLOK nur noch einmal in der Woche (57 %).

Nutzung der Funktionen:

Da die Berichtsheftführung für Auszubildende obligatorisch ist, liegt es nahe, dass alle Befragten angeben, in der Online-Anwendung Berichtshefteinträge zu verfassen. Viel interessanter scheint jedoch die Frage, wie viele der Auszubildenden die nicht obligatorische Zuordnung von Qualifikationen zu den Berichtshefteinträgen vornehmen (dies ist zugleich Voraussetzung für die Anzeige des Entwicklungsstandes) und wie viele Auszubildende die darüber hinaus verfügbaren Funktionen des Entwicklungsportfolios, z. B. das Anzeigen des Entwicklungsstandes, nutzen. 70 % der befragten Auszubildenden geben an, zu den von ihnen verfassten Berichtshefteinträgen die vom System vorgegebenen Qualifikationen zuzuordnen. Die Kopplung der Portfoliofunktionen an das obligatorisch zu führende Berichtsheft scheint demnach vor dem Hintergrund der Akzeptanz des Entwicklungsportfolios zweckmäßig. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass im Regelfall die Ausbilder darüber entscheiden, ob die Funktion „Entwicklungsportfolio“ von den Auszubildenden

genutzt werden soll und darf. Die Ausbilder haben im System die Möglichkeit, diese Funktion für die Auszubildenden zu deaktivieren. Insofern kann man nicht ohne Einschränkung von einer tatsächlich fakultativen Nutzung durch Auszubildende ausgehen.

Die Möglichkeit der Nutzung der zusätzlichen Funktionen des Entwicklungsportfolios, die über die Qualifikationszuordnung hinausgehen, wird von 38 % der Auszubildenden wahrgenommen. Bei der Nutzung des Entwicklungsportfolios wird eine geschlechter-spezifische Nutzung deutlich: Während nur 27 % der männlichen Auszubildenden das Entwicklungsportfolio verwenden, trifft dies bei 52 % der weiblichen Auszubildenden zu.

c) Überblick und Metakognition

Überblick:

Das Konstrukt „Überblick über den Entwicklungsstand im Ausbildungsverlauf“ wurde additiv mittels eines Summenindizes aus fünf Items gebildet (Cronbachs Alpha = ,856). Dieser Index beinhaltet folgende Einzelitems:

- A.** Ich weiß, welche Qualifikationen Bestandteil meines Ausbildungsberufes sind.
- B.** Ich kann die einzelnen Qualifikationen aufzählen, die ich während meiner Ausbildung erlangen muss.
- C.** Ich kann die Fähigkeiten benennen, die ich laut Ausbildungsordnung bis jetzt erlernt haben müsste.
- D.** Ich weiß, welche Fähigkeiten ich in meiner Ausbildung bis jetzt noch nicht erworben habe.
- E.** Ich weiß, welche Tätigkeiten ich ausführen muss, um die bisher fehlenden Fähigkeiten zu erwerben.

Anhand der o.g. Aussagen, zu denen die Auszubildenden auf einer 6-stufigen Zustimmungsskala mit verbaler Verankerung der Pole (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll und ganz zu) jeweils Stellung nehmen sollten, wurde das subjektive Empfinden zum Überblick über den individuellen Ausbildungsstand operationalisiert. Um zu überprüfen, ob die Nutzer des Entwicklungsportfolios einen besseren Überblick als Nichtnutzer haben, wurden die Befragungsteilnehmer zunächst in die Gruppen „Entwicklungsportfolio-Nutzer“ und „Entwicklungsportfolio-Nicht-Nutzer“ unterteilt und somit Kontroll- und Versuchsgruppe gebildet.

Tab. 1: Maße der zentralen Tendenz nach EP-Nutzung, EP-Nicht-Nutzung, Konstrukt „Überblick“

Item	Nutzung	N	\bar{x}	s	Cohens d
A	EP Nutzer	20	4,55	1,05	0,01
	EP Nicht-Nutzer	32	4,56	0,95	
B	EP Nutzer	20	3,80	1,44	0,37
	EP Nicht-Nutzer	32	3,31	1,28	

(Fortsetzung Tab. 1)

Item	Nutzung	N	\bar{x}	s	Cohens d
C	EP Nutzer	20	3,65	1,53	0,04
	EP Nicht-Nutzer	32	3,59	1,43	
D	EP Nutzer	20	4,00	1,52	0,19
	EP Nicht-Nutzer	32	3,72	1,47	
E	EP Nutzer	20	3,60	1,27	0,05
	EP Nicht-Nutzer	32	3,53	1,41	
Index	EP Nutzer	20	3,92	1,21	0,17
	EP Nicht-Nutzer	32	3,74	0,98	

Tabelle 1 zeigt, dass sowohl der Summenindex als auch alle Mittelwerte der Einzelitems (mit Ausnahme des Items A) stärkere Zustimmung durch die Nutzer des Entwicklungsportfolios erfahren als durch BLok-Nutzer, die das integrierte Entwicklungsportfolio nicht nutzen. Die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant, zeigen aber dennoch eine Tendenz in erwarteter Richtung. Das heißt, Nutzer des Entwicklungsportfolios tendieren dazu, einen besseren Überblick über ihren Entwicklungsstand anzugeben als diejenigen Auszubildenden, die dies nicht nutzen (Index, Cohens $d = 0,17$). Eine Ursache für die nicht signifikanten Mittelwertunterschiede könnte die vergleichsweise „junge“ Stichprobe sein. Die Mehrheit der Auszubildenden befindet sich erst am Anfang ihrer Ausbildungszeit und hat demzufolge noch keine umfangreichen Erfahrungen gemacht, insbesondere zum individuellen Entwicklungsstand im Ausbildungsverlauf. An dieser Stelle wäre eine wiederholte Messung zu einem späteren Zeitpunkt empfehlenswert.

Metakognition:

Das Konstrukt „Metakognition“ wurde ebenfalls mittels eines additiven Summenindex, bestehend aus fünf Items, gebildet (Cronbachs Alpha = ,853). Die Items wurden auf einer 6-stufigen Zustimmungsskala mit verbaler Verankerung der Pole (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll und ganz zu) durch die Auszubildenden eingeschätzt:

- A. Bei der Nutzung von BLok denke ich über meine Ausbildung nach.
- B. Bei der Nutzung von BLok denke ich über meine Stärken und Schwächen nach.
- C. Bei der Nutzung von BLok denke ich über meine beruflichen Ziele nach.
- D. Bei der Nutzung von BLok denke ich darüber nach, wie gut ich im Vergleich zu anderen Auszubildenden bin.
- E. Bei der Nutzung von BLok denke ich darüber nach, ob ich den Anforderungen des Ausbildungsunternehmens gerecht werde.

Tab. 2: Maße der zentralen Tendenz nach EP-Nutzung, EP-Nicht-Nutzung, Konstrukt Metakognition

Item	Nutzung	N	\bar{x}	s	Cohens d
A	EP Nutzer	18	4,50	1,25	0,11
	EP Nicht-Nutzer	31	4,35	1,52	
B	EP Nutzer	18	3,33	1,49	0,36
	EP Nicht-Nutzer	29	2,86	1,21	
C	EP Nutzer	17	3,82	1,33	0,25
	EP Nicht-Nutzer	31	3,48	1,39	
D	EP Nutzer	18	3,28	1,45	0,10
	EP Nicht-Nutzer	31	3,13	1,57	
E	EP Nutzer	18	4,61	1,04	0,46
	EP Nicht-Nutzer	30	4,00	1,53	
Index	EP Nutzer	17	3,91	1,07	0,27
	EP Nicht-Nutzer	28	3,63	1,05	

Ähnlich wie bei der Skala „Überblick“ liegen die Mittelwerte des Indexes und der Einzelitems zum Konstrukt „Metakognition“ bei den Nutzern des Entwicklungsportfolios über denen der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 2). Die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant, es zeichnen sich allerdings kleinere bis mittlere Effekte bei der Gesamtskala (Cohens $d=0,27$) und den Einzelitems B, C, E in erwarteter Richtung ab. Das heißt, Nutzer des Entwicklungsportfolios tendieren dazu, sich während der BLoK-Nutzung stärker mit den eigenen kognitiven Prozessen auseinanderzusetzen als dies für Angehörige der Kontrollgruppe gilt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Nutzung des Entwicklungsportfolios – wie in der mediendidaktischen Konzeption angenommen – einen positiven Beitrag zur Stärkung der Reflexionsfähigkeit der Auszubildenden leisten kann.

d) Identifikation von Handlungsbedarf im Ausbildungsverlauf

Auf Basis der unter 2.2 dargestellten Soll-Ist-Stand-Anzeige der Fachkompetenz können Auszubildende, aber auch Ausbilder, noch während der Ausbildung etwaige Defizite im Ausbildungsverlauf erkennen und entsprechend auf diese reagieren. Immerhin 41% der befragten Auszubildenden haben schon einmal mithilfe dieser Funktion festgestellt, dass die Anzahl der Stunden, die Sie laut Ausbildungsordnung zum Erwerb einer notwendigen Fähigkeit benötigen, nicht mit den von Ihnen tatsächlich ausgeführten Stunden übereinstimmte. Die Mehrheit (62%) machte diese Erfahrung ausschließlich im betrieblichen Bereich, 27% sowohl im betrieblichen als auch im schulischen Bereich und 11% ausschließlich bezogen auf den schulischen Bereich. Dabei geben Auszubildende höheren Lehrjahres sowie Auszubildende, die ihre Ausbildung in kleineren Unternehmen absolvieren, häufiger an, diesen Zustand schon einmal festgestellt zu haben. Insgesamt scheint die Funktion der Soll-Ist-Anzeige Auszubildende bei der Wahrnehmung von Diskrepanzen im Ausbildungsverlauf zu unterstützen.

Auch die Mehrheit der Ausbilder (75 %) nutzt den Soll-Ist-Vergleich im Entwicklungsportfolio, um sich einen Überblick über den Entwicklungsstand ihrer Auszubildenden zu verschaffen. Darüber hinaus dient sie sogar bei 58 % der befragten Ausbilder als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Auszubildenden. Diese beiden Befunde weisen darauf hin, dass, wie in der mediendidaktischen Konzeption intendiert, die Nutzung des Entwicklungsportfolios den Ausbildern einen besseren Überblick über den Ausbildungsprozess ihrer Auszubildenden individuell und für die gesamte Klasse bietet und durch unmittelbare Regulationsmöglichkeiten die Prozessqualität der Ausbildung steigern kann. So gibt auch ein Drittel der Ausbilder an, die Ergebnisse des Soll-Ist-Vergleiches zur Erstellung von Einsatzplänen heranzuziehen.

e) Umgang mit identifizierten Diskrepanzen

Dass die Soll-Ist-Anzeige bei der Identifikation von Diskrepanzen im Ausbildungsverlauf unterstützen kann, konnte unter 3.3 (d) gezeigt werden. Reagieren aber Auszubildende auf den identifizierten Handlungsbedarf? 28 % der Auszubildenden geben an, auf Grundlage des festgestellten Unterschiedes etwas unternommen zu haben. Jedoch erfolgte bei der Mehrheit der Auszubildenden (74 %) trotz identifizierter Diskrepanz keine Handlung. Diese Situation resultiert laut Aussagen der Auszubildenden hauptsächlich aus der Tatsache, nicht zu wissen, welche Handlungsoptionen konkret bestehen (42 %). Hier wird deutlich, dass Bedarf besteht, Auszubildenden geeignete Handlungsoptionen zuerst aufzuzeigen. Gleich häufig führen Auszubildende aber auch an, dass sie der Auffassung sind, nichts an der Situation ändern zu können. Die wenigsten Auszubildenden geben an, dass es ihnen nicht wichtig sei, eine Änderung am Ausbildungsverlauf herbeizuführen (16 %). Weitere von Auszubildenden genannte Gründe für nicht erfolgte Handlungen liegen z. B. in der Vermutung, fehlende Stunden bzw. Fähigkeiten in der nächsten Ausbildungsstation aufholen zu können (Nennung in der offenen Antwortoption).

Die Mehrheit der Auszubildenden (57 %), die aufgrund des festgestellten Unterschiedes etwas unternommen haben, suchte das Gespräch mit ihrem betrieblichen Ausbilder. Etwas weniger als die Hälfte (43 %) befragten andere Auszubildende nach ihren Erfahrungen. 29 % der Auszubildenden versuchten, das Defizit selbst zu beheben, indem sie sich fehlende Kenntnisse eigenständig aneigneten. Keiner der Auszubildenden suchte das Gespräch mit seinem Berufsschullehrer!

4 Fazit und Ausblick

Sowohl die Befunde der im Projektverlauf durchgeführten wissenschaftlichen Begleitforschung als auch die der aktuellen Untersuchung legen den Schluss nahe, dass das Entwicklungsportfolio vielfältige und zudem relevante Potenziale für die Steigerung der Prozessqualität der beruflichen Bildung bietet. Positive Effekte zei-

gen sich dabei vor allem im Bereich der Transparenz der Ausbildungsprozesse und der Frequenz metakognitiver Reflexionsprozesse. Zudem führt die größere Transparenz zur Identifikation von bestehenden Defiziten, die bei jedem 4. Auszubildenden zu entsprechenden Handlungen führen.

Es stellt sich die Frage, ob die positiven Effekte, die das Entwicklungsportfolio im Bereich der beruflichen Erstausbildung unterstützt, auch auf das Konstrukt des lebenslangen Lernens übertragen werden können (z. B. betriebliche Weiterbildung). Zu diesem Zweck erscheint es förderlich, Erfolgsfaktoren der mediendidaktischen Konzeption des Online-Ausbildungsnachweises BLOK zu analysieren und beim Einsatz in anderen Kontexten zu berücksichtigen. Ein grundlegender Erfolgsfaktor kann in der unmittelbaren zeitlichen, inhaltlichen und räumlichen Nähe zum Ausbildungsprozess (Anbindung des Entwicklungsportfolios an das Online-Berichtsheft) und damit der gut erinnerbaren Informationen gesehen werden. Adaptiert man diesen Aspekt auf den Kontext der betrieblichen Weiterbildung wird klar, dass ein dementsprechendes Entwicklungsportfolio direkt im Arbeitsumfeld angesiedelt werden sollte.

In der Weiterentwicklung des Online-Ausbildungsnachweises BLOK ist daher geplant, neben der Erfassung der Arbeitsprozesse auch die Möglichkeit zu integrieren, formale und informelle Lernprozesse zu initiieren und abzubilden. Zu diesem Zweck soll in den Online-Ausbildungsnachweis ein zusätzlicher Funktionsbereich in Form eines virtuellen Lernraumes integriert werden. Dieser zusätzliche virtuelle Lernraum (Lern-BLOK) kann im Rahmen der Ausbildung genutzt werden, indem beispielsweise die Ausbilder Lernaufgaben für die Auszubildenden zur Verfügung stellen oder auch obligatorische Lerninhalte in multimedialer Form angeboten werden. So können Lernprozesse im Rahmen der Ausbildung zeitlich und räumlich flexibilisiert, die Kombination von theoretischen Ausbildungsinhalten und der direkten praktischen Umsetzung gefördert und die Selbstlern- sowie Medienkompetenz der Auszubildenden unterstützt werden. Darüber hinaus kann die Nutzung nach Abschluss der Ausbildung unabhängig von dem Online-Ausbildungsnachweis fortgeführt werden, sodass durch das Entwicklungsportfolio tatsächlich die komplette Berufsbiografie abgebildet und ein Ansatz für ein (Erwerbslebens-)langes Lernen angeboten werden kann. Um die durch Lern-BLOK entstehenden didaktischen Möglichkeiten ausschöpfen zu können, sind allerdings eine detaillierte methodische und didaktische Konzeption, die technologische Umsetzung sowie die Erprobung des virtuellen Lernraums Lern-BLOK erforderlich. Dabei wird nicht intendiert, die komplette Vermittlung von Ausbildungsinhalten (Fach- und Sozialkompetenz) online abzubilden und möglicherweise die klassische Ausbildung in Betrieb und Schule infrage zu stellen. LernBLOK versteht sich als unterstützendes Lernangebot für die betriebliche Aus- und Weiterbildung, das u. a. Lernen unabhängig vom Lernort ermöglicht und somit zu einer weiteren Flexibilisierung von Aus- und Weiterbildungsprozessen führen kann.

Literatur

- Albrecht, C./Lehmann, C./Schubert, G./Schulze-Achatz, S. (2013):** Wissenschaftliche Begleituntersuchung des Projektes BLOK. In: Köhler, T./Neumann, J. (Hg.): Das Online-Berichtsheft. Stärkung der Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung durch Web 2.0. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 81–142.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&s=1KIdZ7X46EFHZeIvkj&fileID=1382436343763> [Zugriff am 17.12.2013].
- BIBB (2012):** Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) für das Führen von Ausbildungsnachweisen. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_156.pdf [Zugriff am 17.12.2013].
- Börner, C./Möbius, K./Köhlmann-Eckel, C./Köhler, T. (2009):** ... den Überblick zu behalten ist schwierig. Anforderungen an einen Online-Ausbildungsnachweis in der dualen Berufsausbildung – Ein Ergebnisbericht. Dresden.
- Hilzensauer, W./Hornung-Prähauser, V. (2006):** ePortfolio – Methode und Werkzeug für kompetenzorientiertes Lernen. Salzburg Research Forschungsgesellschaft mbH – EduMedia. URL: http://edumedia.salzburgresearch.at/images/stories/EduMedia/Inhalte/eportfolio_srfg.pdf [Zugriff am 18.02.2011].
- Köhler, T./Neumann, J. (Hg.) (2013):** Das Online-Berichtsheft. Stärkung der Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung durch Web 2.0. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scheib, T./Windelband, L./Spöttl, G. (2009):** Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. URL: http://www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf [Zugriff am 17.12.2013].

Verbindung von Kompetenzerfassung und -dokumentation durch E-Portfolios in der betrieblichen Ausbildung

MATTHIAS ROHS/CHRISTOPH GÜTERSLOH

Einleitung

Kompetenzen und Kompetenzorientierung sind Leitkategorien der aktuellen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion. Die Durchsetzung des *Kompetenzbegriffs* gegenüber dem *Bildungsbegriff* ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass sich Kompetenzen „*nicht nur als generativer Prozess rekonstruieren, sondern auch als Besitz des Einzelnen empirisch diagnostizieren, beschreiben und bewerten*“ (Erpenbeck/Weinberg 2004, S.72) lassen. Daher ist die Gestaltung von E-Portfolios auch nicht unabhängig von der allgemeinen Kompetenzdebatte zu betrachten. Der Artikel betrachtet vor diesem Hintergrund das Zusammenwirken von Kompetenzmodellen und die Gestaltung von E-Portfolios.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine Kompetenzerfassung immer ausschnittshaft ist (vgl. Käßlinger 2011, S.103). Erfasst wird immer nur das, was die Instrumente auch in der Lage sind zu erfassen. Daher spielen für die Erfassung der Kompetenzen das zugrunde liegende Verständnis und die angewandten Modelle eine zentrale Rolle. Sie determinieren damit auch die Strukturen und Einsatzmöglichkeiten von E-Portfolios, die in der Lage sein müssen, dieses Kompetenzverständnis abzubilden. Das Kompetenzmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wird dabei zukünftig aufgrund seiner politischen Bedeutung eine zentrale Rolle spielen.

Wie sich E-Portfolios in dem Spannungsfeld zwischen ökonomischer Verwertbarkeit und souveräner Entwicklung individueller Kompetenzen entwickeln, ist eine offene Frage. Die berufliche Bildung ist in diesem Zusammenhang aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen ökonomischen und pädagogischen Interessen ein besonders konfliktreiches Feld. Anhand eines Beispiels aus der beruflichen Erstausbildung soll dargestellt werden, wie sich die Einbettung von E-Portfolios aus einem didaktischen Ansatz heraus entwickeln und welche Möglichkeiten als auch Limitie-

rungen sich daraus ergeben. Dazu wird zunächst auf aktuelle Anforderungen der betrieblichen Ausbildung eingegangen, die eine zunehmende Selbststeuerung des Kompetenzentwicklungsprozesses notwendig machen (1). Anschließend wird auf Kompetenzmodelle in der betrieblichen Ausbildung als Grundlage der Kompetenzerfassung eingegangen (2), bevor danach anhand eines Beispiels der Einsatz einer Kompetenzmatrix in der betrieblichen Erstausbildung dargestellt wird (3). Auf dieser Basis werden daraufhin spezifische Vorteile einer Digitalisierung der Kompetenzdarstellung und -erfassung sowie die Verbindung mit einem E-Portfolio vorgestellt (4). In einem Ausblick werden abschließend die Potenziale dieses Ansatzes für das lebensbegleitende Lernen erläutert (5).

1 Anforderungen an eine Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Ausbildung

Im Zuge der Globalisierung der Wirtschaft, des zunehmenden Wettbewerbs und des Wandels von Verkäufer- zum Käufermarkt haben Flexibilität und Kundenorientierung an Bedeutung gewonnen. Als Antwort darauf haben sich nicht nur die Organisations- und Arbeitsstrukturen verändert, sondern damit verbunden auch die Anforderungen an die Mitarbeitenden. Um flexibel auf Kundenwünsche reagieren zu können, im Rahmen komplexer Anforderungen innovative Lösungen zu entwickeln und ständig an der Verbesserung der Produkt- und Prozessqualität zu arbeiten, *„bedarf es selbst verantwortlich, entscheidungsorientiert und sozialkompetent handelnder Mitarbeiter/-innen, die davon ausgehen müssen, dass sich ihre sozialen und kulturellen Bezugspunkte in Arbeit und Beruf häufig ändern und sich auch die von ihnen geforderten Kompetenzen rasch wandeln“* (Euler/Pätzold/Lang 2005, S.137). Gefordert ist damit nicht nur ein lebenslanges, sondern vor allem ein selbst gesteuertes Lernen¹ im Prozess der Arbeit. Auf diese Anforderungen muss die Ausbildung reagieren, will sie auf einen betrieblichen Alltag vorbereiten, der vom einzelnen Mitarbeitenden mehr Engagement und Eigenverantwortlichkeit erwartet. Dies gilt in besonderem Maße in dynamischen, wissensintensiven Branchen und für den berufspraktischen Teil der Ausbildung. Dabei ist es nicht selten ein Spagat in der didaktisch-methodischen Gestaltung der betrieblichen Ausbildung, sowohl die fachlichen Grundlagen zu vermitteln als auch die Selbststeuerung des Lernens einzuüben. Zur Umsetzung bedarf es nicht nur eines entsprechenden methodisch-didaktischen Konzepts und qualifizierte/r Ausbilder/innen, sondern auch einen allgemeinen Lernkulturwandel, der vom gesamten Betrieb getragen wird. Denn wenn in der Ausbildung auf das alltägliche Lernen im Prozess der Arbeit vorbereitet werden soll, bedeutet es in der Konsequenz, dass auch das selbst gesteuerte Lernen vornehmlich im Prozess der Arbeit eingeübt wird.

1 Damit verbunden ist auch eine zunehmende Bedeutung des kooperativen Lernens, zu dem in diesem Artikel nur an einigen Stellen ein Bezug hergestellt werden kann.

Voraussetzung für eine Selbststeuerung des Lernprozesses ist ein klares Bild der eigenen Kompetenzen sowie der Kompetenzanforderungen, sodass der Kompetenzentwicklungsbedarf und damit verbundene notwendige Schritte der Kompetenzentwicklung abgeleitet werden können. Zur Konkretisierung und Kommunikation dieses Bedarfs sowie einer Unterstützung der Fähigkeiten, diesen Prozess selbstständig, reflektiert und möglichst objektiv nachvollziehen zu können, bedarf es einer geeigneten Sprache (Kompetenzmodell) sowie Werkzeuge zur Beschreibung und Erfassung der Kompetenzen.

2 Erfassung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung

Die Erfassung von Kompetenzen in der betrieblichen Bildung orientiert sich in der Regel an konkreten Anforderungen, die sich für die Ausbildung an den Rahmenlehrplänen bzw. Ausbildungsordnungen und für die Weiterbildung an konkreten Stellenbeschreibungen orientieren. Diesen Beschreibungen liegen dabei unterschiedliche Kompetenzmodelle zugrunde, die sich zum einen am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz orientieren und zum anderen Kompetenzen als kognitive Dispositionen beschreiben. Die Diskussion der Vor- und Nachteile beider Ansichten ist dabei Gegenstand der aktuellen Auseinandersetzung der Berufsbildungsforschung vor dem Hintergrund der Kompetenzdiagnostik und damit verbundener Verfahren der Kompetenzmessung (vgl. Fischer/Becker/Spöttl 2011).

2.1 Kompetenzmodelle als Grundlage der Kompetenzerfassung und -beschreibung

In der betrieblichen Praxis zeigt sich ein heterogenes Bild bei der Verwendung von Kompetenzmodellen. Während in kleineren Unternehmen aufgrund der in der Regel wenig ausgeprägten Personalentwicklung kaum Kompetenzmodelle verbreitet sind, sind für mittelständige Unternehmen ein Überblick und eine Entwicklung der Mitarbeiterkompetenzen im Rahmen eines Kompetenzmanagements von zentraler Bedeutung. Die in diesen Betrieben eingesetzten Kompetenzmodelle sind von unterschiedlicher Qualität. Neben pragmatischen Modellen, die sich an den konkreten Anforderungen orientieren, werden auch vielfach vorhandene Instrumente des Kompetenzmanagements genutzt, denen unterschiedlichste Kompetenzmodelle zugrunde liegen. In größeren Unternehmen zeigt sich oft ein Nebeneinander unterschiedlicher Instrumente zum Kompetenzmanagement, deren dahinterliegende Kompetenzmodelle zum Teil unreflektiert und nicht zueinander kompatibel sind. Daraus entstehen Probleme in der Verbindung von Instrumenten bzw. auch in einem durchgängigen und einheitlichen Kompetenzmanagement.

In den meisten handlungsorientierten Kompetenzmodellen wird die berufliche Handlungskompetenz in Teildimensionen dargestellt. „In einem solchen ‘analyti-

schen' Kompetenzmodell werden Kompetenzklassen bzw. -dimensionen durch die Beschreibung einzelner Fähigkeiten und diese wiederum durch die Bestimmung von Kenntnissen und Fertigkeiten hierarchisiert." (Hensge et al. 2008, S. 7).

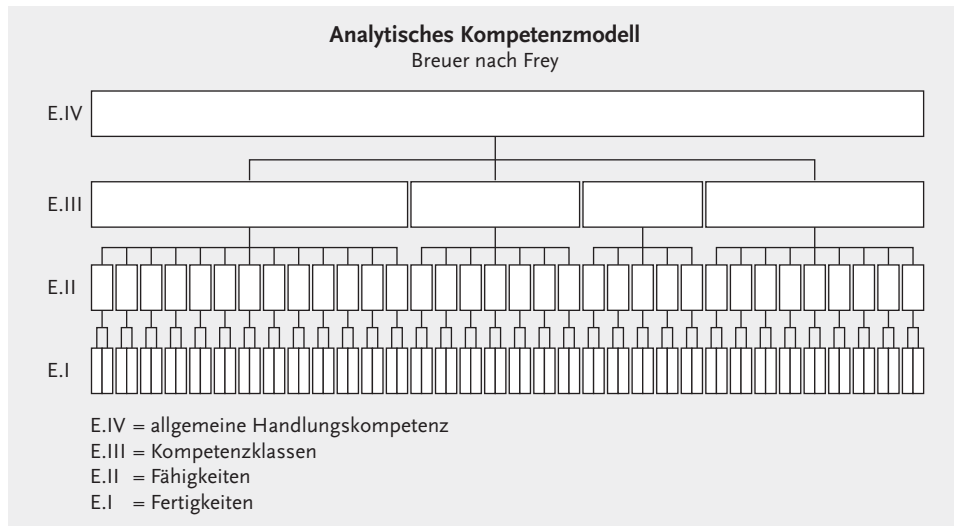


Abb. 1: Analytisches Kompetenzmodell nach Frey

Quelle: Hensge et al. 2008, S. 8

Solche analytischen Kompetenzmodelle, die auch als Kompetenzstrukturmodelle bezeichnet werden, sind z. B. das verbreitete KODE[®]-Modell von Heyse und Erpenbeck (2007), die Kompetenzmatrix nach Achtenhagen und Baethge (2005), das Kompetenzmodell nach Bader und Müller (2002) oder die Neun-Felder-Matrix nach Dilger/Sloane (2005). Einige Modelle wählen dabei die Darstellung in Matrizen zur Verschränkung einzelner Kompetenzdimensionen oder aber zur Darstellung unterschiedlicher Kompetenzniveaus als Kompetenzentwicklungsmodell.

2.2 Kompetenzbeschreibung mit dem VQTS-Modell

Für die betriebliche Bildung besonders anschlussfähig erscheinen Kompetenzmodelle, die sich an den berufsspezifischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren und unterschiedliche Niveaustufen abbilden, wie es beispielsweise im Vocational Qualification Transfer System (VQTS)-Modell (Luomi-Messerer 2009) der Fall ist. Eine solche Kompetenzmatrix (vgl. Abbildung 2) stellt Kompetenzen bezogen auf ein bestimmtes Berufsfeld dar. Das Kompetenzverständnis beruht auf einer umfassenden Sichtweise, die sowohl kognitive Kompetenzen (Wissen), funktionale Kompetenzen (Können) und soziale Kompetenzen (Verhaltensweisen) beinhalten (ebd.). Dabei bildet die Matrix bezogen auf die Kernarbeitsprozesse (vertikal) den Kompetenzniveaustufen (horizontal) ab. Für jeden Kernarbeitsprozess wird hierbei das

Kompetenzniveau vom „Novizen“ bis hin zum Facharbeiter beschrieben. Gleichzeitig kann die Kompetenzmatrix auch Niveaustufen enthalten, die erst durch langjährige Erfahrung und Weiterbildung erworben werden. Die jeweils höhere Kompetenzniveaustufe beinhaltet dabei die Kompetenzen der tieferen Kompetenzniveaustufen des jeweiligen Kernarbeitsprozesses. So ist es auch möglich, dass die Kompetenzstufe eines anderen Kernarbeitsprozesses das Erreichen einer Kompetenzniveaustufe eines anderen Kernarbeitsprozesses voraussetzt. Die Anzahl der Kompetenzniveaustufen ist demnach abhängig vom jeweiligen Kompetenzbereich (ebd., S.19).

Kernarbeitsprozess	Kompetenzniveaustufen			
	Er/Sie kann ...	Er/Sie kann ...	Er/Sie kann ...	Er/Sie kann ...
Bereitstellen, Wiederherstellen und Konfigurieren von Anschlüssen und Installationen im öffentlichen Bereich des Informations- und Telekommunikationsnetzes.				
Installieren, Konfigurieren und Instandsetzen von Informations- und Telekommunikationsgeräten und -systemen.				
Planen, Installieren, in Betrieb nehmen und Konfigurieren von Computersystemen und Netzwerksystemen.				
Planen, Projektieren, Bauen und in Betrieb nehmen von Übertragungswegen und Übertragungstechnik im Outdoor- und Inhousebereich.				

Abb. 2: VQTS-Kompetenzmatrix (Beispiel IT-Systemelektroniker)

Quelle: Rohs 2012

Die Entwicklung der VQTS-Kompetenzmatrizen beruht auf der Analyse der Kompetenzanforderungen in realen Arbeitsprozessen. Analysiert werden dabei die Prozesse an sich, die mit den Aufgaben verbundenen Anforderungen, betriebliche und gesetzliche Vorgaben sowie gesellschaftliche Normen (vgl. Luomi-Messerer 2009). Dabei werden sowohl Dokumente analysiert und theoretische Grundlagen herangezogen als auch Arbeitsbeobachtungen und Workshops mit Fachkräften durchgeführt.

Die Einordnung der Kompetenzen auf den unterschiedlichen Niveaus erfolgt anhand logischer Entwicklungsschritte, die mithilfe der Experten/Expertinnen identifiziert werden. Die Orientierung für die Beschreibung sind damit nicht die Ordnungsmittel, wie z. B. die Ausbildungsordnung, sondern das Berufsfeld, weshalb die Kompetenzmatrix die Ausbildungsordnung nicht identisch abbildet, sondern darüber hinausgeht. Die Kompetenzmatrix bietet so die Möglichkeit, übergreifend zwischen Aus- und Weiterbildung eingesetzt zu werden und demzufolge die berufliche Entwicklung bis zum höchsten Level der Expertise zu begleiten.

Die Kompetenzbeschreibungen sind dabei arbeitsprozessbezogen, d.h. es erfolgt keine „Didaktisierung“ der Darstellungen, wodurch eine enge Anbindung des Lernens an den Arbeitsprozess gegeben ist. Damit unterstützt diese Darstellung die Selbsteinschätzung des eigenen Kompetenzniveaus und das Erkennen weiterer Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung. In dieser Weise befördert die Kompetenzmatrix die Ziele der betrieblichen Ausbildung in Hinblick auf die Aneignung beruflicher Handlungskompetenz und dient als Orientierung für die selbst gesteuerte Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Lernprozesses.

Die Kompetenzbeschreibung ist dabei ganzheitlich, d.h. die Kompetenzen werden nicht in einzelnen Kompetenzfacetten analytisch strukturiert, sondern als Kompetenzbündel bezogen auf einzelne Arbeitsaufgaben beschrieben. Fachliche und methodische als auch soziale und personale Kompetenzen werden nicht getrennt betrachtet, sondern finden sich in den Beschreibungen ganzheitlich wieder.

3 Einsatz der VQTS-Kompetenzmatrix in der betrieblichen Erstausbildung

Die VQTS-Kompetenzmatrix wurde im Rahmen der betrieblichen Ausbildung bei einem großen deutschen Telekommunikationsanbieter zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung eingeführt (vgl. Becker/Karges/Rohs 2012a; Becker/Karges/Rohs 2013). Ziel des Einsatzes der Kompetenzmatrix war es, *„nicht nur ‘Aufhänger’ für ein berufliches Lernen im Sinne von Lernsituationen zu generieren, die dann am Ende doch fachsystematisch strukturiert werden, sondern die Strukturen des Arbeitsprozesses für das Lernen zu nutzen. Zweites Ziel ist das Ordnen und Strukturieren dieser Beschreibungen in einer Weise, die das Erkennen der eigenen Kompetenzentwicklung erleichtert und Ansatzpunkte für ein selbstgesteuertes Lernen und das Setzen von Kompetenzentwicklungszielen aufzeigt“* (Becker/Karges/Rohs 2013, S. 355). In diesem Sinne soll die Kompetenzmatrix als Instrument im Rahmen der Lernprozessbegleitung (vgl. Flüge/Vormbrock 2004; Bauer et al. 2006) eingesetzt werden, die über den Ausbildungsverlauf eine systematische Befähigung zum selbst gesteuerten Lernen unterstützt. Dabei bietet die Kompetenzmatrix in allen Phasen der betrieblichen Ausbildung Unterstützung (vgl. Abbildung 3):

1. Einstiegsphase

In der Einstiegsphase in die Ausbildung bietet die Kompetenzmatrix die Möglichkeit, sich über die Kompetenzerfordernisse des Berufes einen Überblick zu verschaffen. In diesem Zusammenhang können gegebenenfalls schon erste vorhandene Kompetenzen verortet werden, sodass ein erster Kompetenzstatus abgebildet und in einer Identity Card dokumentiert werden kann.

2. Planung

Im Rahmen einer individuellen Lernzielvereinbarung wird mithilfe der Kompetenzmatrix die Kompetenzentwicklung geplant, d.h. erste Ziele für die Kompetenzent-

wicklung beschrieben. Diese Planung der Kompetenzziele läuft in enger Verknüpfung zur Betriebseinsatzplanung und den damit verbundenen Lernmöglichkeiten.

3. Kompetenzentwicklung & Reflexion

Im Zuge des betrieblichen Lernens dient die Kompetenzmatrix als Orientierung für die Steuerung des individuellen Lernprozesses sowie als Reflexionsfolie für die Lernfortschritte. Zum Abschluss einer Lernphase (z. B. im Rahmen eines Betriebseinsatzes) wird der Lernfortschritt zusammen mit einem Lernprozessbegleiter (Ausbilder) reflektiert und in Form eines neuen Kompetenzstands in der Matrix dokumentiert. Damit verbunden werden neue Ziele formuliert und der Prozesse beginnt von vorne.

Da die Kompetenzmatrix im Rahmen dieses Einsatzes in erster Linie als Unterstützungsinstrument eingesetzt wird, ist es Ziel, dass die Auszubildenden sich in der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen verbessern. Dazu bekommen sie ein Feedback zur eigenen Kompetenzeinschätzung von Seiten des/der Lernprozessbegleiter/in.

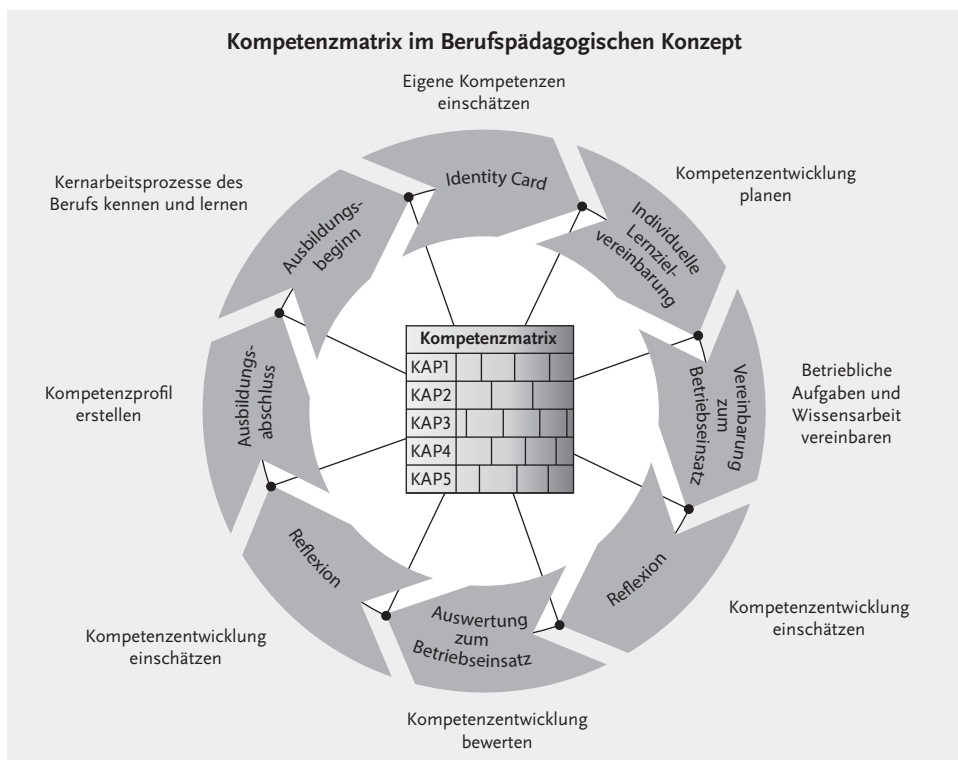


Abb. 3: Verknüpfung der Kompetenzmatrix mit den Steuerungsinstrumenten der Ausbildung

Quelle: Becker/Karges/Rohs 2013, S. 361

Neben den geschilderten Funktionen ist es auch möglich, die Kompetenzmatrix als Grundlage für den Nachweis individuell erworbener Kompetenzen zu nutzen, d. h. die Kompetenzen werden nicht nur auf Grundlage einer Selbsteinschätzung dokumentiert, sondern parallel wird auch der Nachweis über die erworbenen Kompetenzen geführt. Dazu können zum einen Dokumente gesammelt werden, die den Erwerb der Kompetenzen glaubhaft machen. Zum anderen wäre es möglich, einen Prozess der Validierung einzuführen, indem die Kompetenzfeststellung durch eine gemeinsame Einschätzung der Auszubildenden, der betrieblichen Fachkräfte und in diesem Fall der hauptberuflichen Lernprozessbegleiter/in erfolgt. Wird dies durch einen entsprechend qualitätsgesicherten Prozess gewährleistet, kann die Kompetenzmatrix auch als Kompetenznachweis fungieren. Die Kompetenzmatrix ermöglicht dann, wie oben als Vorteil solcher Matrizen beschrieben, die differenzierte Dokumentation individueller Kompetenzen zu jedem Zeitpunkt der Ausbildung.

Zur zeit- und ortsunabhängigen Verfügbarkeit der Kompetenzmatrix und zur Erweiterung der Funktionalitäten wurde eine Online-Version der Kompetenzmatrix entwickelt und in die bereits bestehende Ausbildungsplattform integriert.

4 Digitalisierung der Kompetenzerfassung und -dokumentation

Die Lernplattform der Ausbildung, die neben Web 2.0- Anwendungen wie Wikis und Blogs sowie Chat- und Diskussionsmöglichkeiten auch Termin- und Kontaktverwaltung anbietet, gehört zum festen Bestandteil des Ausbildungskonzepts. Der Fokus der Lernplattform liegt zum einen auf der Kollaboration zum Zweck des Austauschs und auf der gemeinsamen Arbeit an ausbildungsrelevanten Themen und Projekten. Zum anderen dient die Lernplattform zur Unterstützung des selbst gesteuerten Lernens und stellt dafür – neben den genannten Anwendungen – umfangreiche Inhalte zu Ausbildung und Studium bereit, die von den Nutzern selbst erstellt werden. Gemäß dieser Zielsetzungen gliedert sich die Plattform in einen persönlichen Bereich des Nutzers, der als persönliche Lern- und Arbeitsumgebung (mit der Kompetenzmatrix) individuell gestaltbar ist, einen Gruppen- oder Projektbereich, in dem kollaborativ gearbeitet wird, sowie einen öffentlichen Bereich, den jeder Nutzer der Plattform mit ausbildungs- und studienrelevantem Wissen speisen, Inhalte anderer Nutzer bearbeiten, erweitern und diskutieren sowie das bereitgestellte Wissen anderer User nutzen kann.

4.1 Digitalisierung der Kompetenzmatrix

Die bisherigen Darstellungen des Einsatzes der Kompetenzmatrix können auch mit Papierausdrucken umgesetzt werden. Eine Digitalisierung ist nicht zwingend not-

wendig, bringt aber einen deutlichen Mehrwert, der vor allem in folgenden Punkten gesehen werden kann:

1. Aktualisierbarkeit

Kompetenzbeschreibungen, die sich an betrieblichen Arbeitsprozessen orientieren, sind insbesondere in dynamischen Branchen ständigen Anpassungen unterworfen. Durch eine digitale Umsetzung der Kompetenzmatrix können Anforderungen an die Anpassung der Darstellungen direkt durch Kommentar- oder Rückmeldefunktionen einem/einer zentralen fachlichen Ansprechpartner/in zurückgemeldet werden. Rückmeldungen über Aktualisierungsbedarfe werden damit nicht nur vereinfacht, sondern sind auch durch entsprechende Referenzierung zu einem Kernarbeitsprozess bzw. einer Kompetenzniveaustufe besser zuzuordnen. Gleichzeitig wird die Pflege und Aktualisierung von Kompetenzbeschreibungen zentral möglich, d. h. verbindliche Änderungen werden sofort in jeder individuellen Kompetenzdarstellung wirksam.

2. Zugänglichkeit

Zeit- und ortsunabhängige Zugänglichkeit zur Kompetenzmatrix ist eine wichtige Voraussetzung für die Kompetenzerfassung. Papierbasierte Formen sind unter Umständen nicht immer zur Hand, wenn zeitliche Freiräume zur Dokumentation vorhanden sind. Die Verfügbarkeit von Computer und Internetzugang wird hingegen in vielen Bereichen beruflicher Tätigkeit immer selbstverständlicher. Durch die Verfügbarkeit über mobile Endgeräte, wie z. B. Smartphones, kann der Zugang zudem wesentlich erhöht werden.

3. Verständlichkeit

Die Kompetenzbeschreibungen erfolgen in einer Fachsprache, die unter Umständen noch nicht bekannt ist, sondern sich erst im Laufe der Ausbildung erschlossen wird. Um die Kompetenzbeschreibungen dennoch verständlich zu halten, ist es notwendig, diese Fachbegriffe auch zu erklären. Dazu sind einzelne Begriffe oder Werkzeuge mit Beschreibungen verlinkt, wodurch sowohl die Aneignung von Fachbegriffen und verwendeten Werkzeugen als auch das Verständnis der Kompetenzbeschreibungen erhöht wird.

4. Austausch

Kompetenzdokumentationen sind zwar in erster Linie individuelle Dokumente, jedoch können sie auch im Rahmen von Lernprozessen ein wichtiges Instrument zur Planung und Reflexion im Austausch mit einem Lernprozessbegleiter darstellen. Die Digitalisierung der Kompetenzmatrix ermöglicht es, dem Lernenden auch anderen Personen, wie z. B. dem Lernprozessbegleiter, Zugang zur Kompetenzdokumentation einzuräumen, sodass dieser die Kompetenzentwicklung nachvollziehen kann, eventuell kommentieren und bei Bedarf auch intervenieren kann.

5. Übersichtlichkeit

Je nach Detailgrad der Dokumentation können Kompetenzdokumentationen schnell unübersichtlich werden. Die Digitalisierung ermöglicht es, gezielt nach Dokumenten zu suchen oder auch verschiedene Ansichten zu wählen. So kann beispielsweise durch Schattierungen noch nicht erreichter Kompetenzniveaus der Kompetenzstand übersichtlich dargestellt werden. Zudem können durch Abspeichern von Kompetenzständen Kompetenzentwicklungen im zeitlichen Verlauf nachvollzogen werden.

Darüber hinaus wurden weitere Funktionalitäten implementiert, wie z. B. die Bewertbarkeit von Teilkompetenzen sowie die Zuordnung der Inhalte der Ausbildungsordnung auf einzelne Kompetenzniveaustufen. Dadurch ist ein ständiger Abgleich mit der Ausbildungsordnung möglich, wodurch eine zusätzliche Information zur Steuerung des Ausbildungsprozesses zur Verfügung steht.

In Abbildung 4 ist die Umsetzung der Kompetenzmatrix in der Lernplattform zu sehen. Die Übersicht zeigt die Beschreibungen der Kompetenzniveaus eines Kernarbeitsprozesses für ein Berufsbild. Wie bereits beschrieben, ist die Kompetenzmatrix zwar dem Ausbildungsberuf des IT-Systemadministrators zugeordnet, dennoch ist es für die Ausbildung nicht notwendig, dass alle Kompetenzniveaustufen erreicht werden. Welche Kompetenzniveaustufen notwendig sind, wird durch entsprechende Referenzierungen auf die Ausbildungsordnung deutlich, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Darüber hinaus sind in den Beschreibungen einzelne Fachbegriffe mit Links hinterlegt, die auf entsprechende Erklärungen verweisen und damit das Verständnis der Kompetenzdarstellungen gerade für Auszubildende im ersten

The screenshot shows a web-based competency matrix for the profession 'SystemelektronikerInnen'. The interface is organized into several sections:

- Navigation (Left):**
 - Beruf:** KAP.1, Rechnergestützte Diagnostizieren und Beheben von Störungen sowie Durchführen von Konfigurationen in Informations- und Telekommunikationsnetzen.
 - Kernarbeitsprozess:** Er Sie ist in der Lage, SEPT-Prüfungen ausführen und zu interpretieren (Leistungsstand).
 - Beschreibung und Erklärung:** ergebnis mit Angabe heren an andere Kompetenzstufe oder sonstige Leistungsleistungen sowie die durchgeführten Arbeiten im Ticket zu dokumentieren.
 - Kompetenzstand:** Er Sie kann über das Expertensystem auf FULM-T zugreifen und einfache Konfigurationen des TR-Anschlusses nach Kundenwünschen (z. B. CLIP, Rufnummernmasken) oder für die Dauer der Störung (z. B. AIS) herstellen einrichten.
- Main Content (Table):**

Kernarbeitsprozess	Kompetenzniveaustufen	Beschreibung
Er Sie kann Störungen an TR-Anschlüssen (POTS, ISDN und DSL) und Behebung technischer Spezifikationen diagnostizieren (Messungen mit dem Expertenrechner rechnergestützt passend zur Anschlussart durchführen).	Er Sie kann Informations- und Kommunikationsnetze und angeschlossene Infrastruktur (Störler, HTEA, Telefonanlage, Router etc.) durch Messungen und einseitlich variierender Testfragen bei Kunden (dabei verständnisvoll und einfühlsam auf die Probleme eingehen) analysieren und Ursachen von Kommunikationsstörungen beseitigen.	Er Sie kann Zusammenhänge zwischen Kundenbeschwerden und Störungswarnen bei DSL-Verbindungen mithilfe von Auftragsdaten und Messergebnissen aus der ADSL-FRACB (z. A. Synchronität, Bitrate, Signal-Rauschverhältnis, Störung, Leitungslänge) und mithilfe einer Konfigurations- sowie einer Loopback-Prüfung aufdecken (auch verbunden mit einem Line-Reset) und die Eignung der Leitung für bestimmte DSL-Bandbreiten ermitteln.
	Er Sie ist in der Lage mit Aufzählern/Tabellen telefonisch gemeldet Probleme zu diagnostizieren und zu lösen (Prüfplan) sowie Aufträge intern weiterzuleiten an Techniker, Vermittlungstechnik oder DSL-Technik und diese unter Beobachtung zu halten.	Er Sie ist in der Lage unter den festgestellten Bedingungen in einer angemessenen Zeit geeignete Schritte zur Problembeseitigung einzuleiten (verhältnismäßig engagierter Kundenberatung mit sprachlich angemessener Erklärung der Ursachen sowie Vorschlag geeigneter Maßnahmen z. B. andere Produkt, andere Hardware etc. und notwendiger Auftragsprozess an den Außendienst).
	Er Sie kann Kunden fachlich und überzeugend aber gleichzeitig und mit der notwendigen Empathie (z. B. bei unzufriedenen Kunden keine oder nur absolut notwendige Produktvorschläge) auf neue oder bessere Produkte hinweisen und eine verkaufsfördernde Beratung durchführen sowie den Verkaufsprozess anstoßen.	Er Sie kann notwendige Schritte zur Problembeseitigung einleiten (Analyse des Nutzungsverhaltens des Kunden bzgl. IP-TV, Account der Fernseher, Art des Signals (HD, SD), gleichzeitige Nutzung von Internet, Telefonie), den Kunden beraten und den Diagnoseprozess bei Bedarf an andere Abteilungen übergeben (z. B. Außendienst) sowie Fernkonfigurationen von Routern, Trunkanlagen und Hauptrechner beim Zentralen Service (Endgeräteklient) veranlassen.
	Er Sie ist in der Lage, SEPT-Prüfungen ausführen und zu interpretieren (Leistungsstand). Spannungsmittelkreis, Kapazität, Isolation, gemeinsame und trennsichere Leitungslänge) und benötigte Informationen von Kunden einholen, sowie die notwendigen Schritte zur Problembeseitigung einzuleiten (Kunden zuverlässig an, authentische ergebnis mit Angabe heren an andere Kompetenzstufe oder sonstige Leistungsleistungen sowie die durchgeführten Arbeiten im Ticket zu dokumentieren.	Er Sie ist in der Lage, Störungswarnen zu analysieren sowie anhand von Analyseergebnissen Rückfragen auf eventuelle Sammelstörungen zu ziehen.
	Er Sie ist in der Lage, SEPT-Prüfungen ausführen und zu interpretieren (Leistungsstand). Spannungsmittelkreis, Kapazität, Isolation, gemeinsame und trennsichere Leitungslänge) und benötigte Informationen von Kunden einholen, sowie die notwendigen Schritte zur Problembeseitigung einzuleiten (Kunden zuverlässig an, authentische ergebnis mit Angabe heren an andere Kompetenzstufe oder sonstige Leistungsleistungen sowie die durchgeführten Arbeiten im Ticket zu dokumentieren.	Er Sie ist in der Lage, Störungswarnen zu analysieren sowie anhand von Analyseergebnissen Rückfragen auf eventuelle Sammelstörungen zu ziehen.
	Er Sie ist in der Lage, SEPT-Prüfungen ausführen und zu interpretieren (Leistungsstand). Spannungsmittelkreis, Kapazität, Isolation, gemeinsame und trennsichere Leitungslänge) und benötigte Informationen von Kunden einholen, sowie die notwendigen Schritte zur Problembeseitigung einzuleiten (Kunden zuverlässig an, authentische ergebnis mit Angabe heren an andere Kompetenzstufe oder sonstige Leistungsleistungen sowie die durchgeführten Arbeiten im Ticket zu dokumentieren.	Er Sie ist in der Lage, Störungswarnen zu analysieren sowie anhand von Analyseergebnissen Rückfragen auf eventuelle Sammelstörungen zu ziehen.
- Additional Features:**
 - Buttons for 'personelle Unterlagen' at the bottom of each description.
 - Progress indicators (stars) at the bottom of the table.
 - Search and filter options at the top right.

Abb. 4: Umsetzung der Kompetenzmatrix in der Lernplattform (Becker/Karges/Rohs 2012b)

Ausbildungsjahr erhöhen. Unterhalb jeder Kompetenzniveaustufe befindet sich eine Darstellung von Form von Sternen, die das individuelle Kompetenzniveau auf jeder Stufe abbilden. Durch die komplexe Beschreibung der Kompetenzen ist damit nicht nur ein „erfüllt“ bzw. „nicht erfüllt“ möglich, sondern eine differenziertere Einschätzung darüber, zu welchem Anteil diese Niveaustufe bereits bearbeitet wurde.

Die Festlegung des individuellen Kompetenzstands erfolgt durch sogenannte Rubrics. Rubrics sind kleinteiligere Kompetenzbeschreibungen, die jeder Niveaustufe zugeordnet sind, der Selbsteinschätzung/Bewertung des Kompetenzniveaus dienen² und durch Anklicken der Kompetenzstandsanzeige (Sterne) sichtbar werden. Mithilfe der Rubrics können Lernende ihre individuellen Kompetenzniveaus in einer fünfstufigen Skala selbst einschätzen. Diese Selbsteinschätzungen dienen dann als Grundlage für das Gespräch mit dem/der Lernprozessbegleiter/in, indem diese Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung der/des Lernprozessbegleiters/in verglichen und reflektiert werden. Der Mittelwert einzelner Kompetenzbewertungen in den Rubrics wird in der Fußzeile jeder Kompetenzniveaustufe angegeben, sodass die Lernenden immer einen Überblick haben, in welchen Bereichen welcher Kompetenzstand erreicht ist und wo demzufolge noch Handlungsbedarf respektive Lernbedarf besteht. Durch einen Filter ist es möglich, sich dann z. B. die Kompetenzniveaustufen anzeigen zu lassen, die noch nicht oder die schon bearbeitet wurden (vgl. Rohs/Feeder 2012).

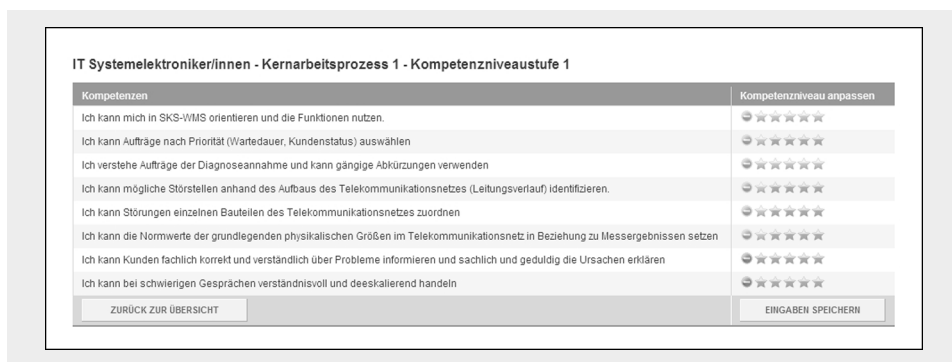


Abb. 5: Beispiel für ein Rubric und Selbsteinschätzung eines Auszubildenden

Quelle: Becker/Karges/Rohs 2013, S. 359

Die Kompetenzmatrix ist dabei Bestandteil des persönlichen Bereichs auf einer Lernplattform und zunächst nur der/dem Auszubildenden zugänglich. Darin besteht auch ein Unterschied zu verschiedenen Talent-Management-Systemen, bei denen der Zugriff durch Personalentwickler oder Vorgesetzte notwendig ist, um den spezifischen Förderbedarf zu analysieren bzw. geeignete Kandidatinnen für vakante

2 Rubrics werden auf der Grundlage einzelner Kompetenzanforderungen entwickelt. Diese Kompetenzanforderungen werden dann auf unterschiedlichem Niveau beschrieben, sodass eine Einschätzung möglich ist, auf welchem Niveau die Anforderungen beherrscht werden bzw. welches Kompetenzniveau vorliegt (vgl. Griffin/Gillis/Calvitto 2007).

Positionen zu finden. Diese Logik der Kompetenzmatrix entspricht hingegen eher der eines persönlichen Tools, das als Grundlage für Beratungsprozesse eingesetzt wird. Zwar sind auch hier andere Einsatzformen denkbar, wie z. B. die Analyse des Kompetenzniveaus über eine Gruppe von Auszubildenden hinweg, hierbei ist jedoch genau abzuwägen, inwiefern solche Ziele dem offenen und vertrauensvollen Umgang mit solchen Instrumenten eher schadet. Im Rahmen der Lernprozessbegleitung kann der/die Auszubildende die Kompetenzmatrix anderen Personen, z. B. der/dem Lernprozessbegleiter/in zugänglich machen, um sie für die gemeinsame Planung und Auswertung der Lernprozesse zu nutzen.

Die Anwendung der Kompetenzmatrix zur Planung, Reflexion und Dokumentation von Kompetenzen in der vorgestellten Weise besitzt bereits viele Überschneidungen mit Funktionalitäten eines E-Portfolios, jedoch ohne eine individuelle Sammlung von Artefakten sowie deren Präsentation zu bedienen. Daher lag es nahe, diese Funktionalitäten stärker auszubauen.

4.2 Umsetzung eines E-Portfolios in Verbindung mit der Kompetenzmatrix

Um die Kompetenzmatrix auch als individuelles E-Portfolio nutzen zu können, wurde in jeder individuellen Kompetenzmatrix auf jeder Kompetenzniveaustufe ein Link auf eine persönliche Bibliothek integriert (vgl. Abb. 6).

In diese Bibliothek können verschiedenste Artefakte in Form von Dokumenten, Bildern, Videos u. a. hinterlegt werden. Dabei ist zunächst nicht vorgegeben, welcher

The screenshot shows a web interface titled 'RohsM :: Kompetenzübersicht'. It features a table with columns for 'Kompetenzniveaustufen' and 'Kompetenzbeschreibung'. The table is organized into a grid with 6 rows and 6 columns. The first row is a header, and the subsequent rows contain detailed descriptions of competencies. On the right side of the interface, there is a section titled 'persönliche Unterlagen' (personal documents) which includes a list of documents and a search bar. A callout box points to this section with the text: 'Jede Kompetenzniveaustufe kann mit Dokumenten und Links hinterlegt werden.' (Each competency level can be filled with documents and links).

Abb. 6: Verbindung von Kompetenzmatrix und E-Portfolio (Becker/Karges/Rohs 2012b)

Art und welchem Zweck diese Ablage dienen soll. Das können z. B. Zertifikate im Rahmen von Produktschulungen, Beurteilungen und Zwischenzeugnisse oder Projektberichte sein. Grundsätzlich sind mindestens drei Nutzungsformen denkbar:

1. Individuelle Dokumentation und Reflexion

Die Ablage kann die Funktion eines Tagebuchs erfüllen, in dem persönliche Gedanken dokumentiert werden, die nicht zwangsläufig einen fachlichen Hintergrund haben müssen, sondern eher auf die persönliche Entwicklung fokussiert sind. Dafür ist ein entsprechendes Vertrauen in die Privatheit der Anwendung Voraussetzung. Darüber hinaus können persönliche Notizen hinterlegt werden, die z. B. Erfahrungen in den jeweiligen Arbeitsprozessen betreffen und sowohl fachlicher als auch sozialer Art sein können (z. B. Kabelbelegungen, Links, Prozeduren, aber auch mögliche Ansprechpartner).

2. Kompetenzdokumentation

Zentral für das mit dem Artikel adressierte Thema ist die Dokumentation von Kompetenzen. Konkret bedeutet es auf der einen Seite die Möglichkeit zur detaillierten Beschreibung der persönlichen Kompetenzen. Die Kompetenzmatrix ist zwar auf die Arbeitsprozesse bezogen, dennoch bleibt die Beschreibung allgemein. Die Dokumentation dessen, was individuell allein oder mit Anleitung gemacht wurde, spezifiziert diese Kompetenzen individuell. Auf der anderen Seite können digitale Artefakte arbeitsprozessbezogen gesammelt werden, wie z. B. Bilder und Videos, die die eigenen Arbeitsleistungen dokumentieren, aber auch selbst erstellte Projektberichte oder Präsentationen, Dokumentationen von Projekten, an denen die Auszubildenden mitgewirkt haben, Bescheinigungen über persönlich erbrachte Leistungen, aber auch Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen von Zertifikaten, die Bezüge zu den erworbenen Kompetenzen haben.

Wie diese Sammlung gestaltet wird, ist dabei den Auszubildenden selbst überlassen. Um zu lernen, welche Inhalte sinnvoll sind, kann dieses Portfolio z. B. dazu genutzt werden, um die Identity Card (siehe oben) zu ergänzen und sich so im Rahmen neuer betrieblicher Einsätze vorzustellen bzw. betrieblichen Ausbildern einen Einblick in die bereits erworbenen Kompetenzen zu geben.

Ziel könnte es auch sein, den Ausbildungsnachweis mit dem Portfolio zu verbinden, d. h. die Ausbildungsdokumentation in einem Weblog zu führen und die Einträge einzelnen Kompetenzniveaustufen zuzuordnen, wodurch das für die Auszubildenden oft lästige Dokumentieren ihrer Tätigkeiten einen zusätzlichen Mehrwert erhält.

Letztendlich dient die persönliche Dokumentation dazu, alle Funktionsebenen eines E-Portfolios zu bedienen, angefangen von der persönlichen Reflexion über die Begleitung des Lernprozesses bis hin zur Präsentation der persönlichen Kompetenzen.

3. Austausch

Wie bereits angesprochen hat der Auszubildende die Möglichkeit, seinen Kompetenzstand für andere einsehbar zu machen. Weiterhin ist es auch möglich, einzelne

Dokumente aus dem Portfolio anderen zur Verfügung zu stellen. Dies könnte zum einen der/die Lernprozessbegleiter/in sein, zum anderen aber auch andere Auszubildende, wenn z. B. aktuelle ausbildungsrelevante Informationen gefunden worden sind, die auch anderen zugänglich gemacht werden sollen. Dazu würde es dann zu jeder Kompetenzstufe neben einem individuellen Bereich auch einen öffentlichen Bereich geben, in dem solche Dokumente abgelegt werden könnten. Ziel wäre es dadurch, den Austausch zwischen den Auszubildenden anzuregen und die Synergieeffekte von Auszubildenden im gleichen Ausbildungsberuf zu nutzen. Im Gegensatz zu anderen Fach-Communities, wie z. B. <http://www.fachinformatiker.de>, bietet die Kompetenzmatrix einen arbeitsprozessorientierten Zugang zu den Wissensressourcen, d. h. der Zugang zu den relevanten Informationen ist den Niveaustufen der Kernarbeitsprozesse zugeordnet und auch der fachliche Austausch zwischen den Auszubildenden ist auf den jeweiligen Arbeitsprozess bezogen, sodass ein arbeitsprozessorientiertes Lernen auf der Basis eines prozessorientierten Wissensmanagements möglich wird (vgl. Rohs/Feeder 2012).

Zur umfangreichen Darstellung der Kompetenzen steht den Auszubildenden nicht nur die Kompetenzmatrix des eigenen Berufs zur Verfügung, sondern sie können bei Bedarf auch auf andere Kompetenzmatrizen zugreifen. Dieser Bedarf argumentiert sich vor allem aus Überschneidungen und Spezialisierungen innerhalb der Ausbildung. Werden z. B. einzelne Ausbildungsinhalte sehr viel intensiver im betrieblichen Alltag vertieft als durch die Ausbildungsordnung vorgesehen, kann es sein, dass die Dokumentation der damit erworbenen Kompetenzen über die Kompetenzmatrizen anderer Ausbildungsberufe sinnvoller ist, da diese dort besser abzubilden sind. In vergleichbarer Weise kann es auch sein, dass innerhalb betrieblicher Einsätze Kompetenzen erworben werden, die außerhalb der eigenen Ausbildungsinhalte liegen und auch hier wäre der Rückgriff auf die Kompetenzbeschreibungen anderer Berufe sinnvoll. Hierbei sind in der Regel die Beratung und der Austausch mit den Auszubildenden notwendig, die den Bedarf dafür besser abschätzen können. Eine freie Dokumentation von Kompetenzen ist hingegen in einem solchen System nicht vorgesehen und stellt damit einen Nachteil dar, der sich durch die Fokussierung auf beruflich verwertbare Kompetenzen und die Nutzung von kodifizierter Kompetenzbeschreibungen ergibt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen in diesem Beispiel sehr integrativ konzipiert ist, d. h. sowohl eng mit der Ausbildungsmethodik als auch mit der Lernumgebung verbunden ist. Das bedeutet, dass eine Übertragung dieses Beispiels nur dann möglich ist, wenn vergleichbare Voraussetzungen gegeben sind oder geschaffen werden können.

5 Kompetenzmatrix und lebensbegleitendes Lernen

Die hier vorgestellte Kompetenzmatrix als Grundlage für die Beschreibung und Erfassung von Kompetenzen in der betrieblichen Bildung stellt ein Instrument dar, das die berufliche Kompetenzentwicklung sowohl in der inhaltlichen Breite als auch in ihrer zeitlichen Entwicklung begleiten kann. Dadurch, dass die Kompetenzmatrix sich an Arbeitsaufgaben und -prozessen orientiert, kann sie formale Vorgaben der Ausbildungsordnungen abbilden und als Orientierung für die Ausbildung einer beruflichen Identität dienen. Gleichzeitig stellt sie ein Instrument dar, das bezogen auf die Abbildung von Kompetenzen vorhandene Barrieren im Übergang von Aus- und Weiterbildung aus der Perspektive der arbeitsprozessbezogenen Kompetenzanforderungen verbinden kann. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn sich auf ein gemeinsames Kompetenzmodell verständigt werden kann.

Zusätzlich bietet die Kompetenzmatrix die Möglichkeit, durch die Verbindung berufsfeldspezifischer Kompetenzbeschreibungen die Kompetenzentwicklung in der Breite zu dokumentieren, d. h. Kompetenzmatrizen unterschiedlicher Berufsfelder können für die Darstellung der individuellen Kompetenzen kombiniert werden. Kompetenzmatrizen sind dabei nicht unternehmensspezifisch, sondern bieten auch die Möglichkeit betriebsübergreifend eingesetzt zu werden. Auch die Anbindung an die Berufsschule und andere eher theoretisch orientierte Angebote der Aus- und Weiterbildung sind möglich, sofern eine Einigung auf das zugrunde liegende Kompetenzmodell möglich ist.

Die Kompetenzmatrix stellt in diesem Sinne eine Unterstützung zum lebensbegleitenden Lernen dar und könnte, wie hier dargestellt, in Verbindung mit einem E-Portfolio als Grundlage für die Erfassung von beruflichen Kompetenzen dienen. Die Einbindung der Kompetenzerfassung und Dokumentation in ein didaktisches Konzept erscheint dabei für die Berufsausbildung dringend notwendig, um die Auszubildenden auch dazu zu befähigen, selbstständig ihre Kompetenzen zu reflektieren und zu erfassen. Die Kompetenzerfassung ist damit nicht mehr isolierter Bestandteil der Ausbildung, sondern darin integriert, was die Motivation zur Dokumentation erhöhen kann.

Gleichzeitig sind aber auch Limitierungen vorhanden. Wie im eingangs dargestellten Spannungsverhältnis deutlich gemacht, bietet der hier vorgestellte Ansatz der Kompetenzmatrix eine Möglichkeit, die Selbststeuerungsfähigkeiten in Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung zu verbessern. Gleichzeitig muss aber festgestellt werden, dass die hier vorgestellte Kompetenzmatrix auf beruflich verwertbare Kompetenzen ausgerichtet ist und damit eine große Limitierung in Bezug auf die Erfassung individueller Potenziale besitzt. Unterschiedliche Kompetenzfacetten werden nur in Bezug auf ihren unmittelbaren beruflichen Verwertungskontext erfasst und dokumentiert und erlauben so nur eine begrenzte Übertragbarkeit auf andere Kontexte. Gleichzeitig bleibt die Kompetenzdarstellung damit immer abhängig von relevanten beruflichen Ausdrucksformen von Kompetenzen und ist immer von der

Anforderungsentwicklung abhängig – und nicht diese vorwegnehmend oder unabhängig davon.

Die ökonomische Verwertbarkeit der erfassten Kompetenzen selbst darf dabei nicht als Makel verstanden werden, denn genau dies ist ja vielfach auch Ziel der Kompetenzerfassung. Wesentlich erscheint es, ein individuelles Bewusstsein darüber zu erlangen, wann welche Kompetenzen mit welchem Ziel erfasst und dokumentiert werden. Dieses Bewusstsein ist dann jedoch nur bedingt mit einer Entscheidungsfreiheit der Erfassung und Dokumentation verbunden. Insbesondere im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten wird die Kompetenzerfassung zum notwendigen Bestandteil werden und das Nicht-Dokumentieren – wie aktuell schon „Lücken im Lebenslauf“ – wird eher negativ ausgelegt.

Kompetenzdokumentationen bleiben in diesem Sinne streitbare Objekte, die die Bildungsdiskussion auch in Zukunft noch intensiv beschäftigen werden. Dass sie eine wichtige Rolle spielen werden, ist ohne Frage. Offen ist hingegen, wie ihre Integration in Bildungsprozesse ausgestaltet wird und wie ein Ausgleich zwischen den verschiedenen institutionellen und individuellen Interessen hergestellt werden kann. Die hier vorgestellte Lösung der Verbindung von Kompetenzmatrix und E-Portfolio stellt diesbezüglich einen ersten Blick in die Zukunft der betrieblichen Ausbildung dar.

Literatur

Achtenhagen, F./Baethge, M. (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R./Huisinga, R. (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 25–54.

Bader, R./Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, 54 (6). S. 176–182.

Bauer, H. G./Brater, M./Büchle, U./Duffer-Weis, A./Maurus, A./Munz, C. (2006): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann: Ein Handbuch. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Becker, M./Karges, T./Rohs, M. (2012a): Selbstgesteuerte Kompetenzerfassung und -entwicklung in der IT-Ausbildung. In: berufsbildung, Heft 138, S. 8–10.

Becker, M./Karges, T./Rohs, M. (2012b): Qualitätssicherung in der Ausbildung durch selbstgesteuerte Kompetenzerfassung. Vortrag 17. gtw-Herbstkonferenz vom 9.10.2012. Flensburg.

- Becker, M./Karges, T./Rohs, M. (2013):** Qualitätssicherung in der Ausbildung durch selbstgesteuerte Kompetenzerfassung. In: Becker, M./Grimm, A./Petersen, W./Schlausch, R. (Hg.). Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsausbildung. Münster: LIT Verlag. S. 353–366.
- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2005):** The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (bwp@) Nr. 8, S. 1–32.
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (2004):** Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: report-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 27 (3), S. 69–74.
- Fischer, M./Becker, M./Spöttl, G. (2011):** Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Flügge, D./Vormbrock, U. (2004):** Vom Ausbilder zum Lernprozessbegleiter. In: Rohs, M./Käpplinger B. (Hg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann. S. 79–86.
- Griffin, P./Gillis, S./Calvitto, L. (2007):** Standards-Referenced Assessment for Vocational Education and Training in Schools. In: Australian Journal of Education, 51 (1), S. 19–38.
- Hensge, K./Görmar, G./Lorig, B./Molitor, H./Schreiber, D. (2008):** Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf [Zuletzt abgerufen am: 9.02.2014].
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2007):** Kompetenzmanagement: Methode, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster: Waxmann.
- Käpplinger, B. (2011):** Kompetenzbilanzierungen und Lernberatung: Lernende als Nutzer/innen von Kompetenzbilanzen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis, 2. Auflage. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V. S. 103–111.
- Luomi-Messerer, K. (Hg.) (2009):** Using the VQTS-Model for Mobility and Permeability: Results of the Lifelong Learning Project VQTS II. Wien.
- Rohs, M. (2012):** Kompetenzmatrizen zum selbstgesteuerten Lernen im Arbeitsprozess. Präsentation, didacta vom 15.02.2012. Hannover.
- Rohs, M./Feeder, M. (2012):** Selbstgesteuerte Kompetenzerfassung und partizipative Wissensarbeit mit digitalen Kompetenzmatrizen: In: Hoppe, H. U./Kienle, A./Krämer, N./Martens A./Plötzer, R./Schümmer, T./Malzahn, N. (Hg.): Workshop zu Web2.0 in der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der DeLFI 2012., Hagen. S. 25–30.

eProfilPASS (ePP) – ein Instrument zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen

MONA PIELORZ/GABRIELA WESTEBBE

1 Das ProfilPASS-System und seine Entwicklung

Der ProfilPASS wurde im Rahmen mehrerer Projekte seit 2002 wissenschaftlich konzipiert und bis heute kontinuierlich weiterentwickelt¹. Dabei wurde der ProfilPASS als ein lebensbegleitendes Instrument angelegt, das immer wieder in Phasen der (Neu-)Orientierung genutzt werden und/oder in persönlichen oder beruflichen Umbruchsituationen unterstützend wirken kann. Das ProfilPASS-System setzt sich zusammen aus dem ProfilPASS-Instrument und der begleitenden Beratung durch einen ProfilPASS-Beratenden.

Teil der ProfilPASS-Philosophie ist der bildungsübergreifende und zielgruppenoffene Ansatz zur Sichtbarmachung der individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. In der Anwendung bedeutet dies, dass der ProfilPASS alle Lernformen und Lernorte gleichermaßen und ohne Gewichtung beleuchtet und in die Dokumentation der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen einfließen lässt, mit dem Ziel, ein umfassendes und ganzheitliches Kompetenzprofil des Nutzenden anzulegen.

1.1 Verortung des ProfilPASS

Der ProfilPASS ist methodisch den biografisch-systematischen Instrumenten zuzuordnen – dies bedeutet, dass der Ansatz zur Sichtbarmachung der Kompetenzen sich mit der Biografie auseinandersetzt und aus der Biografiearbeit die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen ergebnisoffen abgeleitet und zusammengefasst werden können; somit kann auch von einem entwicklungsorientierten Ansatz innerhalb

1 2002–2005: Projektkonsortium DIE, ies und DIPF
2005–2012: Projektkonsortium DIE und ies
www.profilpass.de

der ProfilPASS-Arbeit gesprochen werden. Die Ergebnisse können im Anschluss in einen begleiteten Prozess der Zielorientierung und -formulierung einfließen.

Die Ergebnisoffenheit des ProfilPASS steht im Gegensatz zu anforderungsorientierten Instrumenten, die sich in ihrer Kompetenzermittlung und -dokumentation auf ein ausgewähltes Spektrum von Fähigkeiten und Kompetenzen konzentrieren und dabei einige Fähigkeiten und Kompetenzen von vornherein ausklammern und nicht sichtbar machen beziehungsweise dokumentieren.

1.2 ProfilPASS und Beratung

Ein Teil der Entwicklungsarbeit des ProfilPASS war die Koppelung des ProfilPASS-Instruments in Form eines Ordners an begleitende Beratung. Dafür wurde eine mehrtägige Qualifizierung entwickelt und eingeführt, die Beratende in der Anwendung des Instruments schult und theoretische Hintergründe des Instruments erläutert. Die Beratenden begleiten die Nutzenden sowohl in der Anfangsphase (Zielsetzungsformulierung), während der Bearbeitung als auch in der Nutzung der Ergebnisse und weiteren Planungen bezüglich ihrer individuellen Weiterbildungswünsche. Die Beratung mit dem ProfilPASS setzt aufseiten des Beratenden mehrjährige Vorerfahrungen in der Weiterbildungsberatung voraus, da die Ausbildung zum ProfilPASS-Beratenden auf methodisch-didaktische Vorkenntnissen der Beratungsarbeit aufsetzt.

Eine spezielle Ausbildung zum ProfilPASS-Beratenden ist außerdem notwendig, da dem ProfilPASS-Beratenden in der Begleitung des ProfilPASS-Nutzenden wichtige Aufgaben zukommen. So unterstützt der Beratende nicht nur im Rahmen der Zielformulierung, Bearbeitung und Ergebnisdokumentation, er löst auch Schwierigkeiten in der Bearbeitung, die durch sprachliche oder inhaltliche Verständnisschwierigkeiten entstehen können. Diese erläuternden und reflexionsunterstützenden Aufgaben sind je nach Nutzendem stärker oder weniger stark gefordert. Der Bedarf an der in unterschiedlicher Weise benötigten begleitenden Unterstützung entsteht unter anderem durch die Zielgruppenoffenheit des Instruments.

Nach Abschluss des Beratungsprozesses verteilt der ProfilPASS-Beratende die von der Servicestelle-ProfilPASS vergebenen Zertifikate, die die Bearbeitungsleistung, die Kompetenzen und noch frei zu ergänzenden Informationen aus dem Beratungsprozess enthalten. Die am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE) eingerichtete „Servicestelle ProfilPASS“ bietet darüber hinaus Services, Information und Unterstützung für Interessenten am ProfilPASS, für die Nutzenden, die ProfilPASS-Beratenden, die ProfilPASS-Dialogzentren oder auch für die ProfilPASS-Multiplikatoren an. Des Weiteren ist die Servicestelle für die Qualitätssicherung der ProfilPASS-Angebote verantwortlich, sie steuert die Ausbildung der ProfilPASS-Multiplikatoren und betreut die Re-Zertifizierungsprozesse aller ProfilPASS-Akteure. Derzeit betreut die Servicestelle um die 2.800 Beratende, 37 Dialogzentren und 36 Multiplikatoren.

1.3 Kompetenzen ermitteln mit dem ProfilPASS und eProfilPASS

Das Ergebnis der intensiven Selbstreflexion wird in Form eines 4-schrittigen Prozesses erarbeitet; die Nutzenden halten im ersten Schritt fest, in welchen Tätigkeitsfeldern sie bisher aktiv geworden sind. Zur Auswahl stehen dabei die Tätigkeitsfelder Ausbildung, Schule, Job, Familie, Hobbys und Interessen, FSJ/Bundeswehr, politisches und soziales Engagement und besondere Lebenssituationen. In einem zweiten Schritt beschreiben die Nutzenden ganz genau, was und wie sie die Tätigkeit ausgeübt haben. Der dritte Schritt bedarf besonderer Aufmerksamkeit. Hier fassen die Nutzenden die zuvor in mehreren sehr detailgenauen Sätzen beschriebenen Tätigkeiten in einem kurzen Satz zusammen, der auf den Punkt bringt, was sie gemacht haben. Im abschließenden vierten Schritt bewerten die Nutzenden, auf welchem Level sie die Leistung vollbracht haben. Dabei werden mehrere Fähigkeiten zu einer Kompetenz zusammengeführt, wenn die Leistung auch in vergleichbaren Situationen erbracht werden kann, das heißt, wenn sie auf andere Situationen übertragbar ist; abschließend kann der Nutzende noch anmerken, ob er die Tätigkeit gerne ausübt.

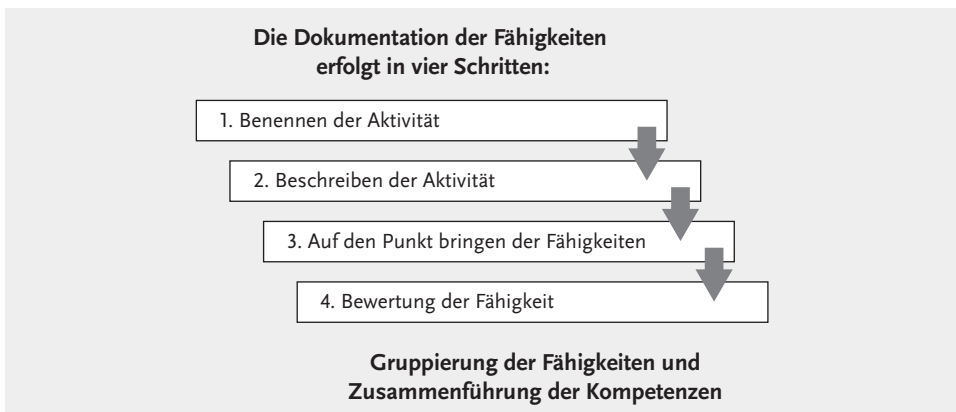


Abb. 1: Kernmethode zur Visualisierung von Kompetenzen mit dem ProfilPASS

Die Beratung verläuft in den meisten Fällen face to face, das heißt der Beratende unterstützt den Nutzenden in der Bearbeitung des ProfilPASS, gibt zusätzliche methodische Anregungen und vertieft durch verschiedene Fragetechniken die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie des Nutzenden. Üblicherweise füllen die Nutzenden aber auch einige Abschnitte des ProfilPASS selbstständig aus oder haben nach einigen Sitzungen telefonischen oder E-Mail-Kontakt, um aufkommende Fragen in der Bearbeitung des ProfilPASS zu klären.

Durch den unterschiedlich stark geforderten Einsatz des Beratenden kommt es auch zu unterschiedlich langen Bearbeitungszeiten; diese sind ebenso abhängig von der Zielgruppe, als auch von dem jeweiligen Ziel der Nutzenden. Einige Nutzende sind lediglich an einem Überblick über Kompetenzen interessiert und benötigen demen-

sprechend kürzere Bearbeitungszeiten als andere, die ein komplexes Ziel anstreben; die durchschnittliche Beratungszeit liegt bei acht Stunden pro Nutzendem.

Die Arbeit mit dem eProfilPASS verfolgt einen ähnlichen Aufbau. Nach der Sammlung biografisch relevanter Ereignisse erfolgt die Auswahl von mindestens zwei Tätigkeitsfeldern, die hier schon im ersten Schritt, teils mit Auswahlfeldern, festgehalten werden. Im zweiten Schritt werden auch hier die Tätigkeiten genauer beschrieben und im dritten Schritt auf den Punkt gebracht; die Schritte zwei und drei erfolgen, wie auch im Ordner, mit der Beschreibung in eigenen Worten. Im vierten Schritt wird ebenfalls festgehalten, auf welchem Level eine Fähigkeit beherrscht wird und ob die Tätigkeit gerne ausgeübt wird oder nicht. Unterschiede zu dem Ordner bestehen darin, dass dem Nutzenden in Auswahlfeldern einige Antworten zur Ansicht gegeben werden. Dieses Vorgehen liegt darin begründet, dass in dem Ordner Beispiele zur Verfügung stehen, die dem Nutzenden helfen sollen, autonom den Ordner zu bearbeiten. Die Auswahlfelder ersetzen sozusagen die Ordnerbeispiele.

Beispiel Auswahlmöglichkeiten im eProfilPASS

The screenshot shows a web form titled "Station hinzufügen". It contains the following elements:

- A dropdown menu for "Typ:" with "Musik und Kunst" selected.
- A text input field for "Bezeichnung:".
- A grid of activity options: "Instrument", "Musik hören", "Musik am PC", "Band oder Chor", "Konzerte", "Malerei", "Fotografie", "Museum", and "Theaterspiel".
- Text: "Bezeichnen Sie Ihr Engagement, ein besonderes Interesse oder Hobby z.B. Angeln, Wanderreisen mit Freunden, Freiwillige Feuerwehr, Bürgerinitiative, Politik."
- A text input field for "Ergänzende Informationen:".
- Text: "Nennen Sie hier besondere Aktivitäten und Ereignisse oder Auszeichnungen, die Sie erhalten haben."
- Buttons for "Hinzufügen" and "Zur Übersicht" under the label "Aktion auswählen:".

Abb. 2: Beispiel Auswahlmöglichkeiten im eProfilPASS

Die Beratung mit dem eProfilPASS kann sowohl face to face als auch als per Onlinekontakt erfolgen. Mit dem eProfilPASS hat der Nutzende die Möglichkeit, nach der Freischaltung seines Accounts mit einem ProfilPASS-Berater in Kontakt zu treten. Der ProfilPASS-Berater erhält die E-Mail des Nutzenden in seinem eProfilPASS-Account und kann den Nutzenden dort als Klienten eintragen. Der weitere Kontakt kann über den eProfilPASS-Account erfolgen, per Videokonferenz oder tele-

fonisch. Der Beratende hat nach Vereinbarung mit dem Nutzenden in seinem Berater/innen-Account zudem die Möglichkeit, den Stand der Arbeit mit dem eProfilPASS durch den Nutzenden zu verfolgen, das heißt er kann sehen, wie lange ein Nutzender ungefähr für welchen Arbeitsbereich benötigt und so bei überdurchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Zeiten pro Nutzendem hinterfragen, ob es Schwierigkeiten bei der Bearbeitung gibt.

Der Nutzende hat auf der anderen Seite die Möglichkeit, seinen Account in Auschnitten oder aber auch vollständig, seinem Beratenden zugänglich zu machen, um so direkte Fragen zu einzelnen Abschnitten stellen zu können; dieses Vorgehen erleichtert dem Beratenden die Online-Beratung.

Die Freiwilligkeit der Bearbeitung des ProfilPASS wird bei allen Instrumenten des ProfilPASS vorausgesetzt, da die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie einer gewissen „Offenheit“ des Nutzenden bedarf, um zu aussagekräftigen und nutzbaren Ergebnissen zu kommen.

1.4 Leistungen des ProfilPASS

Der ProfilPASS liegt in einer Version für Erwachsene und in einer Version für junge Menschen vor. Beide Ordner enthalten jeweils einen spezifischen Voucher, der die Einrichtung eines individuellen Accounts zum eProfilPASS ermöglicht. Die Entscheidung, das Angebot des eProfilPASS zu nutzen, liegt daher immer beim Nutzenden.

Zusätzlich gibt es eine Art Vorstufe des eProfilPASS, die kostenlos im Internet zugänglich ist (www.eprofilpass.de); diese wurde als Zugangsmöglichkeit entwickelt und erlaubt es dem Nutzenden, einen ersten Einblick in die Arbeit mit dem eProfilPASS zu bekommen.

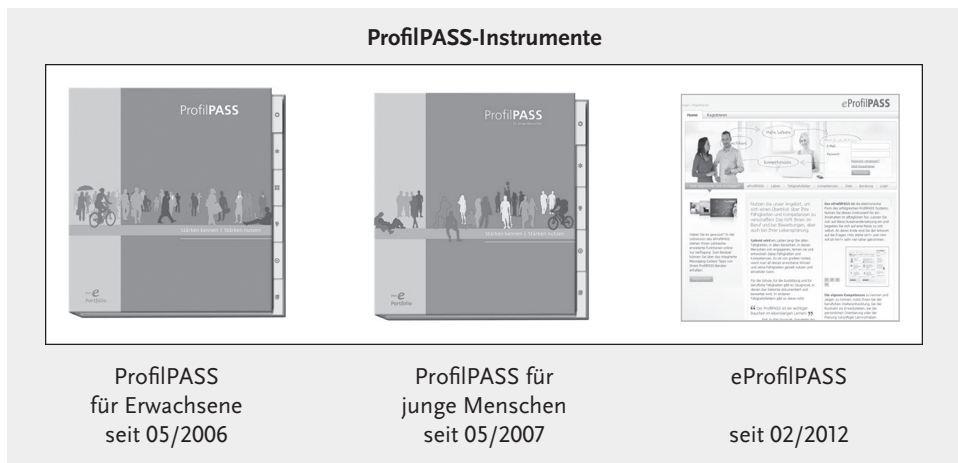


Abb. 3: ProfilPASS-Instrumente

Zu den inhaltlichen Leistungen des ProfilPASS gehört neben der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der daraus resultierenden Erschließung der individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen auch die Sammlung aller formal, non-formal und informell erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen in einem Portfolio beziehungsweise ePortfolio. Zusätzlich besteht in einem Kapitel die Möglichkeit, die individuellen Ziele zu beschreiben und die Zielerreichung zu definieren sowie Schritt für Schritt zu planen. Das Portfolio beziehungsweise ePortfolio kann durch das Einheften respektive Hochladen von Dokumenten, Zeugnissen, Bescheinigungen oder auch Beispielen für eine Fertigkeit ergänzt werden.

Mittlerweile gibt es in Deutschland rund 2.800 aktive ProfilPASS-Beratende, die ihre Angebote auf verschiedene Zielgruppen hin ausgerichtet haben und im deutschsprachigen Raum anbieten. Die Angebote der Beratenden gehen von Karriereberatung über berufliche (Neu-)Orientierung bis hin zu Beratungen zum Renteneintritt oder auch gezielte Weiterbildungssuche. Doch nicht nur berufsbezogene Angebote werden genutzt, sondern auch Kurse zur Selbstreflexion und zur individuellen, themenunabhängigen Kompetenzfeststellung. Angeboten werden die Kurse von den Beratenden als Selbstständige oder auch an ProfilPASS-Dialogzentren. ProfilPASS-Dialogzentren sind regional verantwortliche Ausbildungs- und Angebotszentren für ProfilPASS-Beratende und -Nutzende und leisten neben der Angebotsausschreibung und -durchführung auch sonstige werbende und informierende Maßnahmen für den ProfilPASS. Dialogzentren arbeiten eng mit ProfilPASS-Multiplikatoren zusammen, die wiederum für die inhaltliche Ausbildung und Re-Zertifizierung von ProfilPASS-Beratenden zuständig sind. ProfilPASS-Multiplikatoren sind speziell ausgebildete ProfilPASS-Beratende, die über mehrjährige Erfahrung mit dem ProfilPASS verfügen und nun wiederum selbst Beratende ausbilden.

Mittlerweile gehört der ProfilPASS zu einem der wenigen, bundesweit und auch im europäischen Ausland bekannten Instrument, das von mehr als 150.000 Menschen genutzt wurde. Auch aus diesem Grund wird aufseiten des DIE und des ies kontinuierlich zum ProfilPASS geforscht und dazu beigetragen, die Angebote und die Qualität des Produkts zu verbessern und weiterzuentwickeln.

2 Entwicklung eProfilPASS

Die Entscheidung, zu dem bestehenden Instrument in Ordnerform eine Online-Version zu entwickeln und als ein zusammengehörendes und sich ergänzendes Instrument anzubieten, entstand unter anderem aus der Zielvorgabe der Europäischen Union. So sollte der europäische Raum bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“

(Europäischer Rat 23. und 24. März 2000, Lissabon, Punkt I.5.). In einem Papier des Europäischen Instituts für E-Learning (EifEL) von 2003 wurde sogar innerhalb einer Kampagne das „ePortfolio für alle“ („ePortfolio for all“) bis zum Jahr 2010 gefordert (<http://www.eife-l.org/activities/campaigns>). Ziel der Kampagne war es, dass alle europäischen Bürger Zugriff auf ein ePortfolio haben, das ihnen die Möglichkeit gibt, alle damit verbundenen Vorteile zu nutzen.

Neben den politisch geforderten Entwicklungsgründen lagen aber auch Wünsche von Nutzenden des ProfilPASS vor, die ihre Kompetenzportfolios gerne in einer Online-Version haben wollten, um so eine direkte Verwendung für ihre Lebensläufe zu haben beziehungsweise ihre Kompetenzprofile ausdrucken und anders als in handschriftlicher Form weitergeben zu können.

Ein anderer Grund für die Entwicklung eines eProfilPASS lag darin, dass insbesondere jüngere Menschen immer mehr auf papierlose Arbeitsprodukte zurückgreifen, um mit ebensolchen zu arbeiten, zu dokumentieren und diese als Speicherort ihrer Daten gebrauchen. Um dieser Zielgruppe gerecht zu werden und ihrem Wunsch nach zeitlich unbegrenzter Datenspeicherung zu entsprechen, wurde unter anderem kein zeitliches Limit der Datenspeicherung vorgenommen.

Die Fokussierung auf den Arbeitsmarkt als ausschließliches Ziel liegt bei dem eProfilPASS nicht vor, der wie der ProfilPASS-Ordner sowohl zu beruflichen als auch zur persönlichen Orientierung eingesetzt werden kann. Dennoch zeigt sich, dass dieses Instrument vor allem im Rahmen von beruflichen Orientierungen und Personalentwicklung eingesetzt wird.

3 Unterschiede ProfilPASS und eProfilPASS

Auch wenn der eProfilPASS auf den ProfilPASS basiert, gibt es mehrere signifikante Unterschiede:

Der Einsatz des ProfilPASS hat gezeigt, dass es an verschiedenen Stellen der Bearbeitung erhöhten Beratungsbedarf gibt. Bei dem Aufbau der Plattform für den eProfilPASS wurde dies berücksichtigt und dementsprechend Übungen zur Reflexion eingebaut. Anders auch als bei der Ordnerversion, wo jeder Nutzende frei entscheiden kann, wann er welche Schritte bearbeiten möchte, wird gerade bei dem eProfilPASS für junge Menschen der Nutzende innerhalb der Bearbeitungsprozesse gesteuert. Dies bedeutet zum Beispiel, dass der Nutzende bestimmte Schritte bearbeitet haben muss, bevor ein neuer Arbeitsbereich zugänglich gemacht wird. Diese geführte Form der Bearbeitung soll die Qualität der Ergebnisse sicherstellen, da die Selbstreflexion der eigenen Biografie die Basis der Kompetenzanalyse ist und zugrunde liegende Schritte der Bearbeitung nicht übersprungen werden sollten.

Zusätzlich können mit dem eProfilPASS individuelle Portfolios² gestaltet werden, die auch als PDF verschickt werden können. Eine andere Möglichkeit der direkten

Nutzung der Ergebnisse liegt in der automatischen Übertragung der Ergebnisse und Zuordnung von Kompetenzgruppen in den europäischen Lebenslauf.

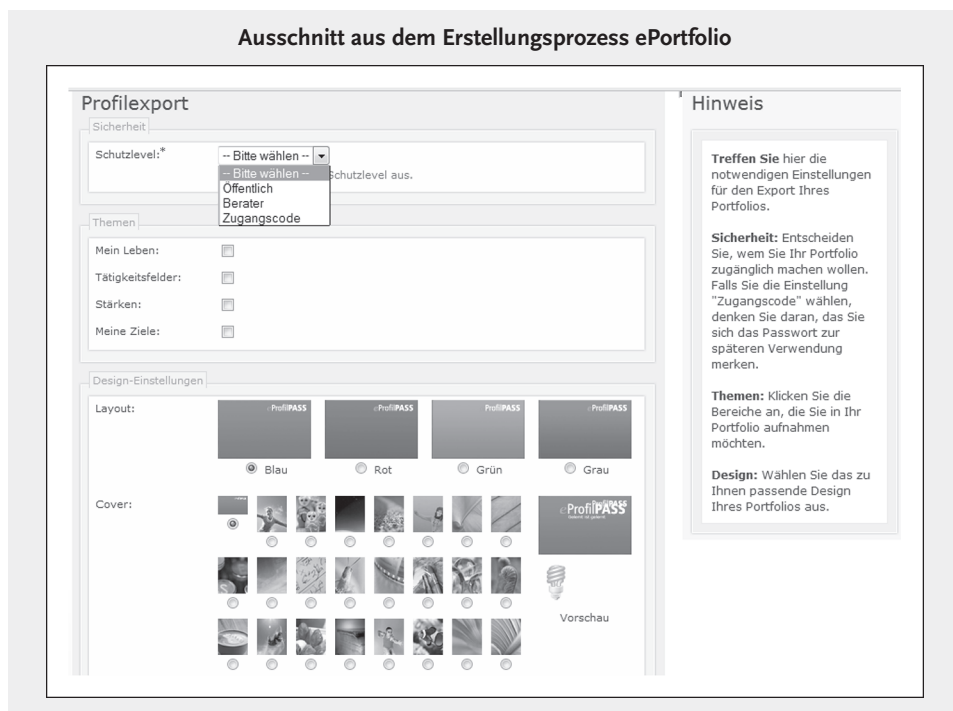


Abb. 4: Ausschnitt aus dem Erstellungsprozess des individuellen Portfolios

Wie schon dargestellt, wurden an diversen Stellen Auswahlfelder für die Nutzenden eingeführt, die der Orientierung und selbstständigen Arbeit mit dem Instrument zuträglich sein sollen und den Nutzenden in seiner Arbeit mit dem Instrument unterstützen soll. Aus diesem Grund wurden auch verschiedene Übungen eingeführt, die die selbstreflektive Arbeit erleichtern sollen. Diese Übungen sind teils auch in Papierform der ProfilPASS-Ordner vorhanden, teils wurden sie neu eingebracht.

Als weitere Unterstützung dienen „Avatare“, die den Nutzenden die einzelnen Vorgehensweisen des eProfilPASS verbal erklären. Die „Avatare“ sind bei einigen Nutzenden sehr beliebt, andere wiederum schalten diese Funktion des eProfilPASS aus; der Nutzen der „Avatare“ ist als sehr zielgruppenabhängig einzustufen.

Fokus auf verschiedene Zielgruppen

Der eProfilPASS ist genau wie die Ordnerversion zielgruppenoffen gestaltet, trotzdem richtet er sich als Onlineangebot an eine internetaffine Zielgruppe, die zumeist

2 Das Portfolio führt die jeweiligen Fähigkeiten und Kompetenzen der Nutzenden diversen Kompetenzoberbegriffen zugeordnet auf.

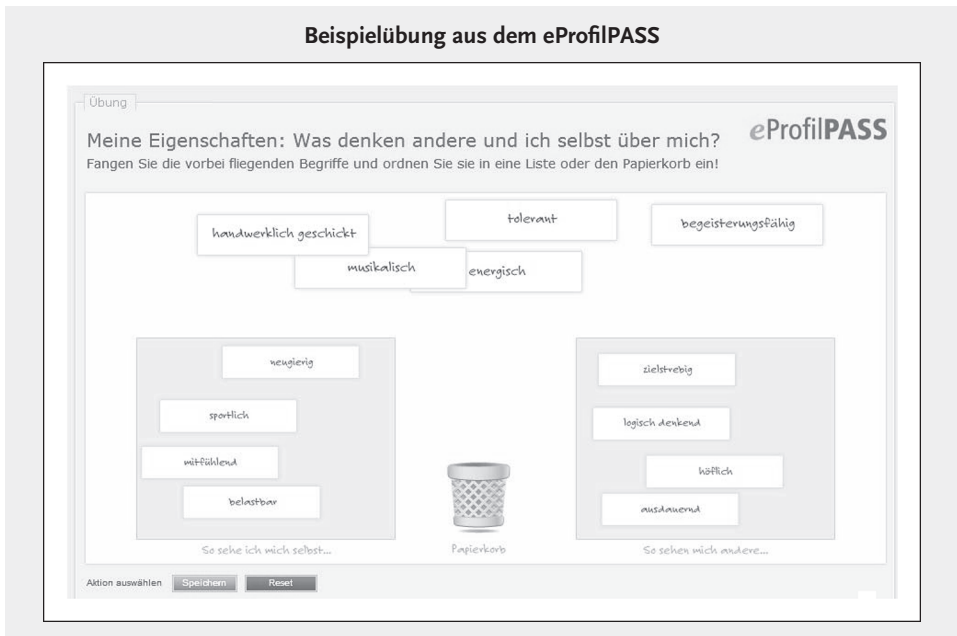


Abb. 5: Beispielübung aus dem eProfilPASS

aus jüngeren Personen besteht. Zudem schließen sich Zielgruppen aus, die ungern am Computer arbeiten und eine handschriftliche haptische Bearbeitungsform bevorzugen. Letzteres gilt auch für Zielgruppen, die eine Beratung von Angesicht zu Angesicht bevorzugen oder aber durch diverse, gegebenenfalls auch körperlich aktive Methoden zur Selbstreflexion angeregt werden möchten.

Auch die Berateraufgaben bedürfen einer Anpassung an die Anforderungen, die die Arbeit mit einem Online-Instrument mit sich bringen. Im folgenden Kapitel werden diese Anforderungen näher beschrieben.

4 Einsatz von ProfilPASS und eProfilPASS

Der Einsatz der beiden Instrumente kann sowohl einzeln als auch in gemischter, aufeinander abgestimmter Form erfolgen.

4.1 Das Beratungskonzept

Die Qualität einer Kompetenzfeststellung hängt im Wesentlichen von 2 Parametern ab:

1. vom Grad der Strukturiertheit und der Verständlichkeit des Verfahrens für den zu Beratenden und
2. von der Professionalität der Durchführung durch die begleitenden Personen, Berater, Trainer oder Coaches (vgl. Bauer/Triebl 2011, S. 71).

Die Unterschiede zwischen den beiden ProfilPASS-Beratungsangeboten face to face oder online liegen einmal in der stärkeren Strukturiertheit des vorgegebenen Pfades beim eProfilPASS und zum anderen in der freieren Gestaltungsmöglichkeit für den Berater bei der Anwendung des ProfilPASS-Ordners. Beide Varianten haben jedoch gemeinsam, dass sie per se noch keinen Beratungsprozess und damit keine individuelle den Beratenden zu unterstützende Dramaturgie vorgeben, wie sie für wirksame Beratung erforderlich ist. Das bedeutet, dass der Berater sowohl in der Arbeit mit dem ProfilPASS-Ordner als auch beim Einsatz des eProfilPASS gefordert ist, ein wirksames, an den Bedarfen des Nutzenden ausgerichtetes Setting zu entwickeln. Den meisten Beratern fällt dies im Umgang mit dem Ordner leicht, denn sie haben eine fundierte Coaching- oder Beraterausbildung und nutzen ihre oft jahrelange Erfahrung. In der Anwendung mit dem eProfilPASS ist dies jedoch anders. Das Medium ist neu und ungewohnt. Es setzt ein Um- und Neudenken nicht nur des Beratungsgeschehens, sondern auch des zugrunde liegenden Kommunikationsverständnisses voraus. Beratende, die Erfahrungen mit „Fern-“ Beratung beispielsweise über das Telefon haben und erfolgreich praktizieren, haben meist weniger Schwierigkeiten, ein Setting für den eProfilPASS aufzubauen oder ein anderes innovatives, webbasiertes Medium in der Beratung ergänzend einzusetzen.

Der vorgegebene Pfad des eProfilPASS kann Beratende ohne Erfahrungen mit webbasierten Instrumenten dazu verleiten, sich in der Beratung zurückzunehmen, den Kunden „ausfüllen zu lassen“ und nur „notfalls“ Hilfestellung zu geben. Das ist jedoch keine „wirksame Beratung“, wie sie in der wissenschaftlichen Diskussion definiert wird und wie sie der ProfilPASS-Philosophie entspricht, da ein solches Vorgehen die Gefahr der Banalisierung beinhaltet.

4.1.1 Theoretische Fundierung

Das oben beschriebene Vorgehen von „wirksamer Beratung“ wurde von Lang-von Wins und Triebel untersucht. Diese beziehen sich in der Entwicklung der Kompetenzbilanz – einem ebenfalls personenzentrierten Kompetenzbilanzierungsverfahren – auf den Psychologen Klaus Grawe, der eine Vielzahl von Therapien unterschiedlicher theoretischer Herkunft (Psychoanalyse, Verhaltenstherapie, kognitive oder systemische Therapie) auf ihre Wirksamkeit untersucht hat. Grawe hat festgestellt, dass Therapien, Coachings und Beratungen dann besonders wirksam sind, wenn sie bestimmte Kernelemente enthalten.

Diese Kernelemente und ihre Wirkprinzipien sind:

Kernelement	Tools	Wirkprinzip
Biografische Arbeit	Biografische Sammlung, Lebensprofil, Lebensbaum	Prozessuale Aktivierung/Erleben
Tätigkeitsanalyse	Tätigkeiten	Ressourcenaktivierung/Erkennen

Kernelement	Tools	Wirkprinzip
Belegen von Kompetenzen	Belegen der Kompetenzen	Intentionsveränderung/ Erkennen – Wollen
Formulieren von Zielen und Festlegen nächster Schritte	Aktionsplan, soziale Netzwerke,	Intentionsrealisierung/ Wollen – Machen

(Lang-von Wins/Triebel 2012, S.179ff; Bauer/Triebel 2011, S. 78)

Soll kompetenzorientierte Beratung im Sinn der oben beschriebenen Ziele wirken, muss sie demnach diese Kernelemente enthalten, die in definierter Reihenfolge durchlaufen werden. Nur dann kann gewährleistet werden, dass der Prozess der Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken in Gang kommt und auch nachhaltig wirksam wird (Lang-von Wins/Triebel 2012, S.181f).

Eine solche prozesshafte Dramaturgie kann in beiden ProfilPASS-Varianten nur der Berater implementieren. Ein Selbstauffüllen, auch der elektronischen Variante, erreicht das vorgegebene Ziel der umfassenden Kompetenzfeststellung nach heutigem Stand der wissenschaftlichen Kenntnis nicht oder nur sehr unvollkommen. Die zu Beginn dieses Prozesses stehende und initial wirksame biografische Arbeit ist zudem ohne begleitendem Berater kaum vorstellbar. Er trägt die Verantwortung dafür, dass „biografisches Material“ in ausreichender Fülle „zum Vorschein“ kommt.

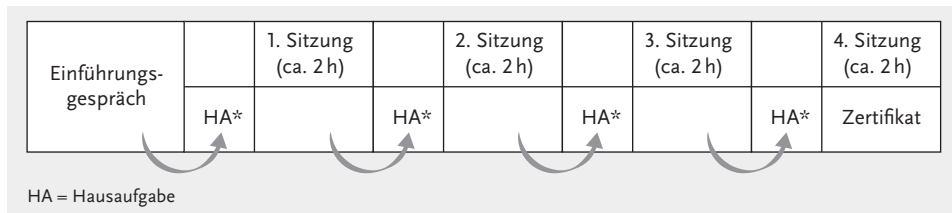
Ein weiterer zentraler Gesichtspunkt ist die Reflexion der Wertvorstellungen der Nutzenden. In der kompetenzorientierten Beratung werden Werte als Kerne von Kompetenzen verstanden. „Kompetenzen sind Fähigkeiten selbstorganisierten Handelns und *nur interiorisierte Werte sind handlungswirksam*. Sie fungieren als Ordner oder Ordnungsparameter der Selbstorganisation und konstituieren somit die Kompetenzen“ (Bauer/Triebel 2011, S.79). Zu Beginn der Arbeit mit dem ProfilPASS ist es in der biografischen Arbeit besonders wichtig, auf die Werte zu achten, denn Werte ziehen sich wie ein roter Faden durch die Biografie. Sie wirken oft unbewusst handlungsleitend und sind entscheidend für den individuellen Lebensweg. Wertekonflikte führen zu Umbrüchen und machen neue Erfahrungen möglich (vgl. Bauer/Triebel, S.79).

Diese grundlegenden Annahmen sollten bei dem Aufbau des individuellen Beratungssettings und in der Beratungsarbeit mit dem ProfilPASS berücksichtigt werden, sei es mit dem ProfilPASS-Ordner oder mit dem eProfilPASS.

4.1.2 Das praktische Vorgehen in der Beratung mit dem ProfilPASS

In der praktischen Anwendung kann dieser Prozess im Einzelcoaching mit dem ProfilPASS normalerweise in vier Sitzungen durchlaufen werden. In diesen vier Sitzungen wird jeweils schwerpunktartig ein Kernelement wirksamer Beratung zugrunde gelegt. Gruppencoachings sollten den gleichen Wirkprinzipien entsprechend modelliert werden. Ein Beispiel dazu folgt weiter unten.

Ein idealtypischer Verlauf im Einzelcoaching könnte folgendermaßen aussehen:



4.1.3 E-Beratung mit dem eProfilPASS

Dieses idealtypische Vorgehen lässt sich auch in der E-Beratung mit dem eProfilPASS nutzen. Die Vorgehensweise kann wie folgt umgesetzt werden, wobei die Wahl der einzelnen Werkzeuge/Methoden auch von der persönlichen Vorliebe der einzelnen Berater abhängen wird:

Einführungsgespräch online/real:

Vertrauensaufbau, Vorstellen der Methode und des praktischen Vorgehens, Festlegen der Ziele, Vereinbarung/Vertrag, Beginn des Beratungsprozesses durch Hausaufgabe.

1. Virtuelles Treffen: Biografiearbeit

Durch Interview und angeleitete Übungen (z. B. Erstellen einer Lebenskurve/eines Lebensprofils); Einloggen und Beginn des Ausfüllens „Mein Leben – ein Überblick“.

Hausaufgaben: Erstellen des eigenen Profils im eProfilPASS; Fertigstellen „Mein Leben – ein Überblick“.

2. Virtuelles Treffen: Tätigkeitenanalyse

Detaillierte Besprechung des Lebensprofils (Klärung der Motive für Handlungen, Thematisierung wichtiger Lernerfahrungen, Konzentration auf die Stärken der Teilnehmenden); Durchführen von Übungen (Höhen und Tiefen, Menschen in meinem Leben); Beginn der Bearbeitung von 2–3 Tätigkeitsfeldern (Benennen und Beschreiben).

Hausaufgaben: Fertigstellen der Tätigkeitsfelder.

3. Virtuelles Treffen: Kompetenzfeststellung

Besprechung der Bearbeitung der Tätigkeiten; Übungen, wie z. B. Stärken analysieren oder Selbsteinschätzung; Suche nach Kompetenzen („Auf den Punkt bringen“ und „Bewerten“); eventuell nochmals Kompetenzen erläutern (PDF).

Hausaufgabe: Fremdeinschätzung und Abgleich mit Selbsteinschätzung; Ausdruck der Kompetenzen und Ziele formulieren.

4. Virtuelles Treffen/Abschluss:

Besprechung des Kompetenzprofils; Besprechung der Selbst-/Fremdeinschätzung; Besprechung der formulierten Ziele; Festlegen der nächsten Schritte; Abschluss und Zertifikat (vgl. Bäuml-Westebbe, Unterlagen zur Schulung zum E-Berater mit eProfilPASS, Juni 2013; vgl. Lang-von Wins/Triebl 2012, S. 6off).

Ein ähnliches Vorgehen kann auch in der E-Beratung von Gruppen umgesetzt werden. Analog einer Präsenzgruppe können Impulsvorträge, Demonstrationen und paarweise Übungen im virtuellen Raum stattfinden und abwechselnd eingesetzt werden.

	Warming up	Prozess	Aufgaben
Vorplanung	Landingpage mit Video	Webinar (kostenlos)	Anmeldung Rechnungsstellung Zusenden des Materials (über den Verlag)
1. Treffen	Begrüßung, Vorstellen der TrainerInnen	Vorstellen des Gesamtprozesses Ziele und Ergebnisse (Nutzen) Einführung in den ePP Philosophie und Technik Diskussion Erste Schritte mit Unterstützung Einloggen und Anlegen des persönlichen Profils Beginn „Mein Leben“ Bearbeiten: „Mein Leben – ein Überblick“	Vertraut machen mit dem PP Ordner Anlegen eines Lebensprofils (Download) Bereiche „Mein Leben – ein Überblick“ mind. 8 Tätigkeiten, aber aus mind. 3 Bereichen fertigstellen (Beruf, Hobby, Ausbildung) Sammeln und Ordnen von Zeugnissen, Zertifikaten, Teilnahmebestätigungen usw.
2. Treffen	Begrüßung Bestandsaufnahme (Aufgaben) Probleme, Barrieren, Diskussion	Bearbeiten: „Meine Tätigkeitsfelder – eine Dokumentation“ Bearbeiten der Tätigkeitsfelder nach den drei Schritten „Benennen, Beschreiben, Bewerten“ Beginnen mit Lebenslauf	Weiter mit „Mein Leben“ Weitere Tätigkeitsfelder Optional Selbst- und Fremdeinschätzung (Download)
3. Treffen	Begrüßung Bestandsaufnahme (Aufgaben) Probleme, Barrieren, Diskussion	Kompetenzen erstellen, Unterstützung durch Trainerin Stärken bearbeiten (Demo) Ziele formulieren (Demo)	Fertigstellen der Kompetenzen Stärken bearbeiten Ziele formulieren
4. Treffen	Begrüßung Bestandsaufnahme (Aufgaben) Probleme, Barrieren Diskussion	Ausdruck des interaktiven Portfolios Schutzbestimmungen Erstellen einer Bestandsaufnahme und eines europäischen Lebenslaufs	Ergänzen und Erweitern Optional zusenden des Portfolios
Nachbearbeitung		Übersenden des Zertifikats Hinweis auf persönliche Beratung in Dialogzentren	

Abb. 6: Überblick über Inhalte und Struktur der Elemente wirksamer (E-)Beratung

4.2 Medieneinsatz und Auswahl der geeigneten Technologie

Während in der Einzelberatung mit dem eProfilPASS auch mit „einfacheren“ Medien der videobasierten Internetkommunikation gearbeitet werden kann, erfordert die Gruppenmoderation die Nutzung von multifunktionalen Technologien, wie sie bei einem Virtual Classroom gegeben sind.

4.2.1 Technische Funktionen in der Einzelberatung mit dem eProfilPASS

Die Einzelberatung mit dem eProfilPASS sollte idealerweise synchron stattfinden, das heißt, dass Berater und Klient sich immer zum gleichen Zeitpunkt zu einer Sitzung zusammenfinden oder auch durch eine Email-Kommunikation asynchron begleitet werden. Die E-Mail-Begleitung kann sowohl Inhalte transportieren als auch den Prozess in Form von Erinnerungsschreiben vorantreiben.

Gegenüber der gewohnten und pragmatischen Lösung, ein Setting am Telefon mit jeweils geöffnetem eProfilPASS am Bildschirm zu wählen, hat der Einsatz der Videobildübertragung mit Ton den großen Vorteil, dass Berater und Klient einander sehen und Körpersprache und Mimik, wenn auch gegenüber der realen Situation eingeschränkt, wahrgenommen werden können. Obwohl der Blickkontakt nicht hergestellt werden kann, ist es dem Berater dennoch möglich, durch das eigene Videobild wirksam zu kommunizieren und Aktion und Reaktionen des Kunden zu beobachten. In diesem Zusammenhang gibt es einen wichtigen Unterschied in der Bilddarstellung bei den verschiedenen Anbietern von Videokonferenzsystemen bzw. Bildtelefonie. Nicht immer wird eine „demokratische“ Bilddarstellung geboten, wie

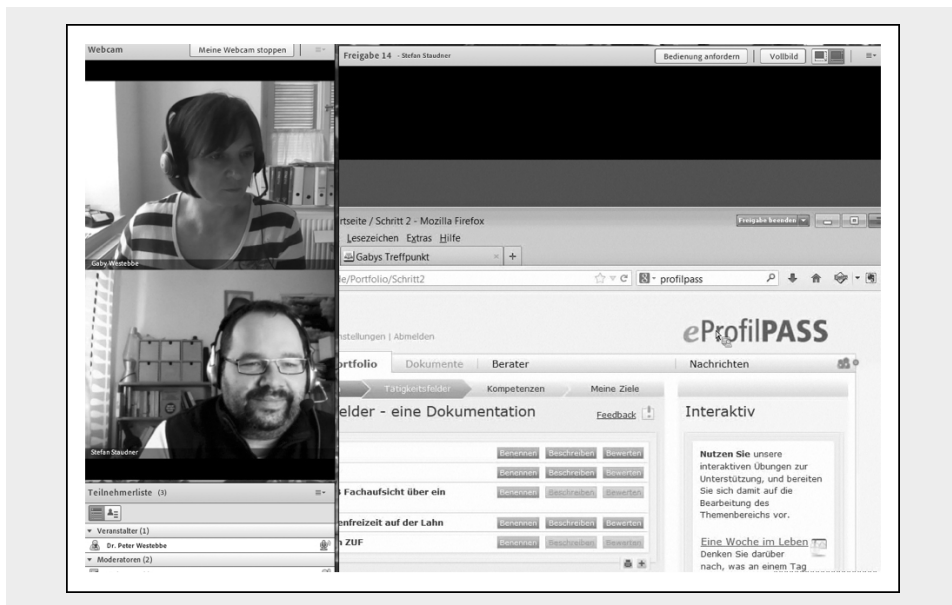


Abb. 7: Einzelberatung mit dem eProfilPASS am Bildschirm

sie für die E-Beratungssituation zwingend notwendig ist. Gemeint ist damit, dass das Videobild für Berater und Klient die gleiche Größe und den gleichen Zuschnitt hat. Manche Systeme zeigen nur den Redenden (z. B. Google Hangout) oder den Moderator in einem großen Bild und die anderen Teilnehmenden klein. Für die Beratungssituation sind diese aufgrund der nicht mehr vorhandenen „Augenhöhe“ nicht zu empfehlen.

Wichtige Funktionen für die Fernberatung sind:

- Das gemeinsame Arbeiten am virtuellen Whiteboard – hier können beispielsweise zeichnerisch Szenarien oder Mindmaps entwickelt werden – und in der Beratung mit dem eProfilPASS vor allem wichtig;
- Die Anwendungsfreigabe – hierüber kann der Berater dem Kunden das genaue Vorgehen in der Bearbeitung, z. B. der Tätigkeiten am konkreten Beispiel erläutern.
- Mitlaufendes Protokoll (gemeinsame Dokumentation),
- Chatfunktion.

4.2.2 Technische Funktionen in der Gruppenberatung mit dem eProfilPASS

Auch die virtuelle Beratung von Gruppen kann synchron, also zeitgleich oder asynchron, also zeitlich versetzt, angelegt werden. Folgt man den Erfahrungen, die im E-Learning in den letzten Jahren gemacht wurden, funktionieren Mischformen nur unter sehr sorgfältig gewählten Rahmenbedingungen und nicht mit jedem Tool. Besondere Vorsicht ist bei einem parallelen Einsatz von Videositzungen und moderierten Foren geboten. Es wurde die Erfahrung gemacht, dass die Peer-to-Peer-Kommunikation in den Foren zum Erliegen kommt, wenn Videokonferenzen zwischen geschaltet werden.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass wirksame Gruppenberatung sich entweder für die synchrone Beratung in einem virtuellen Klassenzimmer oder die asynchrone Beratung über ein Forensystem wie es z. B. Moodle bietet, entscheiden muss; beiden virtuellen Lösungen kann jedoch ein reales Treffen in einem Workshop vorgeschaltet werden. Es sollte jedoch immer eine „Gruppenfunktion“ möglich sein. Das bedeutet, dass der Beratende auch virtuell kleine Arbeitsgruppen innerhalb der großen Gruppe bilden kann. In diesen Kleingruppen können wie in der realen Coachingsituation auch, Peer-to-Peer-Übungen, wie z. B. Stärkenübungen oder Tätigkeiten- und Kompetenzanalysen stattfinden.

Weitere wichtige Funktionen sind wie in der Einzelberatung beschrieben: Videobild und Ton, Chat für den „Notfall“, Whiteboard und gegenseitige Anwendungsfreigabefreigabe.

Besonders für die Gruppenberatung mit dem eProfilPASS gilt: Je komfortabler die gewählte technische Lösung ist, desto feiner kann das virtuelle Beratungssetting gestaltet werden. Die besten Lösungen für die E-Beratung finden sich derzeit im Bereich der E-Learningsysteme. Diese E-Learninglösungen bieten zudem den Vorteil, dass sie die deutschen Richtlinien des Datenschutzes berücksichtigen.



Abb. 8: Videobasierte Gruppenberatung mit dem eProfilPASS

4.3 „Blended“ Coaching und andere gemischte Einsatzformen

Der im eProfilPASS-System angebotene Chat eignet sich primär für die erste Kontaktaufnahme zu einem Beratenden oder Coach, da Biografiearbeit über ausschließlichen E-Mailkontakt kaum geleistet werden kann. Die Kompetenzbilanzierung mit dem eProfilPASS erfordert deshalb eine ergänzende Beratungslösung, die im herkömmlichen Sinne im persönlichen Gegenüber oder wie oben beschrieben, medial gestützt erfolgen sollte; manche Beratungsanlässe machen jedoch auch Mischformen erforderlich.

Folgende Best Practice Beispiele zeigen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten auf:

Beispiel: Blended Coaching an der VHS

Grundsätzlich gilt, dass Online Beratung einen Face-to-Face-Start bzw. Ausklang gut verträgt. Ein solches Szenario hat sich an der VHS Wasserburg/Inn bei der Zielgruppe „Berufsrückkehrer/innen“ sehr gut bewährt. Obwohl in diesem Fall in erster Linie mit dem ProfilPASS-Ordner gearbeitet wurde, kann ohne Schwierigkeiten ein ähnliches Beratungsszenario mit dem eProfilPASS konzipiert werden. Zentrale Elemente sind in diesem Beratungsszenario drei reale Gruppentreffen mit dazwischen-

gelagerten gemeinsamen Arbeiten auf Moodle, das in diesem Fall als Coachingplattform eingesetzt wird.

Das Konzept:

Zu Beginn trifft sich die Gruppe zum Kennenlernen und zu einer Einführung in den folgenden Beratungsverlauf mit dem ProfilPASS und Moodle. Anschließend bearbeiten die Teilnehmer/innen vier Wochen alleine, aber unter konstanter Betreuung verschiedene Aufgaben aus dem ProfilPASS-Ordner, vor allem aber ihre Tätigkeitsbereiche. Das anschließende Präsenzmeeting widmet sich der Analyse der Tätigkeiten und der Verdichtung der Tätigkeiten zu Kompetenzen. Im Anschluss wird mit der Erarbeitung der Ziele und nächsten Schritte begonnen, deren weitere Bearbeitung, wieder durch Moodle gestützt, alleine geschieht. Im Abschlusstreffen stellen sich die Teilnehmer/innen gegenseitig ihre nächsten Schritte und weiteren Planungen vor. Es erfolgt die Übergabe der Zertifikate.

Beispiel: Blended Coaching im Firmenkontext

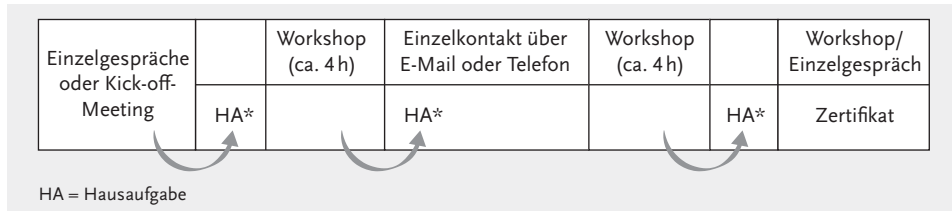
Auch im Firmenkontext stellt die Gruppenberatung mit dem eProfilPASS eine gute Lösung für die Kompetenzbilanzierung, z. B. „Junger Talente“ dar. Hier hat sich ebenso ein reales Kick-off-Meeting bewährt.

Dieses Meeting soll folgende Funktionen erfüllen:

- Die Gruppe lernt sich kennen.
- Theorie und Hintergründe der Kompetenzbilanzierung mit dem ProfilPASS werden erläutert.
- Der Aufbau des eProfilPASS wird erklärt.
- Das Vorgehen in der weiteren Beratung im Zeitraum von 4 – 6 Wochen wird beschrieben
- und mit der Biografiearbeit wird begonnen.

Im Anschluss an das Kick-off-Meeting sollten mindestens vier prozessbegleitende synchrone virtuelle Meetings stattfinden. Diese Meetings sollen den Prozess „forcieren“ und unterstützen die Gruppe beim Herausfinden ihrer Stärken, der Analyse ihrer Tätigkeiten und bei der Ermittlung ihrer Kompetenzen sowie schließlich bei der Zielfindung und Festlegung der nächsten Schritte. Für jedes Meeting sollten circa zwei Stunden eingeplant werden, die einer genau festgelegten Dramaturgie mit (inter-)aktiven Elementen folgen; jedes Meeting endet mit genau beschriebenen „Hausaufgaben“. Während des Meetings (in separaten virtuellen Räumen), meist jedoch im Anschluss oder zu vereinbarten Zeiten, sollten Einzelgespräche mit einzelnen Teilnehmenden eingeplant werden, die einen erhöhten Beratungsbedarf haben. Beratungswünschen sollte unbedingt nachgegangen werden; die Zeit dafür ist einzuplanen und bei den Projektkosten einzukalkulieren.

Ein typischer Verlauf im Gruppencoaching kann so aussehen:



Sehr bewährt haben sich abschließende Einzelgespräche mit den Teilnehmenden auf Basis der ermittelten Kompetenzen. Diese Gespräche können real vor Ort oder aber – zeitökonomisch und organisatorisch günstiger – virtuell stattfinden; die Entscheidung hängt von der jeweiligen Zielgruppe ab.

4.4 Hybride Formen der E-Beratung

Von hybriden Lösungen spricht man im E-Learningkontext immer dann, wenn Online-Tools parallel oder sequenziell zum Einsatz kommen. Wie bereits oben kurz dargestellt, ist Vorsicht geboten bei der Vermischung der verschiedenen virtuellen Medien. Besonders gilt dies für den beschriebenen kombinierten Einsatz von Videositzungen und begleitenden Austauschforen. Eingefügte Videositzungen stoppen den Austauschprozess in Foren, der im Anschluss erst mit Zeitverzug wieder in Gang gebracht werden kann. Aufgrund dieser Erfahrung ist deshalb auch für den Beratungskontext von einer solchen Konstellation abzuraten. Genau erforscht, vor allem im Zusammenhang der E-Beratung mit den eProfilPASS, ist dieses Setting allerdings nicht.

Ein weiteres vorstellbares Szenario, das noch wissenschaftlicher Begleitforschung bedarf, ist eine Kombination persönlicher Videoberatung (Start des Prozesses), Begleitung eines selbstgesteuerten Bilanzierungsprozesses durch so genannte Erklär-Videos und Ergänzung durch eine fernmündliche Hotline.

5 Bedeutung für die ProfilPASS-Beratenden

Für viele Beratende bedeutet die Nutzung des eProfilPASS, wie oben dargestellt, eine Umstellung ihrer Beratungsmethoden und teils auch ihrer Beratungssettings. In diesem Kapitel wird noch einmal auf die Unterschiede und deren Bedeutung für die ProfilPASS-Beratenden eingegangen.

5.1 Unterschiede zwischen der Online und Face-To-Face-Beratung

Medial gestützte Fern-Beratung gilt mittlerweile als etabliert. Vor allem das Telefon, aber auch die E-Mail-Beratung ergänzen heute fast unmerklich Beratungsprozesse, ohne dass dies als ein „Bruch“ des Verfahrens erlebt werden würde.

Was als „neu“ und manchmal als „risikoreich“ erfahren wird, ist zum einen die Nutzung des Internets und seiner Medien und zum zweiten die Vorstellung, ausschließlich „fern“ zu beraten, also ausschließlich ohne den direkten Kontakt zum Kunden, ohne die Möglichkeit, den vertrauensvollen engen Kontakt herzustellen, der für viele Klienten wichtig ist, um sich intensiv auf die Biografiearbeit einzulassen.

Datenschutz spielt im Zusammenhang mit Internetanwendungen eine sehr große Rolle. Hier sollte darauf geachtet werden, dass die Deutschen Datenschutzrichtlinien auch beim Einsatz eines Beratungsmediums eingehalten werden und der Berater dies seinem Kunden auch glaubhaft vermitteln kann. Allerdings ist es oft nicht möglich, die Ängste der Kunden abzubauen. In einem solchen Fall muss von der E-Beratung Abstand genommen werden.

Online- oder E-Beratung wird oft als distanzierter verstanden als die persönliche Face-To-Face-Beratung. Tatsächlich gibt es zwei Aspekte, die hier eine wichtige Rolle spielen. Der eine Aspekt wird bezeichnet als „Nähe durch Distanz“. Manche Menschen können sich leichter öffnen und sich auf sich selbst konzentrieren, wenn sie sich in sicherer körperlicher Distanz und in ihrer eigenen Umgebung befinden, die Nutzenden erlaubt, das Online-Setting, „ganz bei sich“ zu sein. Der zweite Aspekt kommt vor allem in Gruppen zum Tragen. In der Online-Beratung ist es möglich, während der Sitzung und ohne dass dies von den anderen Teilnehmenden wahrgenommen werden kann, einen direkten Kontakt zum Berater aufzunehmen, um sehr persönliche Fragen zu stellen und persönliche, individuelle Antworten zu bekommen. Niemand muss sich vor der Gruppe, vor den anderen offenbaren. Diese Möglichkeit erlaubt es, Fragen zu stellen oder Dinge über sich preiszugeben, die die Nutzenden eher nicht in einer Präsenzgruppe ansprechen würden.

Trotzdem ist es von entscheidender Bedeutung, auch in der Fernberatung einen verbindlichen Kontakt herzustellen und Vertrauen aufzubauen. Einem erfahrenen Berater wird dies auch über die Distanz gelingen, wenn er sich ausreichend sicher und wohl mit dem Medium fühlt. Aber nicht nur der Berater, auch der Kunde muss sich im Medium zuhause fühlen. Genau hier verändern sich jedoch die Vorlieben und Gewohnheiten. Die jüngere Generation wächst mit den digitalen Medien auf und nutzt diese wie ältere Generationen Telefon und E-Mail. Für den einzelnen Berater bedeutet dies, dass er sich an die Gewohnheiten seiner Kunden anpassen muss.

Soll eine onlinegestützte Beratung erfolgen, ist meist eine Mischform eine gute Einstiegslösung. Erstgespräch und vielleicht ein weiteres finden im persönlichen Kontakt von Angesicht zu Angesicht statt. Berater und Klient lernen sich mit allen Sinnen kennen und finden auf dieser Basis im späteren Online-Setting schneller den Kontakt zueinander.

Zu beachten ist weiter, dass die E-Beratung andere Variationen im Setting zulässt. Die Stimme und das gesprochene Wort zum Beispiel, spielen eine große Rolle in der kompetenzorientierten Beratung mit dem ProfilPASS. In der Online-Beratung

gibt es die Möglichkeit, auf diesen Wahrnehmungskanal bewusst zu fokussieren, das heißt die Bildübertragung zu einem bestimmten Zeitpunkt zu minimieren oder ganz auszublenden, um sich ganz auf das Zuhören zu konzentrieren.

Auch der Klient kann sich unter diesen Umständen meist besser konzentrieren und damit intensivere Reflexionsprozesse zulassen. Er hat alle Unterlagen bei sich. Am Bildschirm können Texte rasch ergänzt und verändert werden. Sehr nützlich ist hier die Funktion der Anwendungsfreigabe, wobei auch hier wieder auf Aspekte des Datenschutzes zu achten ist.

5.2 Zusätzliche Aufgaben für den eProfilPASS-Berater

Hat sich ein Berater entschieden, den eProfilPASS in sein Repertoire aufzunehmen, kommt er nicht umhin, sich auch um einen für ihn passenden Modus und nach einem passenden Beratungsmedium umzusehen.

Er sollte sich mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auseinandersetzen, deren Spektrum von relativ „einfach“ anzuwendenden Medien bis hin zu multifunktionalen und damit komplexeren Technologien reicht, um das für ihn und sein Beratungssetting adäquates Medium auszuwählen. Dabei ist auch zu beachten, dass die Problematik und Nutzerfreundlichkeit vieler Medien weniger in der direkten Anwendung, sondern eher in der dahinterstehenden Servertechnologie liegen. Hier gibt es jedoch bereits sehr nutzerfreundliche und erschwingliche Angebote, die sich immer weiter entwickeln werden.

6 Zukunft und Fazit

Derzeit ist der Zugang zur Vollversion des eProfilPASS nur durch den Kauf des Ordners und dem darin enthaltenen Voucher möglich. Der Kunde hat damit immer auch den Ordner haptisch in den Händen, was vielen Beratern und Kunden heute noch sehr entgegenkommt. Allerdings wächst eine junge Zielgruppe heran, die internetaffin ist und deren Bedarf an einer ergänzenden Papierversion nicht groß ist. Ein weiterer Aspekt ist, dass viele Menschen mittlerweile schneller mit der Tastatur als mit einem Bleistift schreiben und aus diesem Grund ein Online-Medium bevorzugen. Auch dem Wunsch des „ordentlichen“ Ausfüllens und Ausdrucks kann auf dieser Weise begegnet werden. Bei vielen Menschen sprechen auch ökologische Gründe für den Einsatz eines Online-Tools, sie achten umweltbewusst auf Ressourcen und möchten möglichst auf Papier verzichten.

Für viele Nutzenden kommt der Umgang mit der Ressource Zeit als wichtiger Aspekt zum Tragen, dieser spielt nicht nur für junge Menschen, sondern insbesondere für viele Arbeitstätige eine immer größere Rolle; gerade im Kontext größerer Organisationen und dem Einsatz des ProfilPASS in der Personalentwicklung

kommt diesem Faktor ein großes Gewicht zu. Durch den Wegfall von Fahrten zu den Beratungsräumlichkeiten werden nicht nur Fahrtkosten eingespart, sondern auch Fahrtzeiten.

Trotz aller Befürchtungen kommt auf den ProfilPASS-Berater über kurz oder lang die Aufgabe zu, sich mit den internetgestützten Medien der Kommunikation vertraut zu machen. Das bedeutet auch, die Vorteile zu erkennen und zu nutzen. E-Beratung ist anders und sicherlich kein vollwertiger Ersatz für Face-To-Face-Beratung, aber eine ideale Ergänzung und ein Angebot, das Raum, Zeit und vielleicht auch Gefühle Grenzen setzt.

Die Erweiterung durch den eProfilPASS hat die ProfilPASS-Community um ein zusätzliches Arbeitstool bereichert, die Einführung des Instruments und die damit verbundenen ergänzenden Schulungen für ProfilPASS-Multiplikatoren und -Beratende bedurften ein gewisses Maß an Einarbeitungszeit; nach nun zwei Jahren steigen die Nutzungszahlen des eProfilPASS. Immer mehr Beratende haben für sich Einsatzfelder und Beratungssettings entwickelt, in denen sie den eProfilPASS als bereicherndes Element in ihre Beratungen einbringen können. Nach wie vor arbeitet nicht jeder ProfilPASS-Multiplikator oder Beratender mit dem eProfilPASS, was aber auch nie Bedingung war. Ziel war und ist es, den internetaffinen Zielgruppen ein geeignetes Tool zur Kompetenzermittlung all ihrer erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen, sei es formal, non-formal oder informell erworben. Dieses Ziel wurde umgesetzt und soll in den nächsten Jahren weiter wissenschaftlich entwickelt und betreut werden.

Förderung:

Bundesministerium für Forschung und Bildung (2002–2012)

EU Sozialfond (2002–2009)

Entwicklung eProfilPASS:

helliwood media & education, Berlin

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn (wissenschaftliche Begleitung)

Institut für Entwicklungs- und Strukturforschung, Hannover (wissenschaftliche Begleitung)

Literatur

- Bauer H. G./Triebel, C. (2011):** KomBI Laufbahnberatung, Augsburg: Perform Partner.
- Bergmann, J. (2012):** Handlexikon der Europäischen Union.; 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Harp, S./Pielorz, M./Seidel, S./Seusing, B. (2010):** Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lang-von Wins T./Triebel, C. (2012):** Karriereberatung. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Liebigt, K. (2013):** Handreichung eProfilPASS. Berlin: hollywood media & education.

Links

<http://www.eprofilpass.de>

http://www.profilpass-online.de/files/epp_handreichung.pdf

<http://www.profilpass.de>

<http://www.eife-l.org/activities/campaigns>

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

„KMU.Kom“: die eVersion zur Verbesserung des kompetenzbuchgestützten Personalmanagements

HARRY NEß

Situation der Personalsteuerung in kleinen und mittleren Unternehmen

Seit über einem Jahrzehnt wird von den bildungspolitischen Akteuren bereits vorhergesagt, dass aufgrund des ab 2020 insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen (KMU)¹ spürbaren Fachkräftemangels (vgl. Prezewowsky 2007, S. 36) mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die „Weiterqualifizierung der Beschäftigten für KMU zunehmend an Bedeutung“ (Deutscher Bundestag 2001) gewinnen wird. Vor dem Hintergrund der Überalterung der Belegschaften, ihrer ungebrochen fachlich breiten Einsetzbarkeit, eines z. T. nicht vorhandenen Problembewusstseins zum demografischen Wandel (vgl. Institut für Mittelstandsforschung, 2007) und einer geringen Weiterbildungsintensität (vgl. Mesaros/Vanselow/Weinkopf 2009, S. 26 f.) werden letztlich KMU gegenüber großen Unternehmen verstärkt Nachteile beim Erhalt qualifizierter Belegschaften und der Neueinstellung von Fachkräften haben.

Die Ursachen sind vielfältig, warum entgegen dieser inzwischen sich erhärtenden Prognose mangelnde Transparenz über Ziele, Kosten und Nutzen des Personal- und Weiterbildungsmanagements in Unternehmen die damit verbundenen Fragen dennoch nicht an oberster Stelle im Fokus der Personalverantwortlichen stehen (vgl. Kailer/Heyse 2007, S. 242 f.). Hinsichtlich der Ablauforganisation und im Vergleich zu Großunternehmen herrschen besonders in KMU aufgrund der in ihnen vorherrschenden Dominanz von wenigen Personalverantwortlichen, flachen Hierarchien, fehlender eigenständiger Organisationseinheiten für Personalentwicklung und betrieblicher Weiterbildung, Verhaltens- und Führungsstrategien vor, die für

1 Zur Unterscheidung von großen Unternehmen werden KMU nach EU-Verständnis so beschrieben, dass sie weniger als 250 Personen beschäftigen, einen Jahresumsatz von nicht mehr als 50 Millionen Euro oder eine Jahresbilanzsumme von nicht mehr als 43 Millionen Euro haben (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 8).

eine betriebliche Lern- und Innovationskultur im Unternehmen wenig förderlich sind (vgl. Jutzi et al. 2000, S.17 ff.). Und obwohl dies zukünftig unweigerlich zu erheblichen Schwierigkeiten in der Wissenstransfersicherung und in der Erfolgskontrolle von Organisationsentwicklung führt, geschieht noch zu wenig. So ist in der Regel das Personal- und Weiterbildungsmanagement eine Nebenaufgabe der leitenden Führungskräfte oder Bereichsverantwortlichen, die u. a. auch die Verantwortung für die Verteilung eines meist verhältnismäßig gering angesetzten Weiterbildungsbudgets tragen (vgl. Schöni 2001).

Alles also Gründe, um von den KMU verstärkt Strategien zur Personalentwicklung in den Blick zu nehmen. Ein Bewusstsein und eine Bereitschaft dafür kann nach Sichtung entsprechender Erhebungen als gesichert gelten: In einer bundesweiten Befragung von Unternehmen geben 64 % an, zunehmend starke Veränderungen in den Arbeitsanforderungen zu sehen (vgl. Moraal/Lorig/Schreiber/Azeez 2009). Die größten Veränderungen sehen sie aber nicht bei den fachlichen, sondern bei den überfachlichen Kompetenzen. Bestätigt wird dies von einer komplettierenden Studie des „Forschungsinstituts Betriebliche Bildung“, nach der das informelle Lernen zunehmend als wichtig erachtet wird, um die vom Arbeitsprozess geforderten „Schlüsselkompetenzen“ zu erwerben (vgl. Wehinger 2010). Auch in einer Erhebung bei Erwerbstätigen geben ein Drittel von ihnen an, dass sie ihre berufliche Position in erster Linie informellen Kompetenzen verdanken, zwei Drittel meinen, dass diese zumindest an zweiter Stelle wichtig sind (vgl. Dostal 2003, S. 114). „Wenn aber ca. 70 % der Lernprozesse außerhalb des etablierten Bildungswesens stattfinden und informelle Lernerfahrungen lebensbegleitend und handlungsbezogen erworben werden, dann sollten die so erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen auch formell einbringbar und einbeziehbar werden“ (Schleicher 2009, S. 77).

Doch die Bemühungen, diese Kompetenzen in einer den betrieblichen Alltagsbedingungen angepassten Form sichtbar und nutzbar zu machen sowie sie der formalisierten inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung gleichzustellen, bleiben hinter diesem Erkenntnisstand von Arbeitgebern und Arbeitnehmern zurück (vgl. Dostal 2003). Eine damit gerechtfertigte Erwartung an die Umsetzung einer verbesserten Unternehmenskultur und systematisierten Personalsteuerung wendet sich der Reflexion, Dokumentation und Validierung des Lernens im Sinne einer lernenden Organisation in KMU zu (vgl. Argyris/Schön 2006; Sackmann 2004, S. 23 ff.; S. 181 ff.). Diesen Weg flankierende Konzepte und Instrumente leiden allerdings häufig darunter, dass mit ihnen kein transparenter Abgleich zwischen den Zielen des Unternehmens und denen der Mitarbeiter(innen) stattfindet, und das, obwohl die Entscheidungen der Personalverantwortlichen auf Feldern der Teambildung, des Wechsels des Arbeitsplatzes, der Neueinstellungen und anderem so etwas fordern.

Reflektierte und verstetigte Biografiearbeit ist nach diesem Verständnis eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Strebe im Gerüst einer lernenden Organisation, die von den Mitarbeiter(inne)n inner- wie außerbetrieblich gebildet wird und durch unterstützende Maßnahmen der Personalentwicklung zu ergänzen ist. Dabei wer-

den Erfahrungsräume zum Entdecken und zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz geschaffen (vgl. Wittwer 2003, S. 34). Aus diesem Befund leitet sich folgerichtig die Forderung nach standardisierten Validierungsverfahren zur Anrechnung der in verschiedenen Lernformen erworbenen Kompetenzen ab. Mit dem dafür erforderlichen Support eines einzuführenden Kompetenzportfolios können Fähigkeiten und Kompetenzen der Mitarbeiter(innen) im Vorfeld des Einsatzes am Arbeitsplatz frühzeitig erkannt werden, und zwar nicht nur die aus dem Prozess der Arbeit, sondern auch die aus dem Bereich des informellen Lernens, das u. a. außerhalb des Betriebs, im sozialen Umfeld und in der Familientätigkeit stattfindet (vgl. Dehnbostel 2007).

Biografisches Lernen im Bewusstsein betrieblicher Anforderungen

Was aber bedeutet nun biografisches Lernen innerhalb einer lernenden Organisation? Sicherlich müssen sich Steuerungsüberlegungen innerhalb dieses betrieblichen Kontextes an einem Verständnis von Biografie als eine Summe von vielfältigen Erfahrungen orientieren, die in einem lebenslangen Prozess erworben werden und damit das Handeln und die Lebensgeschichte von Menschen beeinflussen. „Erfahrung wird dabei als ganzheitlicher Vorgang begriffen, der kognitive und emotionale, körperliche, sinnliche, bewusste und unbewusste Wahrnehmungen einschließt“ (Braun 1996, S. 109). In der Analyse biografischer Daten vor dem Hintergrund kompetenten Handelns zeigen sich individuelle Erfolgsstrategien im Umgang mit sich ständig verändernden Situationen und Herausforderungen. Eine Unterstützung in der biografischen Auswertung des Lebensverlaufs kann also die Entwicklung von individuellen Strategien zur Bewältigung sich ändernder Anforderungen in Unternehmen begünstigen (vgl. Vonken 2010, S. 207).

Erfolgt durch Zertifikate oder anerkannte Abschlüsse in diesem Prozess eine Dokumentation des formal und nichtformal organisierten Lernens, die weitere Zugänge zum Bildungssystem und Arbeitsmarkt eröffnen, so bleibt beim informellen Lernen, welches eher selbstorganisiert und nicht von außen geplant in mehr beiläufigem Lernen stattfindet, die Erfassung und Anerkennung meist aus (vgl. Gnahn 2007, S. 35 ff.). Mit dem strukturierten Sammeln, Ordnen und Bewerten der erbrachten Leistungen in einem Kompetenzportfolio, also einer Methode zur Selbstreflexion (vgl. Buhren 2007, S. 22), werden nun aber vor allem auch die informell erworbenen Lernoutcomes sichtbar und für eine weitere persönliche Entwicklung erschlossen.

Auf dem Markt befindliche Kompetenzportfolios oder Kompetenzpässe bieten Verfahren an, die die Messung und Bewertung von Kompetenzen im Kontext lebensbegleitenden Lernens ermöglichen. Dabei werden verschiedene Ziele verfolgt: Zum einen sollen Lernergebnisse dokumentiert, beurteilt und bilanziert, zum anderen durch eine Reflexion der Lernleistungen eine Kompetenzentwicklung begünstigt

werden (vgl. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 25 ff.). Entgegen dieser Vorteile wird der Einsatz von diesen Instrumenten besonders in KMU eher zögerlich angenommen, denn sie „sind originär nicht für den betrieblichen Alltag entwickelt worden“ (Kucher/Wehinger 2010, S. 71).

Wenn das Instrument eines wie auch immer bezeichneten Portfolios kompetenzbasiert angelegt ist, kann damit auf die in „Lebensbeschreibungen zum Ausdruck kommenden Dispositionen und Potenziale“ aufmerksam gemacht werden, „deren sich das Individuum durch Reflexion auch vergewissern kann“ (Erpenbeck 2007, S. 93). Das Ergebnis der Kompetenzfeststellung muss also möglichst alle Lernformen einbeziehen, um über eine reine Auflistung von formalen Lernergebnissen hinauszugehen. Dabei lassen sich entwicklungs- und anforderungsorientierte Verfahren unterscheiden: Die Ersteren orientieren sich ausschließlich am Individuum und verfolgen das Ziel seiner eigenen Standortbestimmung. Es werden verstärkt personale Merkmale in den Blick genommen und vom Subjekt in Selbsteinschätzung zu einem individuellen Kompetenzprofil verdichtet. Demgegenüber sehen anforderungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren die Beschreibung der Kompetenzen zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben als Ergebnis einer Fremdeinschätzung, die sich im Wesentlichen an Tätigkeitsbeschreibungen und Arbeitsplatzanalysen ausrichtet. Diese Zielsetzung unternehmerischer Handlungslogik rückt tendenziell weg vom Entwicklungspotenzial des Individuums und hin zur ökonomischen Verbesserung von Arbeitsprozessen innerhalb der beruflichen Beschäftigung (vgl. Gillen 2006, S. 112). Das heißt bei anforderungsorientierten Ansätzen stellen spezifische, aktuelle oder zukünftige Arbeitsaufgaben den Ausgangspunkt dar und dementsprechend werden Kompetenzen hauptsächlich von außen in Relation zu diesen Aufgaben eingeschätzt. Darüber hinausgehende Kompetenzen kommen bei diesem Ansatz eher nicht zum Tragen (vgl. ebd.).

Bei dem fehlenden Abgleich von Selbst- und Fremdsicht ist ein Mangel an betrieblicher Akzeptanz und Anerkennung der erfassten Kompetenzen zu vermuten (vgl. Kaufhold 2010, S. 44 ff.). Beide Interessen müssen sich nicht gegenseitig ausschließen, wenn durch die Einführung eines durch die empirische Forschung der Sozialwissenschaften anerkannten Verfahrens der „kommunikativen Validierung“ (Flick 1995, S. 168), also des konsensualen Abgleichs zwischen Selbst- und Fremdbewertung im institutionalisierten Kompetenzgespräch die Transferierbarkeit von außerbetrieblich erworbenen Kompetenzen in das Unternehmen erleichtert und anerkannt wird (vgl. Müller 2009, S. 83 ff.; Blum/Zaugg 2008, S. 67).

Aus dieser hier skizzierten Feldbeschreibung der Bedarfe in KMU entstand in einem drittmittelfinanziertem Projekt² ein spezifisches Instrument, das entwickelte,

2 Im Auftrag des Landes Hessen und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds wurde in der Zeit zwischen November 2009 und Mai 2011 ein Instrument zur biografischen Kompetenzfeststellung von Mitarbeiter(innen) und zur Unterstützung des Organisations-, Personal- und Wissensmanagements in KMU vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. (BWHW) entwickelt, in sechs kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) erprobt und evaluiert.

erprobte und evaluierte KMU-Kompetenzbuch (KMU.Kom) als eine Printfassung, das sich inhaltlich an wissenschaftlichen Standards, aber in seiner Bearbeitungsstruktur auch pragmatisch an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Nutzer(innen) in KMU orientiert (vgl. BWHW/DIPF 2013).

Eine dafür eruierte Vielzahl an individuell unterschiedlich akzentuierten beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten und Lernprozesse möglicher Nutzer(innen) des KMU.Kom ließ eine unübersehbar hohe Anzahl an semantischen Kompetenzbezeichnungen erwarten, sodass zur besseren Handhabung und Vergleichbarkeit im betrieblichen Kontext eine Systematisierung der qualitativ erfassten Kompetenzen gewählt wurde, die sich auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) stützt (vgl. Huber/Neß 2014, S. 62). Unter den Aspekten der praktisch betrieblichen Nutzung, des Wiedererkennungswerts und des branchenübergreifenden Bezugs erscheint seine Struktur als Transparenz verbesserndes und standardisiert anwendbares Ordnungs- und Differenzierungssystem für den Zweck eines Kompetenzbuchs nützlich. Das im DQR verwendete Handlungskompetenzmodell strukturiert sich in Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten), personale Kompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz) und Methodenkompetenz (vgl. BBj 2013). Da die Methodenkompetenz in ihm allerdings nur als Querschnittskompetenz angelegt und daher nicht eigens ausgeführt wird, aber im unternehmerischen Umfeld von großer Bedeutung ist, wird dieser Bereich neben der Fach- und personalen Kompetenz als eigenständige Säule im „KMU-Kompetenzbuch (KMU.Kom)“ ausgewiesen.

Instrumentelle Umsetzung der Kompetenzerfassung

Somit werden also nun alle im KMU.Kom erfassten Tätigkeiten, die selbstständig und in neuen Zusammenhängen erledigt wurden sowie solche, die sowohl ohne Unterstützung anderer durchgeführt wurden und zusätzlich evaluiert und ggf. weitervermittlungsfähig sind, als Kompetenzen definiert. Im DQR lassen sich dazu Niveaustufen mit elementaren Anforderungen finden (Niveau 1 und 2) sowie vermehrt Komponenten der Selbstständigkeit ab der Niveaustufe 3. Ab dem Fähigkeitsniveau 4 werden umfassende und sich verändernde Lernbedingungen angenommen, die in ihrer Komplexität und ihren Veränderungen in den kontextuellen Bedingungen ab der Stufe 5 bis 8 weiter zunehmen (vgl. Arbeitskreis "Deutscher Qualifikationsrahmen" 2009).

Der Ablauf des Kompetenzfeststellungsverfahrens ist im KMU.Kom auf dieser Basis wie folgt aufgebaut: Zunächst durchlaufen die Nutzer(innen) eine biografische Erinnerungsarbeit, bei der Tätigkeiten aus allen Lebensbereichen in dafür vorgesehenen Formularen gesammelt und notiert werden. Das Zusammentragen der Aktivitäten wird durch zahlreich gegebene Beispiele unterstützt. Dabei werden Tätigkeiten aus der Ausbildung, dem Sport, einem Auslandspraktikum etc. innerhalb der Kategorien von Berufserfahrung, Privatleben und aus vorhandenen Zertifikaten erinnert und

aufgeschrieben. Um dies schriftsprachlich so präzise wie möglich von den Nutzer(inne)n vollziehen zu können, wird ein Katalog mit Beispielverben für individuelle Handlungen zur Verfügung gestellt. Zweitens werden die Tätigkeiten einer subjektiven Bewertung unterzogen, d. h. die beruflich und außerberuflich erworbenen und nun dokumentierten Outcomes werden anhand einer vierstufigen Skala bewertet sowie drittens innerhalb der DQR-Säulen-Struktur nach Kompetenzbereichen (Fach-, Personal- und Methodenkompetenzen) bewertet und geordnet.

Zur praktikablen Transformation der Tätigkeiten in Kompetenzen wurden für KMU-Beschäftigte die acht Niveaustufen des DQR in vier standardisierten Bewertungsstufen des KMU.Kom gebündelt:

- Als eher elementares Fähigkeitsniveau („Ich kann es mit Unterstützung anderer tun.“) wird die KMU.Kom-Stufe 1 bezeichnet, von der eine Kompatibilität mit den DQR-Niveaustufen 1 und 2 angenommen wird.
- Die KMU.Kom-Stufe 2 („Ich kann es selbstständig ohne Unterstützung anderer tun.“) ist bei allen Tätigkeiten, die bereits selbstständig ausgeführt werden können, zu verwenden und verweist bereits auf eine Vorstufe des kompetenten Handelns, die mit den DQR-Niveaustufen 3 und 4 kompatibel sind.
- Ab KMU.Kom-Stufe 3 („Ich kann es selbstständig und in neuen Zusammenhängen tun.“) wird kompetentes Agieren in Bezug auf die zu bewertende Tätigkeit angenommen. Mittels des Zusatzes „in neuen Zusammenhängen“ wird auf die Selbstorganisationsdisposition verwiesen, was den DQR-Niveaustufen 5 und 6 entspricht.
- Die KMU.Kom-Stufe 4 („Ich kann es selbstständig und in neuen Zusammenhängen tun, bewerten und anderen beibringen.“) erweitert das kompetente Agieren um die Dimension der Bewertung der Situation oder Handlung sowie des Vermittelns von Kenntnissen und Fähigkeiten. Sie finden sich in den Stufen 7 und 8 des DQR wieder (vgl. Neß 2014, S. 53 f.).

Nur Tätigkeiten der KMU.Kom-Stufe 3 oder 4 werden in das abschließend zu erstellende Kompetenzprofil der Printversion aufgenommen, da sie mit der entsprechenden Qualität der Tätigkeit auf eine dahinterliegende Kompetenzstruktur verweisen. Die Tätigkeiten, die mit den KMU.Kom-Stufen 1 und 2 bewertet werden, sind jedoch deshalb nicht weniger wichtig; sie können als Potenziale in ein anforderungs- und entwicklungsorientiertes Kompetenzmanagement einbezogen werden.

Die jeweils im Betrieb zuständigen Personalverantwortlichen bearbeiten ihrerseits die Fremdsicht auf die Kompetenzen der Mitarbeiter(innen) und kommen damit zu einer qualifizierenden Vorbereitung auf das Mitarbeiter- bzw. Kompetenzgespräch. Aus der Konfrontation von Selbst- und Fremdbewertung im Personalgespräch entsteht ein gemeinsames, kommunikativ validiertes Kompetenzprofil, das in vielfältiger Weise in der Personalsteuerung durch die Beteiligten genutzt werden kann. Zum Beispiel können Ziele für die weitere Entwicklung abgeleitet oder der mögliche Einsatz bestimmter Kompetenzressourcen für den Einsatz am Arbeitsplatz und für geplante Weiterbildungen gemeinsam festgelegt werden.

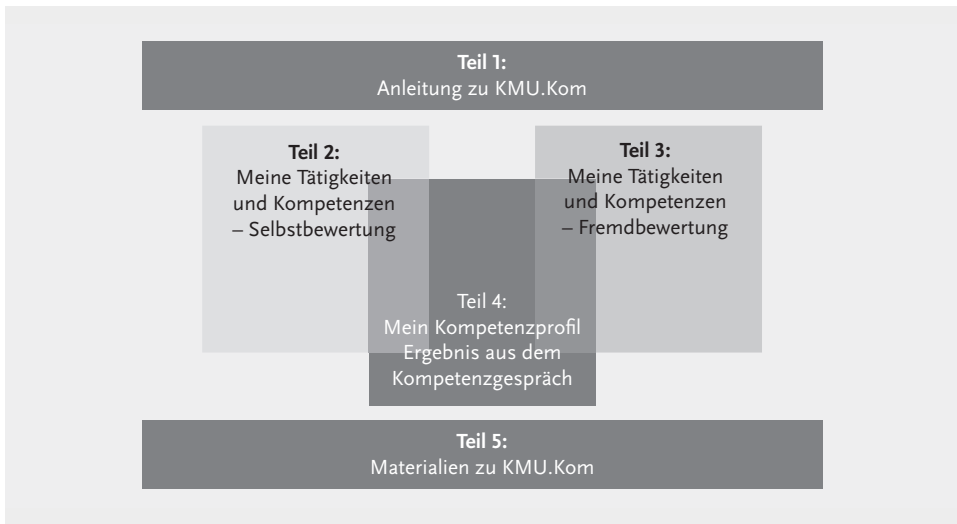


Abb. 1: Grundstruktur des KMU.Kom-Portfolios

Die immer wieder in ein neues Formular schriftlich zu übernehmenden Schritte machen zur Bearbeitung allerdings insgesamt die Printfassung für die Nutzer(innen) schwerfällig. Eine nach der Erprobung in sechs Unternehmen durchgeführte Befragung der Nutzer(innen) unterstrich dies mit den Forderungen nach einem anwenderfreundlicheren Instrument, einem zeitlich geringeren Bearbeitungsaufwand sowie einer Vereinfachung der Vorlagen mit zusätzlichen Hilfen und Anregungen. Des Weiteren ließe sich ihrer Auffassung nach eine verstärkte Bearbeitungsmotivation über eine digitale Umsetzung und Überarbeitung des bestehenden Kompetenzbuchs erreichen.

Die digitalen Umsetzungen von Portfolioinstrumenten wie dem „Europass“ (Europarat 2010) oder dem „ProfilPASS“ (DIE 2012) bestätigen diese Annahme, wonach eine parallele Nutzung von Printversion und digitaler eVersion zu einer höheren Akzeptanz und Verbreitung bei den Nutzer(innen) führt. Besonders für Personalverantwortliche wird damit ein geringerer Arbeitsaufwand im Personalmanagement erwartet, da die Vorbereitung und Durchführung der Mitarbeitergespräche effizienter und die Dokumentation der Ergebnisse einfacher wird (vgl. BWHW/DIPF 2013).³

3 Die dafür zu initiiierenden Maßnahmen wurden zur „Hessenweiten Verbreitung und Verstetigung des KMU.Kompetenzbuchs (KMU.Kom) unter Einbeziehung der hessischen Qualifizierungsbeauftragten und weiterer Multiplikatoren“ vom BWHW und vom DIPF mit einem Antrag an das Hessische Wirtschaftsministerium und den Europäischen Sozialfonds auf Förderung eines Folgeprojekts für die Zeit vom 1. September 2011 bis zum 28. Februar 2013 auf den Weg gebracht.

Nutzerfreundliche eVersion unterstützt die Nachhaltigkeitsstrategie

In Kooperation mit einem hinzugezogenen Softwareunternehmen⁴ wurde zur parallelen Nutzung der Printfassung von KMU.Kom die digitale eVersion entwickelt. Die Vorlagen aus der sich bereits bewährten Printfassung waren zur Vorbereitung der Webapplikation der Ausgangspunkt, um über ihre elektronische Bearbeitung vorgegebener Formulare zur Erstellung eines Kompetenzprofils zu kommen. Die Zugangsdaten können über ein eingeführtes Kontaktformular angefragt werden. Ohne diese Eingabe können die Formularvorlagen zu Tätigkeiten und Bewertung der Tätigkeiten nur bis zu dem Schritt „Kompetenzbereiche zuordnen“ sozusagen für einen Probelauf von den Nutzer(inne)n bearbeitet werden.

KMU.Kom Verfahren zur Kompetenzdokumentation und Personalentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen

Einführung Selbstbewertung Fremdbewertung Kompetenzprofil Material

registrieren einloggen

Herzlich willkommen im KMU.Kompetenzbuch!

Das **KMU. Kompetenzbuch** (KMU.Kom) richtet sich an die Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), an Sie als Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter und Führungskräfte mit Personalverantwortung gleichermaßen. Es ergänzt Ihren Bedarf nach einem qualifizierten Personalmanagement, nach Beratung, Bewertung und Förderung innerhalb einer „Iemanden Organisation“. Nach der Bearbeitung, die Sie hier online oder in der Printfassung (siehe unter [Material](#)) vornehmen können, haben Sie Ihr **Kompetenzprofil** in der Hand. Sie wissen, was Sie können und was Ihre Ziele sind.

Sie stehen im Mittelpunkt:

Erfahren Sie, wie Ihre eigenen Stärken und Potenziale sichtbar werden, über welche Kompetenzen Sie verfügen. Lesen Sie dafür zuerst die Einführung.

- Einstelger(innen)
- Selbstbewertung
- Fremdbewertung

KMU.Kom wurde für kleine und mittlere Unternehmen zur Dokumentation und Sichtbarmachung des formalen, nichtformalen und informellen Lernens im Rahmen des „Operationellen Programms für die Förderung der regionalen Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung in Hessen“ entwickelt, aus Mitteln des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung und der Europäischen Union - Europäischer Sozialfonds (ESF).

Qualifizierungsinitiative ESF DIPF

Abb. 2: Eröffnungsseite der eVersion von KMU.Kom

4 Das Software-Unternehmen „dmr solution“ entwickelte und pflegt das Programm zur Nutzung der eVersion. Näheres ist unter dem Titel "Erfolgreiches Kompetenzbuch jetzt auch in elektronischer Form – Personaltool für KMU" nachzulesen (www.pressebox.de; Pressemitteilung BOX ID 536278).

Nach einer Entscheidung für die weitere Bearbeitung erhalten die Nutzer(innen) unterstützend für den Bereich „Wie bedienen Sie technisch die Onlinefassung von KMU.Kom?“ über die Funktion „registrieren“ in einem darauf folgenden Arbeitsschritt eine ausgearbeitete Bedienungsanleitung, mit der sie streng strukturiert durch das Kompetenzbuch geführt werden.

Der Datenschutz wird durch Transparenz des Verfahrens und der Nichtspeicherung auf dem Server in Verbindung mit entsprechenden Hinweisen gewahrt. Die nur lokal gespeicherten Dateien zum jeweiligen Kompetenzprofil werden mit einem Passwort geschützt und können bei Bedarf zur späteren und weiteren Bearbeitung an die private Email-Adresse der jeweiligen Nutzer(innen) geschickt werden. Es gibt die Option des Abspeicherns in jedem Formular-Zustand im HTML-Datenformat.

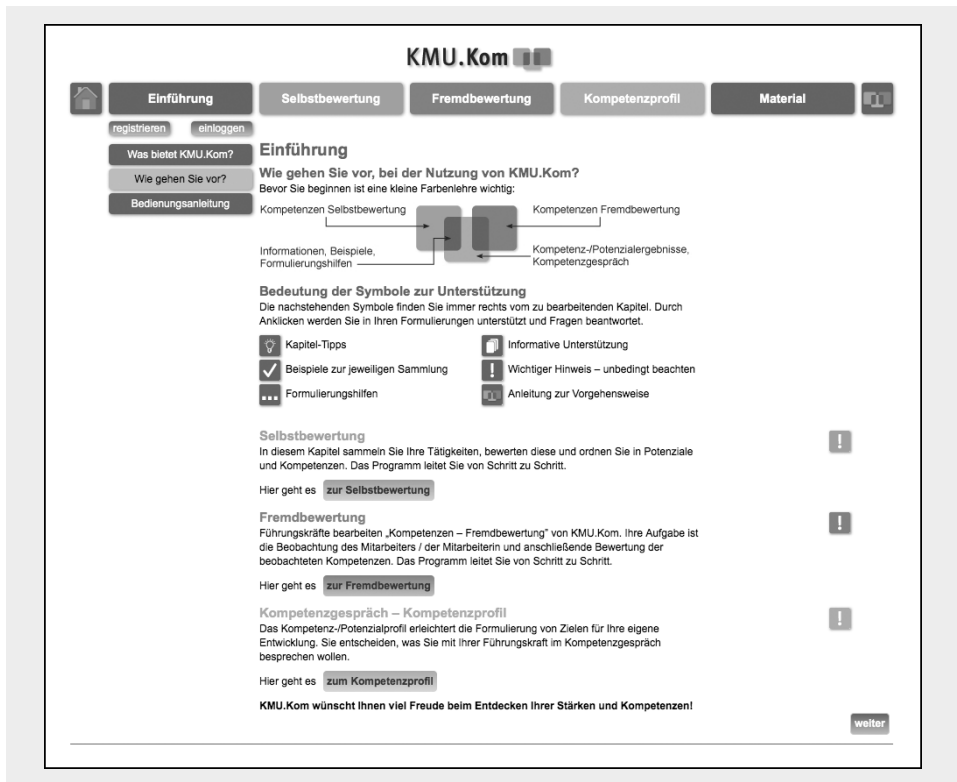


Abb. 3: Beispielseite zur Bearbeitung der KMU.Kom-eVersion

Nach einer Einleitung in die Bedienungsweise erfolgt in einem ersten Schritt die freie Texteingabe. Tätigkeiten aus den verschiedenen Lebensbereichen des formalen, nichtformalen und informellen Lernens werden von der Software abgefragt und können einzeln in ein Textfeld eingegeben werden. Auf Basis dieser Eingaben können im zweiten Schritt in der zusätzlichen Spalte Bewertungen der einzelnen Tätigkeiten nach festgelegten Niveaustufen wie im Printverfahren vorgenommen werden.

Danach erfolgt eine Reduktion auf die hochbewerteten Tätigkeiten, die in einem dritten Schritt den vorgegeben Kompetenzbereichen aus der bereits für die Printfassung dargestellten Systematik der Kompetenzstruktur des DQR zugeordnet werden, in dem der Benutzer die Tätigkeiten mit bestimmten Buchstaben gekennzeichnet („F“ für Fachkompetenzen, „M“ für Methodenkompetenzen und „P“ für personale Kompetenzen). In einem letzten Schritt können die Nutzer(innen) durch Ankreuzen die Kompetenzen auswählen, die sie in dem Kompetenzgespräch mit ihren Vorgesetzten erörtern möchten. Zusätzlich können in einer vorgesehenen Übersicht alle Angaben noch einmal geprüft und ggf. korrigiert, ergänzt, gelöscht und letztlich ausgedruckt werden. Im Unterschied zur Printfassung können die mit 1 und 2 bewerteten Tätigkeiten der Nutzer(innen) in der vorgesehenen Vorlage des Kompetenzprofils als Potenziale beibehalten und als solche für das Kompetenzgespräch übernommen werden.

Zum Herunterladen und Ausdrucken werden als Downloadmöglichkeit folgende Anlagen im Anhang zur Verfügung gestellt:

- das Glossar der im Instrument verwendeten Fachbegriffe,
- Beispiele der Selbst- und Fremdbewertung,
- Formulierungshilfen,
- KMU.Kom als Printversion,
- das Kontaktformular zum Programadministrator in der Servicestelle,
- das Kompetenzprofil für das Kompetenzgespräch und
- die Formulare zur Nutzung der Vorlagen des Europass (<http://europass.cede-fop.europa.eu/de/home>).

Unter der „Druckvorschau“ für den Personalverantwortlichen wurde eine Übersicht der „Mitarbeiter(innen)“ mit Name, Termin des Kompetenzgesprächs und Status der Bearbeitung erstellt. Im Unterschied zur Printfassung hat die Führungskraft nun für das später zu führende Kompetenzgespräch die Möglichkeit, sich Aufzeichnungen bezüglich angesprochener Themen und gemeinsam entwickelter Ziele zur Weiterentwicklung der Mitarbeiter(innen) zu machen. Zur Führung des „Personal- bzw. Kompetenzgesprächs“ mit einer KMU.Kom-Orientierung werden für Personalverantwortliche entwickelte Erläuterungsgrafiken, Anleitungen zur Gesprächsführung und entsprechende Beispiele an die Hand gegeben.

Nach mehreren Überarbeitungsschleifen der eVersion des Kompetenzbuchs wurde ein nutzerorientierter Pretest der Erstfassung in zwei Unternehmen mit insgesamt 17 Mitarbeiter(innen) durchgeführt. Mit ihm wurde vor allem evaluiert, ob und wie die Anwendung selbstreferenziell möglich ist. Das Instrument und ein Fragebogen zum Nutzungskomfort gingen dafür an alle beteiligten Personen. Insgesamt waren die Rückmeldungen der Anwender(innen) nach einer erneuten Überarbeitung und Benutzung in den durchgeführten Multiplikatorenveranstaltungen positiv, z. B. im Originalton:

- „Für mich ist die E-Version viel angenehmer als Papierversion. Klare Vorteile, keine Blätter mehr, kompakt, verständlich, klar, übersichtlich“;

- „Einfach, da die Bearbeitung für mich selbsterklärend ist“;
- „Ich finde dies o. k. so“;
- „Eventuell eine Vorauswahl an Antworten zu Fragen vorgeben“;
- „Noch nicht ganz am Ziel, aber fast so sollte das Endprodukt sein“.

Für die Verbreitungsphase wurden deshalb keine Modifikationen an der eVersion mehr vorgenommen, sondern nur noch Schreibfehler korrigiert und Zusatzinformation wie weitere sprachlich ausgearbeitete Beispiele in die verschiedenen Stufen der Bearbeitung zur Erleichterung und Orientierung eingestellt. Die eVersion als ein webbasiertes, interaktives deutschsprachiges Anwenderprogramm, zu dem der Zugriff über eine entsprechende URL www.kmu.kompetenzbuch.de erfolgt, war nunmehr für alle beteiligten Unternehmen während der Projektlaufzeit über den Benutzernamen „KMU“ und das Passwort „kom“ frei zugänglich.

Zusammengefasst ergeben sich mit der Nutzung der eVersion gegenüber der Printversion folgende Vorteile für Beschäftigte und Personalverantwortliche in KMU:

- Mit dem **Angebot des geringeren Schreib- und Zeitaufwands** können sich nun die Nutzer(innen) in der Bearbeitung des KMU-Kompetenzbuchs für eine der beiden Versionen bzw. die Kombination beider entscheiden.
- Bildungsfernere Mitarbeiter können durch den geringeren Schreibaufwand leichter an die **Auseinandersetzung mit dem eigenen Kompetenzprofil** herangeführt werden.
- Die Nutzerfreundlichkeit wird unterstützt durch das **Angebot von einblendbaren Beispielen**, durch die leichter vornehmbaren Korrektur- und Ergänzungsmöglichkeiten in bereits durchlaufenen Bearbeitungsstufen.
- Wegen der **geringeren Bearbeitungszeit** ermutigt dies die Nutzer, sich intensiver mit dem Portfolio auseinanderzusetzen.
- Zur betrieblichen Bewertung und Weiterbildungsplanung von Mitarbeitern ist **eine stärkere Berücksichtigung von dokumentierten und bis zum ausdrückbaren Kompetenzprofil sichtbar gemachten Potenzialen und Kompetenzen** möglich.
- Durch den erleichterten Zugang zur systematisierten Dokumentation des eigenen Wissens und Könnens, können **alle Lebensbereiche**, also auch das informelle, nichtformale und formale Lernen außerhalb des Berufs gleichermaßen **in den Blick genommen** werden.
- Mit seinem **den täglichen Arbeitsprozess begleitenden Einsatz** im Unternehmen wird die Einführung neuer Strukturen, Verfahren, Informations- oder Anreizsysteme der Personal- und Wissenssteuerung generiert.
- Durch **den systematisierten und leicht abrufbaren Abgleich von Fremd- und Selbstbild** wird ein Beitrag zur Verbesserung einer Kommunikations- und gesteuerten Feedbackkultur im Unternehmen geleistet.
- **Durch den erweiterten Raum für Eintragungen können nun Personalverantwortliche** zu dem erstellten Kompetenzprofil ihrer Mitarbeiter **leichter eine namentliche Übersicht mit Terminen für das Kompetenzgespräch, Bearbeitungsstatus sowie Gesprächsaufzeichnungen bezüglich der Anforderungen und Weiterentwicklung des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin erstellen.**

- **Für Unternehmen wird die Entscheidung erleichtert, den Weg einer DIN ISO-Zertifizierung zur Steuerung ihrer innerbetrieblichen Organisationsabläufe zu gehen**, denn mit der eVersion ist sowohl das Personalgespräch wie auch die Weiterbildungsplanung systematisch dokumentiert.

Institutionalisierte Sicherung der Verstetigung und Nachhaltigkeit

Parallel zur Entwicklung der die Printversion ergänzenden eVersion des KMU.Kom-Instruments wurde zur hessenweiten Verbreitung, Verstetigung und Nachhaltigkeit ein Multiplikatorennetzwerk aufgebaut. Strukturell bedeutete dies nicht den Aufbau einer völlig neuen institutionalisierten Servicestelle, sondern wurde mit den Aufgaben der in Hessen bestehenden Beratungs- und Schulungsangebote für Unternehmen betrauten Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (BWHW), den Qualifizierungsberatungsstellen und freiberuflich tätigen Berater(innen) verkoppelt (Hessische Qualifizierungsberatungsstellen, 2012). Die im Rahmen des Förderprogramms „Verbesserung der Qualität, Information, Transparenz in der beruflichen Bildung“ (QuIT) rekrutierten Qualifizierungsbeauftragten (QB) zur Steigerung des Engagements von KMU in der beruflichen Weiterbildung wurden zur Verankerung und Verstetigung des im Online- und Printmodus zugänglichen KMU.Kom in allen hessischen Regionen in der Erarbeitungsphase bereits eingebunden. Für die Anwendung und Verbreitung von KMU.Kom nahmen und nehmen die 33 bekannten QB in 23 Landkreisen und kreisfreien Städten des Landes Hessen eine zentrale Funktion ein.

Im Zeitraum eines halben Jahres (Juli 2012 bis Januar 2013) haben 384 Personen auf die Seite KMU.Kompetenzbuch.de zugegriffen. Die Auffindbarkeit im Netz scheint demnach kein Problem zu sein, denn knapp 20 Prozent der Zugriffe erfolgt über einen Link, z. B. den zu den Webseiten der Qualifizierungsoffensiven oder der Servicestelle (www.bwhw-qubz.de). Über 47 Prozent der Zugriffe erfolgte durch direkte Eingabe der Domain und 33 Prozent über eine Suchmaschine, wobei die Keywords meist „kmu.kom“ bzw. „kmu.kompetenzbuch“ waren. Dies deutet darauf hin, dass Suchende genau nach dem Instrument KMU.Kompetenzbuch gesucht haben. Die durchschnittliche Verweildauer auf den Seiten betrug über fünf Minuten mit durchschnittlich sechs aufgerufenen Seiten. Dies zeigt, dass Besuchende sich relativ genau die KMU.Kom-eVersion angesehen haben, was für die ansprechende Qualität der Seiten spricht.

Mithilfe von „Google Analytics“ konnte folgendes Nutzerverhalten mit der Webseite evaluiert werden. Die nachstehende Übersicht zeigt anhand der Keywords die sehr differenzierten Ansprüche und Zwecke, warum die KMU.Kom-Seite von unterschiedlichsten Nutzer(inne)n aufgerufen wurde:

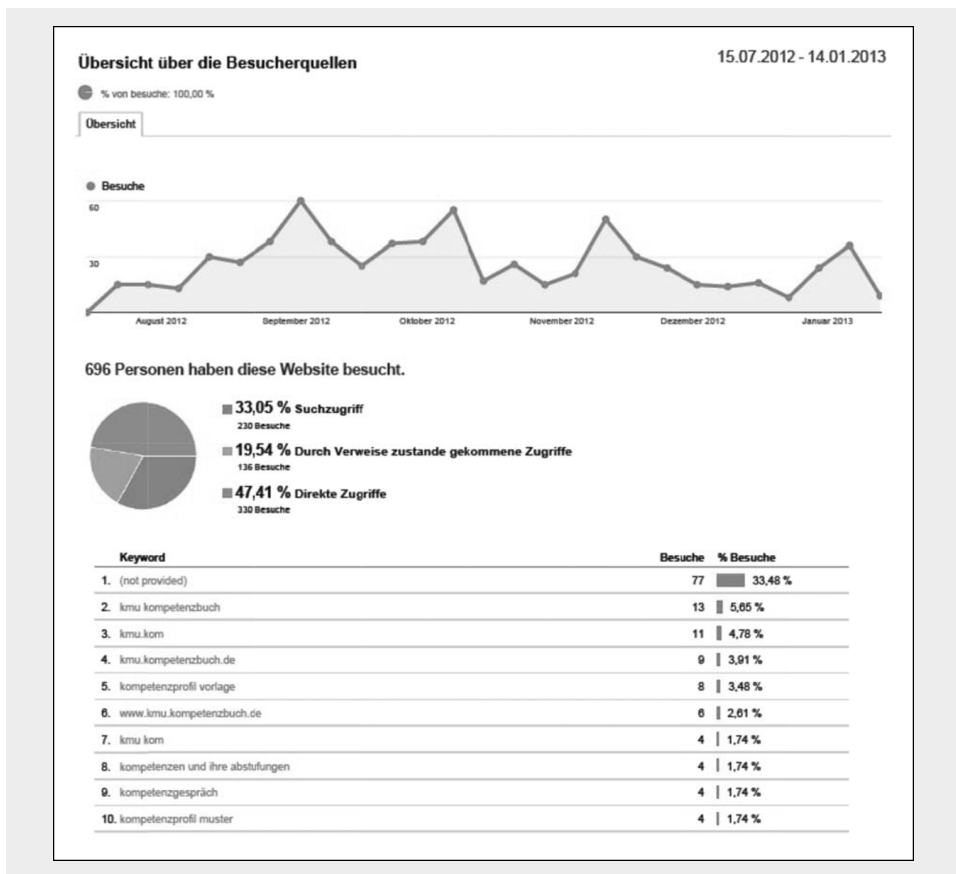


Abb. 4: Quellen der Besucherzugriffe auf die eVersion der KMU.Kom-Seiten

An der Gesamtzahl der 62 Betriebe, die mit KMU.Kom begonnen bzw. KMU.Kom beendet haben, ist auffällig, dass in der Betriebsgröße bis zehn Beschäftigte 27 Betriebe teilgenommen und 18 Betriebe am häufigsten den ersten Durchgang des KMU.Kom-Systems abgeschlossen hatten. Bei den Kleinstbetrieben bis zu zehn Beschäftigten nahm in der Regel jeder Beschäftigte teil. Anders war dies in den Unternehmen mit bis zu 250 Beschäftigten, die mit 23 Prozent den größten Anteil der mit dem Projekt begonnenen Unternehmen stellten. Die Nachfrage zur Teilnahme ist bei ihnen verhältnismäßig hoch, aber zum Abschluss sind in der Projektlaufzeit letztlich nur acht gekommen, was nach heutiger Einschätzung an dem erhöhten Bedarf an sich verändernden Organisationsstrukturen lag. Dies war in größeren KMU leichter umzusetzen. Ebenfalls war in dieser Kategorie besonders bemerkenswert, dass bei den „großen“ KMU in der Regel Pilotgruppen und nur zwei mit der gesamten Belegschaft am Projekt teilnahmen, wovon eine – wahrscheinlich angesichts des damit verbundenen Aufwands – die Teilnahme wieder absagten.

Nach den gemachten Erfahrungen und Aussagen kann das Fazit gezogen werden, wonach KMU Maßnahmen der Strategie- und Organisationsentwicklung bei der Einführung eines Kompetenzerfassungsinstrumentes als unabdingbar für die eigene Zukunftssicherung sehen. KMU.Kom ist dafür in ein individuelles und firmenspezifisches Organisationsentwicklungs- und Weiterbildungsmanagementkonzept einzubinden, das Selbstorganisationsprozesse, Veränderungsstrategien, Prozessablaufoptimierung, Kompetenz- und Personalentwicklung als auch Führungsstile unter dem kritischen Blickwinkel auf die jeweils vorhandene Unternehmenskultur betrachtet und weiterentwickelt. Den Personalverantwortlichen fällt dabei die Aufgabe zu, dies zu kommunizieren und an verschiedenen Stellen beratend an Mitarbeiter(innen) weiterzugeben. Sie dafür in ausreichendem Umfang ganzheitlich zu qualifizieren, bleibt nach Projektende in der Verantwortung der installierten Servicestelle (BWHW), die dafür auf die zu diesem Zweck entwickelten Schulungsmaterialien zurückgreifen kann. Diese einbezogenen Unterlagen und mögliche Beratungsleistungen werden bisher noch in Hessen vom Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung gefördert. In absehbarer Zeit allerdings werden, wie die Nutzer(innen) anderer Bundesländern, die Kosten von den Unternehmen selbst getragen werden müssen. Über die kostenlose Nutzung der eVersion aller Elemente des KMU.Kom-orientierten Kompetenzmanagement-Systems im Netz ist damit nachhaltig bereits ein Prozess initiiert, über den KMU in Hessen zur Steuerung des innerbetrieblichen Fachkräfteeinsatzes, der innovativen Arbeitsorganisation und der Umsetzung bedarfsgerechter Weiterbildungsstrategien in die Richtung lernender Organisation nachhaltig ermutigt, unterstützt und ermächtigt werden.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009):** Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761> [Zuletzt geprüft am 17.3.2010].
- Argyris, C./Schön, D. A. (2006):** Die lernende Organisation: Grundlagen Methode Praxis (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BBJ Consult AG:** Portal Deutscher Qualifikationsrahmen. 2013. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de [Zuletzt geprüft am 18.11.2013].
- Blum, A./Zaugg, R. J. (2008):** 360-Grad-Feedback: Komplexe Arbeitsbeziehungen erfordern differenzierte Feedbacksysteme. In: Thom, N./Zaugg, R. J. (Hg.): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen entwickeln und fördern. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Gabler, S. 67–86.
- Braun, S. (1996):** Biographisches Lernen als Methode der Erwachsenenbildung. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (37). S. 109–115.

- Buhren, C. G. (2007):** Schüler selbstbeobachtung: Instrumente, Methoden, Erfahrungen zur systematischen Beobachtung und Bewertung der eigenen Leistungen. Pädagogik, 59 (2), S. 20–23.
- BWHW/DIPF:** Hessenweite Verbreitung und Verstärkung des KMU.Kompetenzbuchs KMU.Kom unter Einbeziehung der hessischen Qualifizierungsbeauftragten. Abschlussbericht. Bad Nauheim/Frankfurt am Main 2013. URL: www.bwhw.de/assets/attachments/abschlussberichtKMUkomVerbreitungfinal.pdf [Zuletzt geprüft am 05.12.2013].
- Dehnbostel, P. (2007):** Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) (2012):** ProfilPASS in der Wirtschaft. Weiterentwicklung des Kompetenzbilanzierungsverfahrens ProfilPASS: Akzeptanz von Kompetenzfeststellung in Unternehmen, Unterstützung berufsorientierender Maßnahmen, Erschließung neuer Einsatzfelder, Begleitung der Entwicklung des eProfilPASS. URL: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Forschungslandkarte/Projekt.aspx?id=579> [Zuletzt geprüft am 15. Januar 2013].
- Europarat und Europäische Union (2010):** Leitfaden für das Ausfüllen des Europass-Sprachenpasses. URL: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1348/type.FileContent.file/ELPInstructions_de_DE.pdf [Zuletzt geprüft am 19.5.2011].
- Deutscher Bundestag (2001):** Schlussbericht der Enquete Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten. URL: http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/3_7.html [Zuletzt geprüft am 23.2.2010].
- dmr solution (2012):** Erfolgreiches Kompetenzbuch jetzt auch in elektronischer Form – Personaltool für KMU. URL: <http://www.pressebox.de>; Pressemitteilung BOX ID 536278 [Zuletzt geprüft am 1.12.2013].
- Dostal, W. (2003):** Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, G. A. (Hg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster u. a.: Waxmann. S. 103–116.
- Erpenbeck, J. (2007):** Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- Europäische Kommission (2006):** Die neue KMU-Definition – Benutzerhandbuch und Mustererklärung. URL: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/sme_definition/sme_user_guide_de.pdf [Zuletzt geprüft am 1.12.2013].
- Europarat und Europäische Union (2010):** Leitfaden für das Ausfüllen des Europass-Sprachenpasses. URL: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1348/type.FileContent.file/ELPInstructions_de_DE.pdf [Zuletzt geprüft am 19.5.2011].
- Flick, U. (1995):** Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union. URL: <http://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/032476973.pdf>.
- Gillen, J. (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance: Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gnahn, D. (2007):** Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hessische Qualifizierungsberatungsstellen – ESF Hessen.** URL: https://www.esf-hessen.de/.../Hessische_Qualifizierungsberatungsstellen.. [Zuletzt geprüft am 1.12.2012].
- Huber, J./Neß, H. (2014):** Das KMU.Kompetenzbuch. In: Wirtschaft & Beruf, H. 01.2014, 66.Jg., S. 60–63.
- Institut für Mittelstandsforschung (2007):** URL: <http://www.ifm-bonn.de/assets/documents/Kay-Suprinovic-Kranzusch-14-15-11-08.pdf> [Zuletzt geprüft am 25.5.2011].
- Jutzi, K./Delbrouck, I./Müller, H. (2000):** Lernen kleine Unternehmen anders? Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Kailer, N./Heyse, V. (2007):** Kompetenzentwicklung und -management in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Heyse, V./Erpenbeck, J. (Hg.): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster u. a.: Waxmann. (S. 241–249).
- Kaufhold, M. (2010):** Kompetenzen erfassen – Herausforderungen und Anregungen zur betrieblichen Umsetzung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 33–47.
- Kucher, K./Wehinger, F. (2010):** Kompetenzpässe – Überblick und Ansatzpunkte für ihren betrieblichen Einsatz. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 51–87.
- Mesaros, L./Vanselow, A./Weinkopf, C. (2009):** Fachkräftemangel in KMU – Ausmaß, Ursachen und Gegenstrategien: Eine Literaturanalyse, Institut Arbeit und Qualifikation. URL: <http://www.fes.de/wiso/pdf/mittelstand/2009/040609/expertise.pdf> [Zuletzt geprüft am 8.1.2010].
- Moraal, D./Lorig, B./Schreiber, D./Azeez, U. (2009):** Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB Report: Bd. 7/09. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Müller, S. (2009):** Bildungscontrolling als Instrument der Betriebspädagogik: Bildung, Lernen, Transfer. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Neß, H. (2014):** KMU-Kompetenzbuch. Ein DQR-kompatibles Instrument zur betrieblichen Förderung individueller Kompetenzentwicklung. In: BWP 1/2014, S. 53/54.
- Prezewowsky, M. (2007):** demografischer Wandel und Personalmanagement: Herausforderungen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund der Bevölkerungsentwicklung (1. Aufl.). Gabler Edition Wissenschaft: Unternehmerisches Personalmanagement. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl (Univ., Diss.- Potsdam, 2007).
- Sackmann, S. A. (2004):** Erfolgsfaktor Unternehmenskultur: Mit kulturbewusstem Management Unternehmensziele erreichen und Identifikation schaffen; 6 Best Practice-Beispiele (1. Aufl.). Wiesbaden: Gabler [u. a.]. URL: <http://www.gbv.de/du/services/toc/bs/396651089>.
- Schleicher, K. (2009):** Lernen im Leben und für das Leben: Informelles Lernen als Zukunftsaufgabe. Hamburg: Krämer.

- Schöni, W. (2001):** Praxishandbuch Personalentwicklung: Strategien Konzepte und Instrumente. Chur [u. a.]: Rüegger.
- Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Perspektive Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Vonken, M. (2010):** Kompetenz und kompetentes Handeln als Gestaltung der Biografie des Lebenslaufs. In: Pfadenhauer, T./Kurtz, M. (Hg.): Soziologie der Kompetenz). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. S. 191–208.
- Wehinger, F. (2010):** Relevanz von Kompetenzpässen für Betriebe zur Messung informell erworbener Kompetenzen: Ergebnisse einer bundesweiten Unternehmensbefragung. In: Loebe, H/Severing, E. (Hg.): Kompetenzpässe in der betrieblichen Praxis. Mitarbeiterkompetenzen sichtbar machen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 87–110.
- Wittwer, W. (2003):** Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet in Leben trittst du hinaus! – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand. S. 13–41.

Entwicklung eines ePortfolio-Tools zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen – am Beispiel eines Bachelor-Studiengangs „Business Administration“

STEFANIE BRUNNER/PETRA MUCKEL/OLAF ZAWACKI-RICHTER

1 Einleitung

E-Portfolios können neben anderen Funktionen auch den Zweck haben, informell erworbene berufliche Kompetenzen sichtbar zu machen, um diese dann auf ein Hochschulstudium anzurechnen. Hier setzt dieser Beitrag an.

Für den berufs begleitenden Bachelor „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ der Universität Oldenburg wurden bereits umfangreiche Möglichkeiten zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen erfolgreich implementiert (vgl. Müskens 2010). Mittels des „Oldenburger Modells der Anrechnung“ ist eine *pauschale* Anrechnung verschiedener beruflicher Fort- und Weiterbildungen möglich. Daneben findet auch die *individuelle* Anerkennung und Anrechnung formell und informell erworbener Kompetenzen statt.

Wir stellen anhand von Fallbeispielen die Erfahrungen in diesem Studiengang mit der Durchführung individueller Anrechnungsprozesse berufsbezogener Kompetenzen dar, von der ersten Anfrage der Ratsuchenden bis hin zur erfolgreichen Anrechnung von Kreditpunkten oder zur Ablehnung des Anrechnungsgesuchs. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird, unter Berücksichtigung der besonderen technischen und didaktischen Herausforderungen, die Entwicklung eines ePortfolio-Tools vorgestellt, das es den Beteiligten ermöglicht, diesen Prozess onlinegestützt durchzuführen.

2 Hintergrund

Bereits seit den 1960er Jahren ist ein verstärktes bildungspolitisches und gesellschaftliches Interesse an der Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Zielgruppen festzustellen (vgl. Hartmann et al. 2008, S. 13) und seit den 1980er Jahren rückt auch ganz allgemein das Thema der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildungssysteme immer mehr in den Fokus. Als Gründe werden z. B. der erwartete Fachkräftebedarf herangezogen sowie das Bestreben nach Aufwertung der Berufsausbildungen (vgl. ebd.); aber auch allgemeine Werte wie die Ermöglichung eines „chancengerechten Zugang[s] zu Bildung und damit für Lebenschancen“ (BLK 2004, S. 6) werden immer wieder genannt.

Um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen zu fördern und nichttraditionelle Zielgruppen für ein Studium zu gewinnen, wurden im Jahr 2002 durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz in Deutschland Möglichkeiten der Anrechnung *außerhochschulischer* Leistungen auf ein Hochschulstudium geschaffen: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können [...] auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (Kultusministerkonferenz, 2002). Davor konnten berufliche Kompetenzen lediglich auf Praktika angerechnet werden; ansonsten wurden nur *hochschulische* Vorleistungen anerkannt (vgl. Hanft/Müskens 2013, S. 226).

Die Umsetzung der Anrechnungsbeschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 2002, 2008) auf Ebene der Länder erfolgte ab 2009. Im Rahmen der Novellierung der Landeshochschulgesetze wurde neben der Erweiterung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studieninteressierte, die einem weiteren KMK-Beschluss von 2009 folgte, nun auf Landesebene die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen geschaffen (vgl. ebd.). Die faktische Umsetzung der Anrechnungsmöglichkeiten auf Hochschulebene erfolgte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Jahr 2012 mit der Verankerung eines Anrechnungsparagraphen in der Prüfungsordnung für Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengänge (BPO, Fassung vom 17.08.2012).

Das Verfahren der Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen wird hier für die grundständigen Studiengänge der Universität in § 8 Abs. 4 geregelt: „Nachgewiesene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, können angerechnet werden, sofern diese nach Inhalt und Niveau den Modulprüfungen des Studiengangs im Wesentlichen entsprechen und Gleichwertigkeit vorliegt. Es können bis zu 50 Prozent der Kreditpunkte eines jeden Faches [...] angerechnet werden.“¹

Im berufs begleitenden Online-Bachelorstudiengang „Business Administration“ (BBA) der Fakultät II Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften am Center

¹ Bachelor-Prüfungsordnung, allgemeiner Teil: https://elearning.uni-oldenburg.de/downloads/esis/2459/po-02-allgemeiner-teil/Fuenfte_Aenderung_BPO_17_08_2012.pdf [01.02.2014]

für Lebenslanges Lernen (C₃L)² dagegen wird die pauschale und individuelle Anrechnung bereits seit 2004 praktiziert.

Wir stellen im Folgenden zunächst den aktuellen Praxisstand des Anrechnungsverfahrens im grundständigen Bereich sowie im Bereich der berufsbegleitenden Studiengänge der Universität Oldenburg dar. Anschließend daran beschreiben wir die davon ausgehende Entwicklung eines Studienmoduls zur Erstellung von ePortfolios, das ein Tool zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen beinhaltet.

3 Anrechnungswege und -verfahren an der Universität Oldenburg

3.1 Entwicklung von Anrechnungsverfahren

Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM, die sich in den Jahren 2005 – 2008 mit dem Thema „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ beschäftigte, wurden Verfahren der pauschalen Anrechnung entwickelt und für den berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang Business Administration pilotiert. Im Modellvorhaben „Offene Hochschule“ wurde dann ein Anrechnungsverfahren für non-formal oder informell erworbene Kompetenzen mithilfe von Portfolios (zunächst ohne „e“ sondern „paper/pencil“-basiert) vorbereitet.

Das (e-)Portfolio-Anrechnungsverfahren

Ein wesentliches Merkmal dieses portfolio-basierten Anrechnungsverfahrens ist die stärkere Beteiligung der Studierenden am Prozess selbst: Anstatt lediglich alle vorhandenen Materialien und Nachweise einzureichen, sollen die Studieninteressierten/Studierenden selbst ein Portfolio erstellen, um mit dem/der Modulverantwortlichen auf dessen Basis ein Gespräch über die Anrechnungsmöglichkeiten zu führen. Die Modulverantwortlichen prüfen anschließend, ob die eingereichten Artefakte ausreichen, um die im Portfolio ausgewiesenen, außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nachzuweisen und gleichzeitig auch „als gleichwertig mit den Lernergebnissen eines Moduls zu betrachten sind“ (Muckel 2013, S. 268).

Entsprechend der Anrechnungsleitlinie des ANKOM-Projektes³ wird „zwischen inhaltlicher und niveaubezogener Gleichwertigkeit“ unterschieden: „Die inhaltliche Gleichwertigkeit bezieht sich auf die – mehr oder weniger stark ausgeprägte – inhaltliche Überdeckung zweier (oder mehrerer) Gruppen von Lernergebnissen. Die niveaubezogene Gleichwertigkeit bezieht sich auf das Niveau der Lernergebnisse, wie es in den Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) definiert ist. Die Gleichwertigkeit (Äquivalenz) von Lernergebnissen ist abzugrenzen von der

2 <http://www.c3l.uni-oldenburg.de> [01.02.2014]

3 http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [01.02.2014]

Gleichartigkeit (Identität)“. Eine Gleichartigkeit von Lernergebnissen sei in der Praxis nicht zu erwarten (ebd., S. 268 f.), da die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in der Regel keine explizierten Theorie- oder Wissenschafts-/Forschungsbezüge aufweisen.

Die Modulverantwortlichen sollen ihre bezüglich der Gleichwertigkeit getroffene Entscheidung begründen und bereiten durch ihr Votum eine Entscheidung des Prüfungsausschusses über das Anrechnungsgesuch vor.

Das ePortfolio

Was ist nun der wesentliche Vorteil eines ePortfolios im Vergleich zur „Paper/Pencil“-Variante? Der Einsatz eines ePortfolios erlaubt die Darstellung einer großen Zahl von Artefakten unterschiedlichster „Medien und Formen“, nämlich z. B. „Webseiten, Videos, Präsentationen, Fotos“ (ebd., S. 269). Durch die Verknüpfung der einzelnen Seiten und Dateien mittels Hyperlinks erlaubt ein ePortfolio eine transparente und übersichtliche Visualisierung der einzelnen Bestandteile, die aus folgenden Bausteinen bestehen sollten:

- a. „Beschreibung der Kompetenzen und Kenntnisse, die angerechnet werden sollen;
- b. Reflexion dieser Kompetenzen in Form einer vergleichenden Gegenüberstellung mit den Lernergebnissen der Modulbeschreibungen;
- c. Nachweis der Kompetenzen in Form von Präsentationen, Publikationen, Tätigkeitsdarstellungen/Stellenbeschreibungen, Beurteilungen, Zielvereinbarungen, „Arbeitsproben“, Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen usw.“ (ebd., S. 269).

Allerdings ist die Erstellung eines (e-)Portfolios nicht trivial und bedarf der Anleitung. Das gilt für die technische Seite mindestens ebenso wie für das Heranführen an die Reflexion und den Beweis/die Demonstration des tatsächlichen Vorhandenseins der eigenen Kompetenzen.

3.2 Anrechnung im Bereich der berufsbegleitenden Studiengänge am Beispiel des Bachelor-Studiengangs „Business Administration“ (BBA)

Seit 2012 sind in den grundständigen Studiengängen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Anrechnungsmöglichkeiten gegeben. Allerdings sind diese in ihren Prozessen noch nicht in der Art standardisiert wie in den berufsbegleitenden Studiengängen, sondern befinden sich noch in ihren Anfängen.

Im berufsbegleitenden Online-Bachelorstudiengang „Business Administration“ (BBA) der Fakultät II Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften am Center für Lebenslanges Lernen (C3L) wird, wie weiter oben bereits erwähnt, die pauschale und individuelle Anrechnung bereits seit 2004 praktiziert.

Das Anrechnungsverfahren

Die Antragstellerin/Der Antragsteller reicht ihre/seine Unterlagen bei der Studiengangskoordinatorin ein. Nach einer ersten Vorprüfung, die je nach Einzelfall zwischen ein bis drei Wochen dauern kann, wird durch die Studiengangskoordinatorin ein Feedback an die Antragstellenden gegeben, das Stellung zur Vollständigkeit und Detailliertheit der Unterlagen nimmt. Vor der Weitergabe des Anrechnungsvorschlags an die Fachvertreter wird die Antragstellerin/der Antragsteller außerdem über den geplanten Umfang der Empfehlung informiert.

Die Anrechnungsempfehlung enthält neben den Modulvorschlägen alle weiteren relevanten Nachweise: die Art der Hochschulzugangsberechtigung, die absolvierte Ausbildung sowie die Dauer der Berufstätigkeit. In der Darstellung der für die Anrechnung empfohlenen Module sind enthalten 1) der Name des Moduls, 2) die Art der Vorleistung (Art der beruflichen Praxis), 3) der Umfang an absolvierten Unterrichtsstunden sowie 4) evtl. fehlende Themenbereiche, die eine komplette Anrechnung des Moduls verhindern.

Nach Prüfung der eingereichten Dokumente meldet die Fachvertreterin zurück, ob und was in welchem Umfang angerechnet werden kann.

Im Folgenden betrachten wir zwei Fallbeispiele für die individuelle Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, die uns als Grundlage für die Konzeption eines ePortfolio-Tools dienen.

4 Fallbeispiele individueller Anrechnung

4.1 Fallbeispiel 1: Herr B., Student

Herr B. (ca. 40 Jahre alt) studiert bereits seit vier Semestern den Bachelor-Studiengang „Business Administration“. Darum kennt er den Studiengang und hat anhand der Modulbeschreibungen einen Überblick über die Module gewonnen. Er hat bislang gezielt solche Module belegt, für die er keine Anrechnung in Betracht zieht. Herr B. hat kein Abitur, ist Handelsfachwirt und arbeitet seit vielen Jahren bei einem Energiekonzern, zunächst als Kaufmannsgehilfe und seit ca. 5 Jahren als Fachwirt. Er möchte Teile seiner Ausbildung zum Handelsfachwirt anrechnen lassen. Dies ist jedoch gegenwärtig formal ausgeschlossen, weil sein Handelsfachwirt seine Hochschulzugangsberechtigung ist und eine sogenannte *doppelte Anrechnung/Anerkennung* – also Anrechnung anstelle des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung einerseits und Anrechnung von Teilen dieser Ausbildung auf das Studium selbst andererseits – nicht möglich ist (weitere Erläuterungen zum Thema der Doppelanrechnung siehe Abschnitt 5.1). Da er keine weiteren Fort- oder Weiterbildungen nachweisen kann, kommt als Anrechnungsmöglichkeit lediglich seine Berufspraxis in Frage.

Herr B. hat seinen Lebenslauf, Prüfungszeugnisse, Rahmenlehrpläne und Arbeitszeugnisse als Papier-Portfolio zusammengestellt und eingereicht. Seine Prüfungszeugnisse für den Handelsfachwirt sowie die dazugehörigen Rahmenlehrpläne bleiben unberücksichtigt, da hier – wie oben erläutert – aufgrund der verbotenen Doppelanrechnung nichts anrechenbar ist. Er schlägt vor, seine Kompetenzen im Hinblick auf eine mögliche Anrechnung der Module „Marketing“, „Strategisches und Internationales Marketing“, „Human Resource Management“ und „Controlling“ zu prüfen.

Zwei seiner detaillierten Arbeits-/Zwischenzeugnisse, die Auskunft darüber geben, welche Tätigkeiten er in welchem zeitlichen Umfang wahrgenommen hat, scheinen als Beleg für eine Anrechnung jedoch zu wenig aussagekräftig, sodass weitere Unterlagen zu den infrage kommenden Bereichen „Marketing“, „Personalmanagement“ und „Controlling“ nachgefordert werden mussten. Außerdem wurde Herr B. auf die Möglichkeit hingewiesen, selbst eigene Kompetenzen zusammenzufassen, darzustellen und im Hinblick auf die im Modul geforderten Lernergebnisse zu reflektieren.

Ergänzend eingereichte Unterlagen und Erläuterungen führten schließlich zu einer Anrechnung des Moduls „Marketing“. Das Modul „Strategisches und Internationales Management“ konnte jedoch ebenso wenig angerechnet werden wie die Module „Human Resource Management“ und „Controlling“: Im Bereich des internationalen Marketings konnte Herr B. keine Berufspraxis nachweisen, und seine Berufspraxis in den Bereichen „Human Resource Management“ und „Controlling“ umfasste zu wenige Handlungsfelder/Bereiche, als dass eine Gleichwertigkeit mit den Modulen und ihren Inhalten gegeben war. Hier konnte nicht von einer inhaltlichen Gleichwertigkeit ausgegangen werden.

4.2 Fallbeispiel 2: Frau F., Studieninteressierte

Frau F. ist ca. 25 Jahre alt und interessiert sich für den Bachelor-Studiengang „Business Administration“. Sie ist gelernte Sparkassenkauffrau, geprüfte Bankkauffrau (IHK) sowie Sparkassenbetriebswirtin und seit ca. zwei Jahren Gewerbekundenbetreuerin bei einer Sparkasse. „Da muss noch was kommen“, so Frau F., als sie sich nach Möglichkeiten eines berufsbegleitenden Studiums erkundigt. Sie wolle sich – geleitet von einem persönlichen Interesse und nicht von ihrem Arbeitgeber – gerne im betriebswirtschaftlichen Bereich weiterbilden. Bei ihren Überlegungen zur Vorbereitung einer Entscheidung, ob sie nun ein Studium aufnehmen solle oder nicht, wollte sie wissen, was aus ihren Aus- und Weiterbildungen angerechnet werden und wie sie dadurch die vorgegebene Studiendauer verkürzen könne.

Über die Website der Universität hat Frau F. sich über den Studiengang informiert und weiß um Anrechnungsmöglichkeiten. In einer persönlichen Studien-

beratung wurde ihr erklärt, dass ihr Abitur als Hochschulzugangsberechtigung betrachtet werde und dass sie darum Teile ihrer Fortbildung auf Anerkennung prüfen lassen könne. Die Module „Finanzierung“, „Bilanzierung“ und „Kosten- und Leistungsrechnung“ kommen als Anrechnungskandidaten in Frage. Allerdings war der Umfang ihrer nachgewiesenen Kompetenzen nicht ausreichend, sodass ihr in einem ersten Schritt lediglich in Aussicht gestellt worden war, einen Teil des Moduls „Finanzierung“ derart zu erlassen, dass sie statt der veranschlagten 120 lediglich 96 Unterrichtsstunden hätte besuchen müssen.

In einem zweiten Schritt wurden Frau F.s Erfahrungen aus der Berufspraxis, die sie in einem überblicksartig zusammengestellten (papierbasierten) Portfolio präsentiert und durch Artefakte (Zeugnisse, vom Fachdozenten angeforderte Arbeitsproben, Reflexionen) ergänzt hatte, mit herangezogen und im gemeinsamen Gespräch mit dem Fachvertreter erörtert. In diesem Gespräch wurde genauer erörtert, was Frau F. tagtäglich macht und wie sie dies beschreiben, strukturieren und reflektieren kann. Auf dieser Grundlage konnten die Fachvertreter dann alle drei Module „Finanzierung“, „Bilanzierung“ und „Kosten- und Leistungsrechnung“ in vollem Umfang anrechnen.

4.3 Schlussfolgerungen

(e)Portfolios übernehmen für die verschiedenen Akteure eines Anrechnungsprozesses unterschiedliche Funktionen: *Für die Studierenden/Studieninteressierten* geben sie ein ‚Gerüst‘ vor, das eine Orientierung über die – für die Anrechnung erforderlichen – Informationen und Belege ermöglicht. Die Studierenden setzen sich dadurch mit ihren Kompetenzen in einer reflektierenden Weise auseinander und lenken ihre Aufmerksamkeit auf das, was sie mitbringen. *Für die Studiengangsmanger/innen und die Fachvertreter/innen* ermöglichen (e)Portfolios überblickartige Einblicke in die Kompetenzen und Arbeitsweisen der Studierenden. *Im Anrechnungsprozess selbst* dienen (e)Portfolios der Sichtbarmachung und Dokumentation der mitgebrachten Kompetenzen und bieten die Grundlage für ein Gespräch genau darüber.

Außerdem wird deutlich, dass diese Anrechnungsfälle zwar einige Gemeinsamkeiten aufweisen, die eine Standardisierung des Prozesses machbar erscheinen lassen, jede/r Ratsuchende aber auch ihre/seine sehr individuelle, detaillierte Geschichte mitbringt, was ein auf die jeweiligen Antragstellenden zugeschnittenes Vorgehen notwendig macht.

5 Entwicklung eines ePortfolio-Tools für die Vorbereitung einer Anrechnung

Im Rahmen des Projekts „InOS“⁴ wird zurzeit ein ePortfolio-Tool für die Anrechnung individueller non-formal und/oder informell erworbener Kompetenzen entwickelt. Der ePortfolio-basierte Anrechnungsvorgang wird als Vergleich konzipiert, in dem der/die Kandidat/in selbst den Beweis dafür antritt, dass er/sie bestimmte Kompetenzen in Umfang und Niveau besitzt, sodass der Besuch eines ausgewählten Studienmoduls erlassen werden kann. Dafür benötigen die Kandidat/innen Unterstützung in verschiedener Hinsicht und eine Art Schablone, die sie durch den Beweisvorgang navigiert. Nach Erstellung der Inhalte soll die Antragstellung selbst über die Weboberfläche erfolgen. Entwickelt und erprobt wird das AnrechnungsePortfolio in Kooperation mit dem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ der Fakultät II Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften am Center für Lebenslanges Lernen (C3L) der Universität Oldenburg. Das Anrechnungstool soll in ein allgemeines Studienmodul zur Erstellung von ePortfolios eingebettet werden, und zwar aus zweierlei Gründen: Zum einen ist die Erstellung eines Portfolios an sich schon sehr komplex und sollte tutoriell begleitet werden. Außerdem ist die Vorbereitung eines Anrechnungsantrags mittels ePortfolio sehr aufwändig, und so kann durch die Vergabe von Kreditpunkten, die im Studiengang angerechnet werden können, ein zusätzlicher Anreiz für die Durchführung gesetzt werden. Andernfalls wäre es absehbar, dass potenzielle Teilnehmer/innen eher das ursprüngliche Modul im Studiengang belegen anstatt einen Anrechnungsprozess in Gang zu bringen, wenn der Aufwand für Letzteres vergleichsweise zu hoch erscheint.

5.1 Das ePortfolio-Studienmodul

Ein ePortfolio ist etwas sehr Nützliches: Es ist zugleich Archiv von Arbeitsproben, Präsentation von Kompetenzen, Lebenslauf, Webseite und Demonstration von Medienkompetenz. *Einsatzszenarien* sind u. a. die Darstellung und Reflexion von Kompetenzen (a) für eine gewünschte Anrechnung, (b) veranstaltungsbegleitend, (c) studienbegleitend und/oder (d) entlang der Lebensspanne.

Das ePortfolio-Studienmodul besteht aus verschiedenen Lerneinheiten, die ermöglichen sollen, dass die Lernenden individuelle Lernwege wählen. Auf diese Weise möchten wir selbstregulierte, individuelle Lernstile unterstützen. Lernende können mit konkreten Beispielen, mit der Theorie, mit dem Selbermachen oder der technischen Seite beginnen und selbstständig darüber entscheiden, wie sie dieses Lernmodul bearbeiten und in welcher Reihenfolge sie die Lerneinheiten durchlaufen möchten.

4 „Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“, BMBF-gefördertes Projekt der Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“. Weitere Informationen auf der Projektwebsite unter <http://www.inos.uni-oldenburg.de> [01.02.2014]

LERNMODUL "EPORTFOLIO"

LERNE, WAS EIN EPORTFOLIO IST UND WIE ES GEHT



STARTSEITE » LERNEINHEIT 1: DEFINITIONEN

Einführung

Lerneinheit 1: Definitionen

Lerneinheit 2: Beispiele

Lerneinheit 3: Selbermachen

Lerneinheit 4:
Kompetenzen darstellen

Lerneinheit 1: Definitionen

Inhalt: In dieser Lerneinheit werden wir Antworten auf die Fragen geben, was denn eigentlich ein ePortfolio ist und wozu es gut sein kann. Wenn Sie diese Lerneinheit durchgearbeitet haben, sollten Sie wissen, ob, wie und wozu Sie und andere es brauchen können. Damit möchten wir Ihre Entscheidung, ob Sie ein ePortfolio erarbeiten oder in Ihrer Arbeit benutzen möchten, optimal vorbereiten.

Zeit: Diese Lerneinheit erfordert (a) Lesezeit: ca. 20 Minuten, (b) Zeit zum Beantworten von Fragen und Kleineren Aufgaben, die Ihr Verständnis sichern sollen: ca. 10 Minuten, (c) Zeit zum Verfolgen anderer Links: ca. 15 Minuten,

Abb. 1: Startseite des Lernmoduls

Durch die Bearbeitung des Moduls sollen folgende Lernergebnisse erzielt werden:

- Die Teilnehmenden erwerben Wissen über Sinn und Zweck eines Portfolios.
- Die Teilnehmenden lernen, ihre eigenen Kompetenzen zu erkennen, in Worte zu fassen und zu reflektieren.
- Die Teilnehmenden erhalten Feedback und üben, aufgrund dieser Rückmeldung ihre Reflexionen erneut zu überdenken.

Das Studienmodul soll den Teilnehmer/innen die Gelegenheit geben, ein auf lebenslanges Lernen ausgelegtes ePortfolio anzulegen, das sie auch nach Abschluss des Studiums mitnehmen und weiterführen können. Es soll nicht lediglich als eins von vielen Tools als Mittel zum Zweck dienen, wie z. B. zur Darstellung von Prüfungsleistungen oder zur Vorbereitung einer Anrechnung. Es geht vielmehr darum, Lerner/innen ein lebensbegleitendes Werkzeug zur Verfügung zu stellen, das sie bei ihrer Kompetenzentwicklung und -reflexion anleitet und begleitet.

5.2 Das Anrechnungstool

Das ePortfolio-Anrechnungstool muss die Bedarfe zweier verschiedener Zielgruppen berücksichtigen, nämlich von Studieninteressierten und Studierenden. Die Fallbeispiele skizzieren die unterschiedlichen Ausgangssituationen dieser beiden Gruppen: Während der Student Herr B. den Studiengang schon recht gut kennt und im Lauf der bereits absolvierten vier Semester bereits eine relativ konkrete Vorstellung davon gewinnen konnte, welche Module für ihn möglicherweise anrechenbar sein könnten, hat Frau F. nur eine sehr vage Vorstellung davon und benötigt zu Beginn

des Anrechnungsprozesses zunächst einmal Einblick in die Modulinhalte, um Anrechnungspotenzial ausloten zu können. Auch unterscheiden sich die beiden bezüglich übergeordneter Ziele: Während Herr B. bereits studiert und die Anrechnungsentscheidung lediglich diesbezüglich Konsequenzen hat, welche Module er noch belegen wird, hängt für Frau F. die Entscheidung für (oder gegen) die Studienaufnahme von der Anrechnung einer für sie ausreichend großen Kreditpunktzahl ab.

Auch gleich zu Beginn des Prozesses relevant ist die Frage, über welchen Weg eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt, da es aktuell nämlich nicht gängige Praxis ist, „Studierenden, die ihren Hochschulzugang aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation erhalten, die in dieser Qualifikation erworbenen Lernergebnisse zusätzlich auf das Studium“ anzurechnen (Müskens/Eilers-Schoof 2013, S. 242). Dies ist jedoch umstritten: „Die Kultusministerkonferenz *befürwortet* eine solche Doppelanrechnung“ sogar ausdrücklich (ebd.; Hervorhebung durch die Autor/innen): „Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, aufgrund derer der Zugang zum Studium eröffnet wurde, können zusätzlich auch angerechnet werden“ (KMK 2011, S. 4).

Solange die Doppelanrechnung nicht praktiziert wird, muss die Frage, welche Qualifikation als Hochschulzugang genutzt wird, vor Aufnahme eines Studiums durchdacht und entschieden werden. Liegen gar mehrere berufliche Qualifikationen vor, die einen Hochschulzugang ermöglichen, kann die Antragstellerin wählen, über welche Qualifikation sie das Studium aufnehmen möchte. Inhalte der Qualifikationen, die nicht für den Hochschulzugang genutzt werden, können dann angerechnet werden. Hier ist also gleich zu Beginn des Anrechnungsprozesses eine strategische Abwägung sinnvoll.

Aus den Fallbeispielen ergibt sich für das ePortfolio-Tool zur Unterstützung eines Anrechnungsverfahrens der Bedarf an folgenden Funktionen:

1. zu Beginn die Unterscheidung der Nutzergruppe „Studierende“ von den „Studieninteressierten“ zur Erfassung der relevanten Hochschulzugangsberechtigung und der daraus folgenden (Anrechnungs-)Konsequenzen;
2. Upload und somit die Speicherung von für den Anrechnungsvorgang wesentlichen Dokumenten, wie z. B. Abschluss- und Arbeitszeugnisse und weitere Nachweise;
3. Unterstützung der eigenständigen Identifizierung von potenziell für die Anrechnung von infrage kommenden Studieninhalten durch die Bewerber/innen;
4. Anleitung zur Beschreibung und Reflexion der eigenen Kompetenzen, und zwar an den relevanten Punkten im Prozess, wenn z. B. zusätzlich zu anderen Nachweisen (wie z. B. Arbeitszeugnissen) die Reflexion notwendig ist, um das Vorhandensein der Kompetenzen zu beweisen;
5. didaktische Einbettung der einzelnen Schritte in einer sinnvollen Abfolge;
6. eine nutzerfreundliche und intuitive Nutzerführung auf der Online-Plattform;

- zum Abschluss die unkomplizierte Zusammenstellung aller relevanten Inhalte in einer Datei, die, günstigstenfalls mit einem Klick, an die betreffenden Fachvertreter/innen versandt werden kann.

Am Ende des online begleiteten Prozesses soll also das „Anrechnungspaket“ mit den für den Anrechnungsvorgang potenziell relevanten Dokumenten und Kompetenzen der Antragstellenden geschnürt sein, das den jeweiligen Fachvertreter/innen eine möglichst umfassende und transparente Darstellung zur Verfügung stellen soll, um eine im Sinne aller Beteiligten zügige Prüfung zu ermöglichen.

Technische Rahmenbedingungen und didaktische Überlegungen können nicht komplett getrennt voneinander betrachtet werden. Gemäß dem Leitsatz „technique follows content“ sollte zwar an erster Stelle die Berücksichtigung des inhaltlich-konzeptuellen Ablaufs des Anrechnungsprozesses stehen. Jedoch haben bestimmte programmiertechnische Grenzen und Möglichkeiten auch Auswirkungen auf die didaktische Konzeption, sodass die Gestaltung letztlich in enger Kooperation mit den ausführenden Softwareentwicklern erfolgen muss.

Die Erfahrung aus ersten Pilotstudien im Rahmen des Modellvorhabens „Offene Hochschule“⁵ zeigt, dass sich Antragstellende häufig schwertun mit dem Nachdenken über die eigenen Kompetenzen, der Reflexion und dem Verschriftlichen dieser Gedanken. Deshalb wird das Anrechnungsportfolio, wie oben bereits beschrieben, in ein allgemeines Studienmodul zur Erstellung von ePortfolios eingebettet. Hier werden die Teilnehmenden bei ihrem Anrechnungsprozess von Lerntutor/innen angeleitet und unterstützt.

Die Erfahrungen aus dem paper/pencil-basierten Verfahren werden für die Konzeption des ePortfolio-Tools genutzt und Fallstricke von vornherein vermieden. Ein wesentlicher Schritt bei der Erstellung des Anrechnungsportfolios ist, wie schon erwähnt, das Identifizieren von Modulen, für die möglicherweise anrechenbare Kompetenzen vorliegen. Ist nun bekannt, dass sehr viele Bewerber/innen fälschlicherweise davon ausgehen, ein bestimmtes Modul angerechnet zu bekommen (die betreffenden Kompetenzen liegen aber gar nicht vor), fällt dieses Modul in die Kategorie „b“ der folgenden Tabelle:

Tab. 1: Kombinationsmöglichkeiten der Häufigkeit angefragter und beantragter Module

	häufig angefragt	selten angefragt
häufig bewilligt	a	c
selten bewilligt	b	d

Als Beispiel für den Fall „b“ kann das Modul „Projektmanagement“ dienen: Häufig wird die Anrechnung dieses Moduls im Bachelor-Studiengang „Business Administration“ angefragt, jedoch nur selten bewilligt. Dies liegt darin begründet, dass in

⁵ <http://www.oh.uni-oldenburg.de> [01.02.2014]

vielen Arbeitszusammenhängen zwar Projekte *durchgeführt* werden, jedoch die praktische Durchführung in der Realität nicht zwingenderweise auf theoretisch fundierten und in der Praxis bewährten Methoden beruht. Es sind also häufig nicht jene Kompetenzen vorhanden, die zu einer Anrechnung des Moduls führen würden. Dies muss nun jede/r Antragsteller/in für sich herausfinden; und da die Gefahr der falschen Zuordnung bekannt ist, können bereits identifizierte trennscharfe Merkmale gleich zu Beginn abgefragt werden, sodass eine langwierige, am Ende dann doch für die/den Antragsteller/in enttäuschende Prozedur abgekürzt werden kann.

Die häufig angefragten Module (Fälle „a“ und „b“) sollten also sinnvollerweise im Ablauf des Anrechnungstools zu Anfang abgefragt werden, da sie voraussichtlich auch weiterhin von vielen Nutzer/innen beantragt werden; die weniger häufig angefragten (Fälle „c“ und „d“) im Anschluss.

Zusammenfassend möchten wir noch einmal unterstreichen, dass die Verzahnung von Didaktik und Technik bei der Konstruktion des ePortfolio-Anrechnungstools von essenzieller Bedeutung ist. Mit dem Aufkommen neuer Medien steht jedes Mal zu Beginn das technisch Machbare im Fokus, und so ist es auch im Bereich des E-Learning. Schnell zeigt sich jedoch immer wieder, wie bedeutsam die sinnvolle didaktische Einbettung in den jeweiligen Kontext und die persönliche Betreuung und Beratung ist. Würden wir für Anrechnungsanliegen eine Website erstellen, die es den Nutzer/innen lediglich ermöglicht, ihre Unterlagen hochzuladen, fände weder ein Reflexions- und Lernprozess statt noch würde sich dieses Prozedere dann wesentlich von der Einreichung der Unterlagen in Papierform bzw. per Ordner unterscheiden.

6 Fazit

Das Anfertigen eines ePortfolios ist, wie die Praxis zeigt, mit einigem Aufwand verbunden, der die Ökonomie des Anrechnungsverfahrens beschränkt, denn wenn das Portfolio genauso viel Mühe macht wie das Absolvieren eines Moduls, erscheint der Nutzen so gering, dass der Aufwand nicht lohnt. Darum verfolgen wir die Strategie, das Anfertigen eines ePortfolios selbst mit Kreditpunkten zu honorieren und mit anderen sinnvollen Lerninhalten (Überblick über den Forschungsstand zu ePortfolios, Erläuterung didaktischer Einsatzszenarien von ePortfolios, Einführung in rechtliche Aspekte wie Datenschutz, Urheberrecht) und Kompetenzzuwachs (Medien-, Beschreibungs- und Argumentationskompetenzen) zu verknüpfen. Dabei gehen wir davon aus, dass bei dem Erstellen eines ePortfolios, in dem Lernende ihre individuelle Kompetenzen selbst reflektieren und darstellen, *gleichzeitig* auch neue (Lern-)Kompetenzen erworben und trainiert werden, ganz im Sinne einer neuen Lernkultur, die „gekennzeichnet [ist] durch eine stärkere Autonomie der Lernenden, die wegführt von einem Wissenstransfermodell, wie es in vielen Bildungskontexten vorherrscht, und hin zu einem Modell der gemeinsamen Wissenskonstruktion und

Kompetenzentwicklung“ (Ehlers 2011, S. 235). Ziel unseres ePortfolio-Studienmoduls mit integriertem Anrechnungstool ist also in erster Linie die Initiierung eines Reflektionsprozesses und der Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen. Die Vorbereitung und Einreichung der Unterlagen für einen Anrechnungsantrag wird dann im besten Fall zum erfreulichen Zusatz-Produkt, das auf diesem Lern-Weg entsteht.

Literatur

- Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004):** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Material zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. 115. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> [Zuletzt geprüft am 01.02.2014].
- Ehlers, U. (2011):** Qualitätssicherung im E-Learning. Veränderungen durch derzeitige Technologien und Konzepte. In: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. S. 235 – 242.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.). (2013):** Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.
- Hanft, A./Müskens, W. (2013):** Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 223 – 234.
- Hartmann, E./Buhr, R./Freitag, W./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (2008):** Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In: Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann. (S. 13 – 20).
- Kultusministerkonferenz (2011):** Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 02.02.2010 – Auslegungshinweise. URL: http://www.uni-kl.de/fileadmin/refls/Dokumente/auslegungshinweise_kmk_mai_2011.pdf [Zuletzt geprüft am 01.02.2014].
- Muckel, P./Heidkamp, B./Brunner, S./Hartong, S. (2013):** Connecting Open Badges and European Guidelines for validating non-formal and informal Learning – a critical perspective on accreditation procedures. In: epic Proceedings 2013. URL: http://www.epforum.eu/sites/www.epforum.eu/files/ePIC%202013_0.pdf [Zuletzt geprüft am 01.02.2014].
- Muckel, P. (2013):** Individuelle Anrechnung von Kompetenzen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 259–273.

Muskens, W. (2010): Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang Business Administration an der Universität Oldenburg. In: Bologna-Zentrum (Hg.): Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven, Beiträge zur Hochschulpolitik, 3. Bonn: HRK. S. 69–77.

Muskens, W./Eilers-Schoof, A. (2013): Neue Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Das Oldenburger Modell der Anrechnung in der Praxis. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen Münster: Waxmann. S. 235 – 247.

Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO) (Fassung vom 17.08.2012). URL: http://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2012-04_01-5Aenderung_BPO.pdf [Zuletzt geprüft am 01.02.2014]

Perspektiven von E-Portfolios

E-Portfolios als Gestaltungsinstrument individualisierter, erweiterter Beruflichkeit

UWE ELSHOLZ

1 Einleitung

E-Portfolios gibt es in den unterschiedlichsten Ausprägungen und zu verschiedenen Zwecken, die Bandbreite reicht vom reflexiv angelegten Lerntagebuch und dem alternativen Beurteilungsinstrument bis hin zum Präsentationsportfolio. In der beruflichen Bildung haben viele Portfolioansätze und auch diverse der in diesem Band vorgestellten Konzepte das Ziel, die weitere Berufswegeplanung der Portfolionutzer zu unterstützen. Diese Funktion von Portfolios wird in diesem Aufsatz aufgenommen und eine stärkere berufspädagogische Fundierung angezielt. Die Frage des Stellenwerts von Portfolioarbeit zur Unterstützung moderner und erweiterter Formen von Beruflichkeit steht dabei im Fokus. Es wird jedoch nicht ein einzelnes Konzept beschrieben, sondern die berufspädagogische Funktion erörtert, die Portfolios sowohl auf individueller wie auf struktureller Ebene in Bezug auf Beruf und Beruflichkeit haben können.

Der Portfolioansatz hat das Potenzial, die Individuen bei der Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz zu unterstützen (vgl. u. a. Elsholz 2013 und den Beitrag von Thomas in diesem Band). Er kann darüber hinaus auf struktureller Ebene – so die weitergehende These dieses Beitrags – auch zur Modernisierung des Berufskonzepts beitragen. Portfoliokonzepte zur Verbindung der individuellen Gestaltung der Berufsbiografie mit dem strukturellen Konzept der Beruflichkeit sind daher aus berufspädagogischer Perspektive zu fördern und zu entwickeln.

Um die Grundüberlegung auszuführen und zu erläutern, werden zunächst die wichtigsten Trends und Tendenzen vorgestellt, die die traditionell deutsche Form von Beruflichkeit infrage stellen (Kap. 2). Das Verständnis und die Funktion von Beruf und Beruflichkeit befinden sich im Wandel, sowohl technologische als auch arbeitsorganisatorische Veränderungen haben dabei Auswirkungen. Hinzu kommt in jüngerer Vergangenheit eine stärkere Europäisierung, die das historisch typisch deut-

sche Verständnis ebenfalls nicht unbeeinflusst lässt. Auf individueller Ebene zeigt sich zudem ein vor allem in der Arbeitssoziologie diskutierter Trend zur stärkeren Subjektivierung von Arbeit und damit einer Individualisierung von Berufen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen nach neuen Formen von Beruflichkeit, die dem gesellschaftlichen Wandel angemessen sind und das Berufskonzept modernisieren (Kap. 3). Diese erweiterten Formen von Beruflichkeit stellen neue Herausforderungen an den Einzelnen. Portfolios können die Individuen in diesem Zusammenhang bei der Stärkung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz unterstützen. Sie müssen dazu aber bestimmte Kriterien erfüllen, denn nicht jedes Portfolio ist hierfür geeignet (Kap. 4). Inwieweit vorhandene Portfolioansätze den gestellten Anforderungen gerecht werden, wird in Kap. 5 kurz skizziert. Dabei wird deutlich, dass es möglich ist, bei der Entwicklung von E-Portfolios als Gestaltungsinstrument individualisierter, erweiterter Beruflichkeit an vorhandene Ansätze anzuknüpfen. In diesem Kontext wird auch der mögliche Beitrag des Instruments Portfolio auf der strukturellen Ebene zur Modernisierung des Berufskonzepts erörtert.

Dieser Beitrag verfolgt damit das Ziel, den vielfach recht abstrakt geführten Diskurs über Veränderungen von Beruf und Beruflichkeit mit andererseits oft technologisch verkürzten Diskussionen um E-Portfolios zusammenzudenken und zu verbinden – mithin grundlegende berufspädagogischen Potenziale des Instruments E-Portfolios deutlicher herauszuarbeiten.

2 Hintergrund: Beruf und Beruflichkeit im Wandel

Der Beruf gilt in Deutschland in vielfacher Hinsicht als historisch entwickelte Institution mit unterschiedlichsten Konnotationen und Bedeutungen für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft. In diesem kulturell gewachsenen und sehr national geformten Verständnis schwingt stets noch der Verweis auf die Berufung mit. Die mittelalterliche Handwerkslehre stand Pate bei der Entwicklung des bis heute vorherrschenden Berufsverständnisses. Nicht zuletzt das sich im 19. Jahrhundert anbahnende und im 20. Jahrhundert durchgesetzte duale System der Berufsausbildung prägt das Verständnis und die Bedeutung des Berufs, auch noch im beginnenden 21. Jahrhundert. Entwicklungsgeschichtlich lassen sich dabei vier unterschiedliche, jeweils idealtypische Berufsideen unterscheiden:

- die religiöse Berufsidee des Mittelalters, die berufliches Handeln gleichsam als Gottesdienst ansieht,
- das traditionell-ständische handwerklich geprägte Berufsverständnis, wonach berufliche Tätigkeiten sozial gebunden sind und gesellschaftspolitisch die historische Ordnung, bspw. durch Zünfte oder Gilden, festigt und formiert,
- die idealistisch-ganzheitliche Berufsvorstellung des Neuhumanismus mit der Grundidee der freien Berufswahl als Akt der Selbstverwirklichung sowie

- die funktionelle Berufsauffassung des Industriezeitalters, die den Erwerbscharakter betont und Arbeitsteilung sowie technisch-ökonomische Entwicklungsprozesse berücksichtigt (vgl. Pätzold/Wahle 2009).

Für das Bildungs- und Beschäftigungssystem Deutschlands ist der Beruf weiterhin zentraler Bezugspunkt. Folgende, sich überlagernde Funktionen des Berufs können dabei unterschieden werden:

- eine Erwerbsfunktion und Versorgungsfunktion für Arbeitnehmer zur Sicherung ihres Lebensunterhalts,
- eine Sozialisationsfunktion durch die Entwicklung eines berufstypischen Habitus,
- eine Qualifizierungs- und Bildungsfunktion zur eigenen Selbstbildung,
- eine Integrationsfunktion zur Einbindung in das Gesellschaftssystem als Bürger,
- eine Identitätsfunktion für den Einzelnen zur psychischen und sozialen Festigung,
- eine Allokationsfunktion zur Bereitstellung und Verteilung spezifischer Fachkräfte für den Arbeitsmarkt,
- eine Selektionsfunktion zur tariflichen Einstufung und Einordnung in das Beschäftigungssystem sowie
- eine Überlieferungsfunktion zu Bewahrung von Arbeitsethos und Arbeitskultur (vgl. Pahl 2012, S. 212; ähnlich Schurer 2013, S. 30).

Neben der wichtigen Bedeutung für das Beschäftigungssystem tritt in dieser Aufzählung vor allem die starke Bedeutung für die Sozialisation, Identitätsbildung und psychische Stabilität des Einzelnen hervor, auf die im Zusammenhang mit dem Portfolioansatz später erneut Bezug genommen wird.

Einige Entwicklungen, die sich in den vergangenen Jahrzehnten sowohl auf der individuellen Ebene vollzogen haben als auch strukturelle Veränderungen im Hinblick auf die betriebliche Arbeitsorganisation und die zunehmende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes hervorbrachten, lassen die genannten Funktionen des Berufs jedoch brüchiger werden. Es sind im Wesentlichen drei voneinander zu unterscheidende Themenfelder seit den 1970er Jahren auszumachen, die – z. T. in anderem Gewand wiederkehrend – die bisherigen Formen von Beruf und Beruflichkeit infrage stellen (vgl. Rosendahl/Wahle 2012).

Zum Ersten wird der technologische Wandel angeführt, der das Berufskonzept als zu starr und inflexibel erscheinen lässt. Diese Argumentation war im Kern bereits Anfang der 1970er Jahr in der Debatte um die Schlüsselqualifikationen relevant. Diese mit dem Namen Mertens verbundene Diskussion wies auf die unzureichende Bestimmbarkeit fachlich spezifischer Anforderungen hin. Sie wurde auch als Kritik an einer fachlich eng ausgerichteten Beruflichkeit und deren Begrenzungen verstanden (vgl. ebd. S. 27 f.).

Besonders ab Ende der 1980er und in den 1990er Jahren wurde unter dem Schlagwort der „lean production“ über veränderte Arbeitsorganisationskonzepte diskutiert

und Gruppenarbeit erlebte eine starke Verbreitung in der deutschen Industrie (vgl. Kern/Schumann 1984; Schumann/Baethge-Kinsky/Kuhlmann 1994). Auch hier stand das Berufskonzept als zu statisch infrage und es wurden bspw. japanische Konzepte einer stärker betriebs- statt berufsorientierten Qualifizierung diskutiert (vgl. u. a. Georg 1996). Zudem stellt vor allem die zunehmende Informatisierung von Produktions- und Arbeitsprozessen und die damit einhergehenden veränderten Qualifikationsanforderungen die Beruflichkeit infrage (vgl. Dostal 2002).

Zum Zweiten – und dies ist für die hier vorgelegte Argumentation von besonderem Belang – veränderte sich der individuelle Zugang zum Beruf wesentlich. War der erlernte Beruf bis in die 1980er Jahre etwas einmalig Erworbenes und damit ein Lebensberuf, wurde er seither zunehmend zu etwas individuell Gestaltbarem und zu Gestaltendem. Die in den 1980er Jahren entwickelte und mit dem Namen Ulrich Beck verbundene Individualisierungsthese in modernen Gesellschaften zeigt sich auf in veränderten Einstellungen zum Beruf. Der Trend zur Individualisierung besitzt einen ambivalenten Charakter, eröffnet Chancen, stellt aber zugleich neue Herausforderungen an die Subjekte. Beck hat bereits früh konstatiert, dass der Gestaltung der eigenen Lern- und Berufsbiografie und der selbstbewussten Entwicklung von Kompetenzen ein immer größerer Stellenwert zukommt: „In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne (...) bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“ (Beck 1986, S. 217). Bei dieser Planung der eigenen beruflichen Entwicklung, so wird weiter hinten ausgeführt, können Portfolios helfen.

Erneuert und reformuliert wurden die Tendenzen zur Individualisierung durch Befunde einer zunehmenden Subjektivierung von Arbeit seit Ende der 1990er Jahre. Prominent geworden ist in diesem Zusammenhang das Konzept des Arbeitskraftunternehmers als potenziell neuer Leitfigur der Arbeitswelt (vgl. Voss/Pongratz 1998). Dieser neue Typus ist nicht nur am möglichst gut entlohnten Verkauf seiner Arbeitskraft interessiert, wie dies ein Kennzeichen der Industriegesellschaft war, er hat vielmehr einen stärker unternehmerischen Umgang mit seiner Arbeitskraft entwickelt. Dies führt auch zu einer veränderten Lebensführung, die vermehrt statt fremder Zwänge eine Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung nicht nur in der Arbeit, sondern auch im Privatleben mit sich bringt – frei nach Elias (1969): Der kulturell und gesellschaftlich bedingte Fremdzwang wird zum Selbstzwang. Die intensive Auseinandersetzung in der Industriegesellschaft über die tatsächliche empirische Evidenz des Arbeitskraftunternehmers ist zu keinem eindeutigen Ergebnis gelangt. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Subjektivierung von Arbeit „als Referenzpunkt, der eine generelle Entwicklungstendenz der Arbeitswelt bezeichnet, selbstverständlich vorausgesetzt“ (Kleemann 2012, S. 8) wird.

Als dritte, wesentliche Bedrohung ist – verschärft seit der Jahrtausendwende – die internationale, vor allem europäische Diskussion und deren Einflüsse anzuführen. Der Beruf ist ebenso wie das System dualer Ausbildung ein sehr national verfasstes

und historisch gewachsenes institutionelles Arrangement (vgl. Greinert 2007). Durch die Einflüsse der europäischen Berufsbildungspolitik steht nun sowohl das duale System und damit auch das Berufskonzept infrage, da es die erwünschte internationale Mobilität möglicherweise eher behindert als fördert. Hier ist zudem die mit dem europäischen und deutschen Qualifikationsrahmen kodifizierte Outcomeorientierung anzuführen, die dem eigentlich stärker input-gesteuertem deutschen System zuwiderläuft (vgl. Dehnbestel 2011). Vor allem aber ist die Employability als konkurrierendes Prinzip zur Beruflichkeit zu nennen. Dieser ebenfalls aus dem angelsächsischen Raum stammende Ansatz ist vor allem über die europäische Berufsbildungspolitik in Deutschland in die Diskussion gelangt, allerdings nicht nur im Hinblick auf die Berufsbildung, sondern auch bezogen auf den Arbeitsmarkt. Bereits die Übersetzung des Begriffs ist umstritten, sind doch mit der Frage, ob es „Beschäftigbarkeit“ oder „Beschäftigungsfähigkeit“ heißt, bereits semantische Implikationen verbunden. Vor allem aber wird damit – so die Kritik an diesem Ansatz – suggeriert, dass die Frage, ob jemand erfolgreich eine Beschäftigung gefunden hat, letztlich Aufgabe und Verantwortung des Einzelnen sei. Der Staat als Verantwortungsträger oder gar die Unternehmen als Arbeitgeber treten zurück und entziehen sich ihrer Verantwortung. Employability wird daher als neoliberaler Ansatz wahrgenommen und interpretiert (vgl. Urban 2006). Kraus (2006) fragt daher in diesem Zusammenhang provokant „Vom Beruf zur Employability?“ – wenngleich sie deutlich gegen diesen Ansatz Position vertritt und für eine Modernisierung des Berufsverständnisses plädiert.

Trotz dieser unterschiedlichen Diskussionslinien und Bedrohungen ist als Zwischenfazit jedoch zu konstatieren, dass der Beruf bislang strukturierendes Prinzip der Berufsbildung, aber auch des Arbeitsmarktes in Deutschland geblieben ist (vgl. u. a. Bosch 2014). Allerdings befinden sich das Verständnis und die Funktion von Beruf und Beruflichkeit durchaus im Wandel, wie der Diskurs darüber als auch die nachfolgend angeführten Modernisierungsvorschläge belegen.

3 Modernisierungsansätze für eine erweiterte Beruflichkeit

Neben Veränderungen der betrieblichen Arbeitsorganisation haben sich in den vergangenen Jahrzehnten auch die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt gewandelt. Befristete und prekäre Beschäftigungsverhältnisse haben deutlich zugenommen. Für den Einzelnen hat sich die Zahl der Übergänge in unterschiedliche Arbeits- und Bildungsphasen deutlich vermehrt. Dennoch haben diese Tendenzen bisher nicht zum Verschwinden des Berufs geführt und auch die Fachlichkeit als inhaltlichen Kern von Beruflichkeit nicht grundsätzlich infrage gestellt. Obwohl sich also gezeigt hat, dass die tatsächlichen Veränderungen von Beruf und Beruflichkeit weit weniger dramatisch und grundsätzlicher Art sind (vgl. Rosendahl/Wahle 2012), ist andererseits auch nicht zu übersehen, dass es neuer Antworten bedarf und das Verständnis von Beruf und Beruflichkeit zu reformulieren ist.

Auf struktureller Ebene liegen hierzu einige Vorschläge von verschiedenen Akteuren vor, deren gemeinsames Anliegen darin besteht, Beruf und Beruflichkeit nicht abzuschaffen, sondern wohl überlegt zu modernisieren¹:

So plädieren einige Autoren des BIBB für die stärkere Schaffung von Berufsfamilien – „*Berufsfamilien* als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips“ (Brötz/Kaiser/Schwarz 2008), so der programmatische Titel eines Aufsatzes hierzu. Die stärkere Orientierung an Berufsfamilien wird als Reaktion auf zunehmende Flexibilisierung und Prozessorientierung in der Arbeitswelt verstanden. Dabei geht es formal um die Abschaffung von Splitterberufen und eine Reduzierung der Anzahl der Ausbildungsberufe. Dadurch soll auch deren regionale Beschulung im dualen System sichergestellt werden. Inhaltlich konstituiert sich eine Berufsfamilie durch gemeinsame Kompetenzbündel. „Indem artverwandte Berufe in Teilen Übereinstimmungen in ihren Kompetenzerfordernissen aufweisen, lassen sich daraus für eine Gruppe von Berufen gemeinsame, für diese Gruppe typische Kernkompetenzen ableiten. Diese gemeinsame Basis der die Einzelprofile dieser Berufe miteinander verbindenden Kernkompetenzen ‚prägt den Charakter‘ dieser Gruppe von Berufen und konstituiert sie daher als Berufsfamilie“ (ebd., S. 24).

Einen ähnlich gelagerten Diskurs gibt es um die Schaffung von – möglichst europaweiten – *Kernberufen* (vgl. Spöttl/Blings 2011). Hier wird einerseits in ähnlicher Richtung wie zuvor argumentiert und gegen eine Zersplitterung verschiedenster Berufe zugunsten breiter Berufszuschnitte plädiert. Zum anderen ist dieser Vorschlag auch auf die europäische Ebene bezogen und soll daher den Absolventen eine stärkere – mindestens europaweite – Mobilität ermöglichen.

Explizit gegen das Konzept der Employability gerichtet sind Überlegungen zu einer „*erweiterten Beruflichkeit*“, wie sie im gewerkschaftlichen Umfeld diskutiert werden. „Die Trends zur Employability verengen die beruflich gefassten Tätigkeitsbündel auf singuläre Kompetenzen und fördern die Auflösung komplexer Arbeitszusammenhänge. Demgegenüber soll das von uns vorgeschlagene Modell einer Erweiterten Beruflichkeit nicht nur die Grundlagen für kontinuierlichen Einkommenserwerb, soziale Sicherung und demokratische Teilhabe schaffen, sondern nicht zuletzt zur Entwicklung von Identität beitragen“ (Wiss. Beraterkreis i. E.). Damit wird an viele der oben genannten Funktionen von Beruf angeknüpft. Gefordert werden in diesem Zusammenhang neue Berufsschneidungen nicht nur im Hinblick auf die Breite der Berufe, sondern auch in qualitativer Hinsicht, Berufe im Sinne einer „Erweiterten Beruflichkeit“ zu fördern und zu entwickeln. Derartig verfasste Berufe beinhalten folgende Aspekte:

- „eine entfaltungsförderliche Arbeitsgestaltung unter Berücksichtigung breiter Tätigkeitsspielräume, d.h. des individuellen und kollektiven Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielraums,

¹ Die in den vergangenen Jahren breit geführte Diskussion über eine stärkere Modularisierung beruflicher Bildung wird hier nicht vertiefend behandelt – sondern es werden diejenigen Ansätze aufgeführt, die sich für eine Beibehaltung von Beruf und Beruflichkeit einsetzen.

- eine angemessene Arbeitsgestaltung, die Rücksicht nimmt auf individuelle Unterschiede, z. B. in Bezug auf Belastbarkeit und Vorerfahrungen,
- eine offene Arbeitsgestaltung, bei der Arbeitsstrukturen und -systeme der individuellen Entwicklung sowie den tätigkeitsspezifischen Lern- und Erfahrungsfortschritten vorausgehen,
- eine vorausschauende Arbeitsgestaltung, die Möglichkeiten der Arbeitsplatz- und Persönlichkeitsentwicklung schon im Stadium der Planung gezielt vorwegnimmt und mit der entsprechenden Bildungsentwicklung unterstützt,
- eine Erweiterung von Möglichkeiten der Entwicklung sozialer Identität in der Arbeit und demokratischer Mitbestimmung bei der Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Prozesse“ (ebd.).

Diese erweiterte Beruflichkeit bezieht damit stark den betrieblichen und sozialen Kontext von Arbeit ein. Die strukturell angelegte Veränderung von Beruflichkeit findet ihre Entsprechung in einer individuellen Tendenz, nach der der Beruf als biographisches Projekt zu verstehen ist. Kraus spricht in diesem Zusammenhang von einer „post-industriellen Beruflichkeit“ (Kraus 2012, S. 265) als weitere historische Stufe nach den oben angeführten vier entwicklungsgeschichtlichen Formen von Beruflichkeit. Bei dieser neuen Art von Beruflichkeit ist die Erwerbsorientierung „individualisiert und reflexiv an der Subjektivität und Flexibilität des Einzelnen ausgerichtet“ (ebd.).

Diese individuelle Komponente einer modernen Beruflichkeit nimmt auch Voss (2012) im Terminus des „Individualberufs“ auf. Veränderte Arbeitsorganisationsformen als Treiber von Veränderungen haben – so auch seine Analyse – nicht zum Verschwinden des Berufs geführt. Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen und die verstärkte Beachtung sozialer und methodischer Kompetenzen haben ebenfalls nicht dazu geführt, dass der fachliche Bezug eines Berufs verschwunden ist. Vor diesem Hintergrund kommt Voss zu der Einschätzung, dass nicht damit zu rechnen sei, „...dass Arbeitspersonen zukünftig beliebige (...) Fähigkeiten mit nur noch begrenzter Fachlichkeit vermarkten können. Wahrscheinlicher ist, dass der neue Typus von Arbeitskraft nur dann für Subjekte und Betriebe funktional und stabil sein wird, wenn seine neue Offenheit nach wie vor von einem Konzept von Beruflichkeit als einer kulturellen Formierung von Kompetenzen begleitet wird – einem ‚Individualberuf‘“ (Voss 2012, S. 287). Beruf und Beruflichkeit verschwinden damit nicht, aber sowohl die Form als auch die Inhalte verändern sich – wobei dieser Wandel nicht nur durch die subjektivierten Individuen, die nicht mehr vorgefassten beruflichen Strukturen folgen, sondern auch durch neue Formen der Arbeitsorganisation gefördert wird. Der Terminus „Individualberuf“ zeigt dabei im ersten Wortbestandteil an, dass es eine individuelle, subjektivierte Ausprägung gibt, andererseits aber durch den Bezug zum „Beruf“ zudem auf die oben angeführten gesellschaftlichen Funktionen von Beruf rekurriert wird.

Die angeführten Diskussionslinien zeigen das Bemühen um eine vorsichtige Modernisierung des Berufskonzepts. Eine berufspädagogische Zielvorstellung

könnte mithin darin bestehen, Beschäftigte bei der Entwicklung eines Individualberufs zu unterstützen und sich dabei auf das Konzept der erweiterten Beruflichkeit zu beziehen. Individualberuf bedeutet danach eben nicht eine kurzfristige, auf Beschäftigbarkeit abzielende Anpassung der eigenen Qualifikationen, sondern eine expansive, biografisch verankerte Gestaltung der eigenen Berufsbiografie. Portfolios wiederum – dies Gegenstand der weiteren Ausführungen – können genau einen solchen Prozess als wesentliches Instrument im Sinne einer berufsbiografischen Gestaltungskompetenz unterstützen.

4 Anforderungen an Portfolios zur Unterstützung individualisierter, erweiterter Beruflichkeit

Die Ausprägung und Gestaltung individualisierter, erweiterter Beruflichkeit ist Bestandteil „berufsbiografischer Gestaltungskompetenz“ (Hendrich 2004). Diese wiederum ist als Zielstellung berufspädagogischen Handelns aufzufassen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zur Modernisierung von Beruf und Beruflichkeit lassen sich derzeit verschiedene Anforderungen an Portfolios zur Unterstützung individualisierter, erweiterter Beruflichkeit formulieren. Gillen (2006) hat in ähnlicher Weise Kriterien für die Gestaltung kompetenzförderlicher Kompetenzanalysen ausgearbeitet, an die hier angeknüpft wird. Diese werden jedoch vor dem Hintergrund des Diskurses um Beruflichkeit und den Besonderheiten von E-Portfolios reformuliert – die Kompetenzförderlichkeit wird damit im Hinblick auf die Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in den Blick genommen. Die nachfolgend aufgezeigten Kriterien sind dabei als vorläufig, erweiterbar und diskussionswürdig anzusehen.

Biografisch und Subjektorientiert angelegt

In ähnlicher Weise, wie Gillen bei Kompetenzanalysen zwischen anforderungsorientierten und entwicklungsorientierten Verfahren unterscheidet (vgl. ebd., S. 113), ist dies auch bei Portfolios in beruflichen Kontexten möglich. Portfolios sind dann als entwicklungsorientiert zu kennzeichnen, wenn sie im Kern biografisch, reflexiv und subjektorientiert angelegt sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Portfolio nicht primär auf äußere Verwertbarkeit angelegt ist und sich damit von einer Orientierung an Beschäftigbarkeit abhebt. Der reflexive Gehalt eines Portfolios ist daher entscheidend dafür, ob dieses Kriterium als zutreffend für einen Portfolioansatz angesehen werden kann.

Daneben gibt es weitere Indizien für die Frage, ob ein Portfolioansatz hinreichend subjektorientiert angelegt ist. Zuvorderst etwa die Frage der Eigentümerschaft der Daten eines Portfolios, die ebenfalls zur Beurteilung herangezogen werden können. Nur der souveräne Umgang des Portfolionutzers mit seinen eigenen Daten erlaubt eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Entwicklungsprozess.

Phasenübergreifend von der Berufsorientierung bis zur beruflichen Weiterbildung

Ein großes Manko eines Großteils bestehender Portfolioansätze besteht darin, dass Sie meist nur auf eine bestimmte Institution, einen bestimmten Bildungsgang oder eine besondere Lebensphase bezogen sind. Sie enden meist mit dem Abschluss eines Bildungsgangs, anstatt Übergänge zu unterstützen und vor allem nach einem Übergang weiter genutzt werden zu können. Notwendig wäre es, eine längerfristig angelegte Form zu finden, die zwar in jeder berufsbiografischen Phase spezifisch ausgestaltet sein kann, aber dennoch einer einheitlichen Logik und Struktur folgt, um so dem Inhaber des Portfolios im biografischen Prozess längerfristig hilfreich sein zu können.

Bezug zur Fachlichkeit

Damit das Portfolio nicht ein beliebiges Kompetenzbündel wird und auch die Beruflichkeit stärkt, ist ein essenzieller Bezug zur Fachlichkeit notwendig. Mit diesem Bezug kann ein E-Portfolio in stärkerer Weise die auch dem Beruf zugewiesenen identitätsbildenden Funktionen erfüllen (vgl. Kap. 2). Zudem ist Beruflichkeit auch im 21. Jahrhundert nicht von fachlichen Kompetenzen zu trennen: „Auch der Beruf des Arbeitskraftunternehmers beruht auf fachlichen Fähigkeiten, aber die fachliche Seite wird persönlicher ausgestaltet und auf Veränderung hin angelegt sein. Ein Arbeitskraftunternehmer ‚hat‘ keinen Beruf mehr im Sinne einer starren fachlichen Ausrichtung. Sein Fachprofil ist ein individuelles Produkt, das er in Verbindung mit einem persönlichen Marketing kontinuierlich ‚macht‘“ (Voss 2012, S. 288). Die in einem Portfolio herauszuarbeitenden Kompetenzen sind daher zunächst stets domänenspezifisch vorhanden und zu benennen. Erst anschließend stellen sich Fragen nach dem Transfer bestimmter Kompetenzen in andere Berufsfelder. Wie sich im Detail das Verhältnis von fachlichen zu überfachlichen Kompetenzen bzw. der verschiedenen Kompetenzdimensionen darstellt, ist weiter zu klären.

Begleitete Selbstreflexion/Unterstützende Angebote unabhängiger Institutionen

Eine weiteres entscheidendes Kriterium, das auch Gillen (2006, S. 233 f.) herausgestellt hat, ist die Frage der Anleitung und Begleitung bei der Arbeit und dem Führen eines Portfolios. Portfolioarbeit kann in der Regel nur erfolgreich gelingen, wenn entsprechende Beratung und Begleitung erfolgt. Insofern ist auch ein auf die Entwicklung individualisierter Beruflichkeit abzielendes Portfolio wesentlich darauf angewiesen, dass es unterstützende Angebote gibt. Gefragt sind hier besonders solche Institutionen, die unabhängig sind und kein eigenes Interesse erfahren – Schulen, Agentur für Arbeit, Bildungsträger oder auch Gewerkschaften könnten solche Institutionen sein. Strukturell ist hier außerdem an Vorschläge des Nationalen Forums Beratung, Bildung und Beschäftigung zum Aufbau von Beratungsstrukturen anzuknüpfen (vgl. nfb 2009).

5 Anschlussfähige E-Portfolio-Ansätze zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz

Im Hinblick auf die Realisierung der zuvor abstrakt benannten Gütekriterien ist festzustellen, dass es derzeit noch kein Portfoliokonzept gibt, das den aufgezeigten Qualitätskriterien für ein E-Portfolio zur Gestaltung individualisierter, erweiterter Beruflichkeit in Gänze gerecht wird. Vorhandene technische Lösungen für die Gestaltung von E-Portfolios, wie sie etwa mit dem weit verbreiteten Programm *Mahara* vorliegen, nehmen keinen ausreichenden Bezug auf die Kriterien und werden daher hier nicht weiter fokussiert. Doch es liegen durchaus Portfoliokonzepte vor, die die Kriterien bereits in Teilen erfüllen und die damit als anschlussfähig zu kennzeichnen sind. Zwei dieser Ansätze – der eProfilPASS (vgl. Beitrag von Pielorz in diesem Band) und das Ausbildungsportfolio (vgl. Dürkop/Knutzen in diesem Band) – die komplementär zueinander einen Großteil der Anforderungen gerecht würden, werden nachfolgend im Hinblick auf die genannten Kriterien befragt.

Der eProfilPASS als elektronische Variante des weitverbreiteten ProfilPASS entspricht in seiner Grundausrichtung durchaus der Mehrzahl der Qualitätskriterien. Er ist subjektorientiert angelegt, vom Aufbau und Anspruch her biografisch orientiert und im Prinzip auch bildungsbereichsübergreifend einsetzbar. Es gibt darüber hinaus Möglichkeiten der Begleitung und Beratung sowie unterschiedliche Formen der Qualitätssicherung (vgl. u. a. Harp et al. 2010). Der mangelnde fachliche Bezug ist jedoch als ein zentrales Defizit der derzeitigen Form des ProfilPASS anzusehen. Damit fehlt die explizite Anschlussfähigkeit an die Beruflichkeit, die stets fachlich fundiert ist.

Das ebenfalls in diesem Band vorgestellte Ausbildungsportfolio weist hingegen durch die gezielte Orientierung der Portfoliostruktur an beruflichen Handlungsfeldern eine starke Fachlichkeit aus. Es ist ebenfalls als subjektorientiert zu kennzeichnen, jedoch ist es andererseits bis dato nur auf die Berufsausbildung bezogen und damit nicht phasenübergreifend angelegt. Daneben sind unterstützende Angebote zur Begleitung und Beratung sind noch nicht ausreichend vorhanden.

Im Überblick stellt sich dieser kurze Vergleich wie folgt dar:

Tab. 1: eProfilPASS und Ausbildungsportfolio im Vergleich

	eProfilPASS	Ausbildungsportfolio
Subjektorientiert	+	+
Phasenübergreifend	+	-
Bezug zur Fachlichkeit des Berufs	-	+
Unterstützende Angebote	+	-

Eine Kombination beider Ansätze würde einem Portfolioansatz zur Stärkung individualisierter, erweiterter Beruflichkeit im Sinne einer „eigensinnigen Professionalität“ entsprechen.

tät“ (Schnell 2012) daher sehr nahe kommen. Dies könnte bspw. durch eine Weiterentwicklung des ProfilPASS mit einem stärkeren Ausweis der Fachlichkeit geschehen. Umgedreht wäre das Ausbildungsportfolio auf die Zeit der Berufstätigkeit und Weiterbildung nach der Ausbildung zu erweitern und es wären entsprechende Unterstützungsangebote zu etablieren.

6 Portfolios zur individuellen Unterstützung und zur strukturellen Modernisierung von Beruflichkeit

Portfolios und E-Portfolios sind zunächst ein Instrument, mit dessen Einsatz und Nutzung unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden können. Portfolioansätze, wie bspw. die zuvor genauer fokussierten, können die berufsbiografische Gestaltungskompetenz fördern und damit individuelle Bildungsverläufe begleitend unterstützen. Dies geschieht jedoch nicht automatisch, sondern muss berufspädagogisch begleitet werden und bedarf spezifischer Einsatzbedingungen. Anderenfalls besteht die Gefahr, dass Portfolios zu einer Sozialtechnologie werden, die der Steigerung der Employability im Sinne einer Anpassung der Subjekte an Markterfordernisse dienen (vgl. Elsholz 2010, S. 13 f.; Häcker 2010).

Ein fachlich fundiertes Portfolio kann darüber hinaus zur Ausprägung einer individualisierten, erweiterten Beruflichkeit beitragen. Eine „eigensinnige Professionalität“ (Schnell 2012, S. 21), die Schnell im Kontext der Subjektivierung von Arbeit nachgezeichnet hat, kann durch die bewusste und reflektierte Einbeziehung der individuellen berufsbiografischen Erfahrungen gezielt gefördert werden. Die Entwicklung entsprechender E-Portfolios kann damit eine wichtige Antwort auf die Forderung Kutschas für ein modernisiertes Berufsverständnis sein. „Beruflichkeit auch im Modus flexibler Formen subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung zu bringen, wäre die wohl konsequenteste Position, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen könnte, sofern sie am Prinzip der Beruflichkeit festhalten und dennoch vermeiden möchte, den Anschluss an die Modernisierungsanforderungen der Arbeitswelt zu verlieren“ (Kutscha 2008, S. 8).

In einer solchen Ausprägung könnten E-Portfolios damit über ein wertvolles individuelles Unterstützungsangebot hinaus auch strukturell eine wichtige Funktion zur Aktualisierung der Institution Beruf übernehmen. Eine solche Fassung von Beruf und Beruflichkeit würde durch eine subjektiviertere Form der Flexibilisierung institutionell zu einer Stabilisierung beitragen. Im Sinne Kutschas wäre damit auch ein Beitrag zur Modernisierung der wissenschaftlichen Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbunden.

Vorhandene Portfolioansätze können wichtige Anregungen und Ausgangsmaterialien für die Entwicklung entsprechender E-Portfolioansätze liefern. Zur Gestaltung und vor allem zu einer breitenwirksamen Implementation eines adäquaten Ansatzes

bedarf es jedoch sowohl der intensiven wissenschaftlichen Bearbeitung als auch einer bildungspolitischen Förderung durch jene Akteure, die an einer Beibehaltung von Beruflichkeit ein Interesse haben.

Literatur

- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bosch, G. (2014):** Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. In: WSI-Mitteilungen, 67. Jg., Heft 1, S. 5–13.
- Brötz, R./Kaiser, F./Schwarz, Henrik (2008):** Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4, S. 23–26.
- Dostal, W. (2002):** Beruflichkeit in der Wissensgesellschaft. In: Wingens, M./Sackmann, R. (Hg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 177–194.
- Elias, N. (1969):** Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zwei Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Elsholz, U. (2010):** Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 18, 1–14. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf [Zugriff: 14.01.2014].
- Elsholz, U. (2013):** Ein Portfolio als Chance zur Entwicklung individualisierter Beruflichkeit. In: bwp@ Spezialausgabe 7 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013. URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws01/elsholz_ws01-ht2013.pdf [Zugriff: 01.10.2013].
- Dehnbostel, P. (2011):** Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Magazin erwachsenenbildung.at., Ausgabe 14, 2011. Wien. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/mebu-14.pdf>. [Zugriff: 30.11.2013].
- Georg, W. (1996):** Schlanke Produktion oder Beruflichkeit. Anmerkungen aus vergleichender Perspektive. In: Wilnböck-Buck, I./Dybowski, G./Buck, B. (Hg.): Bildung – Organisation – Qualität. Zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15–39.
- Gillen, J. (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Greinert, W.-D. (2007):** Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B., Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

- Harp, S./Pielorz, M./Seidel, S./Seusing, B. (Hg.) (2010):** Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Häcker, T. (2010):** Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In: Bohl, T. et al. (Hg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–82.
- Hendrich, W. (2004):** Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Behringer, F./Bolder, A./Klein, R./Reutter, G./Seiverth, A. (Hg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 260–270.
- Kern, H./Schumann, M. (1984):** Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: C.H. Beck Verlag.
- Kleemann, F. (2012):** Subjektivierung von Arbeit – Eine Reflexion zum Stand des Diskurses. In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien, 5, H. 2, S. 6–20.
- KMK (2011):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [Zugriff: 14.01.2014].
- Kraus, K. (2006):** Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, K. (2012):** Beruflichkeit – Betrachtungen aus der Perspektive einer Pädagogik des Erwerbs. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reuther, G. (Hg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 249–268.
- Kutscha, G. (2008):** Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1–12. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf [Zugriff: 14.01.2014].
- nfb (2009):** Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Berlin. URL: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb_09_final.pdf. [Zugriff: 26.02.2014].
- Pätzold, G./Wahle, M. (2009):** Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung. Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pahl, J.-P. (2012):** Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Rosendahl, A./Wahle, M. (2012):** Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–47.
- Schnell, Ch. (2012):** Eigensinnige Professionalität – Zur Bedeutung beruflicher Identität im Kontext von Subjektivierung. In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien. 5, H. 2, 21–24.
- Schumann, M./Baethge-Kinsky, V./Kuhlmann, M. (1994):** Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, chemische Industrie. Berlin: edition sigma.
- Schurer, B. (2013):** Beruf ohne Pädagogik? Pädagogik ohne Beruf? – Aktualität und Zukunft der Berufspädagogik. In: Niedermaier, G. (Hg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Linz: Trauner-Verlag, S. 29–58.
- Spöttl, G./Blings, J. (2011):** Kernberufe. Ein Baustein für ein transnationales Berufsbildungskonzept. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Urban, H.-J. (2006) (Hg.):** ABC zum Neoliberalismus. Von Agenda 2010 bis Zumutbarkeit. Hamburg: VSA-Verlag.
- Voss, G. (2012):** Individualberuf und subjektivierte Professionalität. Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In: Bolder, A./Dobischat, R./Kutscha, G./Reutter, G. (Hg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 283–317.
- Voss, G./Pongratz, H. (1998):** Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, S. 131–158.
- Wiss. Beraterkreis (i. E.):** Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di. Berufs-Bildungs-Perspektiven 2014: Ein gemeinsames Leitbild dualer, schulischer und hochschulischer und beruflicher Bildung. Frankfurt/Berlin.

E-Portfolios als Navigationshilfe in der Erwerbsbiografie

Die Entwicklung erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenz als Leitlinie der Portfolioarbeit

MARTINA THOMAS

In einer in Deutschland überschaubaren „E-Portfoliogemeinde“ liegt ein Schwerpunkt der E-Portfolionutzung in der akademischen Ausbildung. Dass jedoch ein E-Portfolio mehr als ein studentischer Lebensabschnittsbegleiter sein kann, legt die europäische Initiative „One E-Portfolio for all“ (vgl. Europortfolio 2008) nahe, die zur Förderung des lebenslangen Lernens für jeden EU-Bürger ein eigenes E-Portfolio schaffen will. Damit könnte E-Portfolioarbeit als Bindeglied zwischen verschiedenen Lernkontexten und Arbeitsverhältnissen dienen. Wenn nun E-Portfolioarbeit auch „übergreifend über verschiedene Phasen der berufsbiografischen Entwicklung angelegt“ (Elsholz 2010, S. 10) gedacht werden kann, kann sie womöglich lebenslanges Lernen ebenso unterstützen, wie die immer wieder neu erforderlich werdende Positionierung in einer zunehmend unsicheren Arbeitswelt.

Als „ambivalente Selbsttechniken“ (Münste-Goussar 2011, S. 225 ff.) bedienen E-Portfolios das Spannungsfeld zwischen Selbstverwirklichung und Selbstökonomisierung und stehen als Ausdruck neoliberalistisch geprägten Leistungsdenkens (vgl. Häcker 2011, S. 172) im Verdacht, einen Selbstvermarktungsdruck zu erzeugen. Hierbei treten individuelle Selbstverwirklichungswünsche nicht selten zugunsten von Ansprüchen eines entgrenzten Arbeitsmarktes in den Hintergrund. In diesem Beitrag soll erörtert werden, inwiefern E-Portfolioarbeit weniger re- als vielmehr proaktiv eingesetzt werden kann, damit ein selbstbestimmtes Navigieren auf „klarem Kurs“ durch die eigene Erwerbsbiografie gelingt. Dabei stützen sich die Überlegungen auf das von Hendrich (2005) lancierte Konzept der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz, wobei als Referenzrahmen das von Munz (2005) erarbeitete Kleeblatt der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz zugrunde gelegt wird (vgl. Thomas 2013).

1 E-Portfoliotool und E-Portfolioarbeit

Bevor auf die Zusammenhänge zwischen E-Portfolioarbeit und der Entwicklung erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenz im Detail eingegangen wird, soll jedoch zunächst verdeutlicht werden, welche Funktionen ein zum Zwecke lebensbegleitender E-Portfolioarbeit genutztes Tool bieten sollte und was unter lebensbegleitender E-Portfolioarbeit zu verstehen wäre.

Ravet versteht unter einem E-Portfoliotool „any digital system supporting reflexive learning and practice by allowing a person (or an organisation) to collect, manage, and publish a selection of learning evidence in order to have one’s assets recognised, accredited or plan further learning“ (Ravet 2009, S. 4).

In Einklang mit dieser Definition lassen sich aus der umfassenden Untersuchung verschiedener E-Portfoliosysteme (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007) folgende Grundfunktionen herleiten, die E-Portfoliotools üblicherweise bieten:

- Sie dienen als **ubiquitär** zugänglicher **Datenspeicher**, in dem Dateien verschiedener Formate gesammelt werden können.
- Sie fungieren als **Interaktions- und Kommunikationsmedium**, um innerhalb von Lernprozessen kooperativ zu arbeiten.
- Sie beinhalten eine **Strukturierungsfunktion**, indem sie durch Dateiverwaltung und Tagging oder auch die Zusammenstellung von zielgerichteten Portfolioansichten helfen, Informationen oder Gedanken zu ordnen.
- Sie erfüllen eine **Präsentationsfunktion**, die es ermöglicht, Ergebnisse der Portfolioarbeit über das Internet zu veröffentlichen.
- Sie gewähren den Portfoliobetreiberinnen und -betreibern die volle **Verfügungsgewalt** über die Datensammlung und -verbreitung.

Diese Funktionen werden in E-Portfoliotools durch verschiedene softwaretechnische Anwendungen dergestalt realisiert, dass sie die von Hornung-Prähauser et al. (2007, S. 15) identifizierten fünf E-Portfolioprozesse unterstützen. In Abbildung 1 werden den einzelnen Prozessschritten exemplarisch Softwarefunktionen zugeordnet. Dabei wird davon ausgegangen, dass für die Klärung der Zielsetzung keine softwaretechnische Umsetzung möglich ist, da hier individuelle bzw. organisationale Entscheidungen getroffen werden – ein Prozess, den technische Systeme weder übernehmen können noch sollten.

Entsprechende E-Portfoliotools finden gegenwärtig in verschiedenen institutionellen Kontexten, beispielsweise als studienbegleitende E-Portfolios, wie von Himpsl-Gutermann (2012) beschrieben, Verwendung. Ein Fortführen des E-Portfolios nach Ausscheiden aus der jeweiligen Institution ist bislang jedoch eher die Ausnahme. Als übergreifendes Instrument zur Gestaltung der Erwerbsbiografie sollte ein E-Portfoliotool seinem Nutzer unabhängig vom jeweiligen Anwendungszusammenhang permanent zur Verfügung stehen, um verschiedene Lern- und Entwicklungsanlässe verknüpfen zu können. Aus bildungspolitischer Perspektive wäre zu diesem

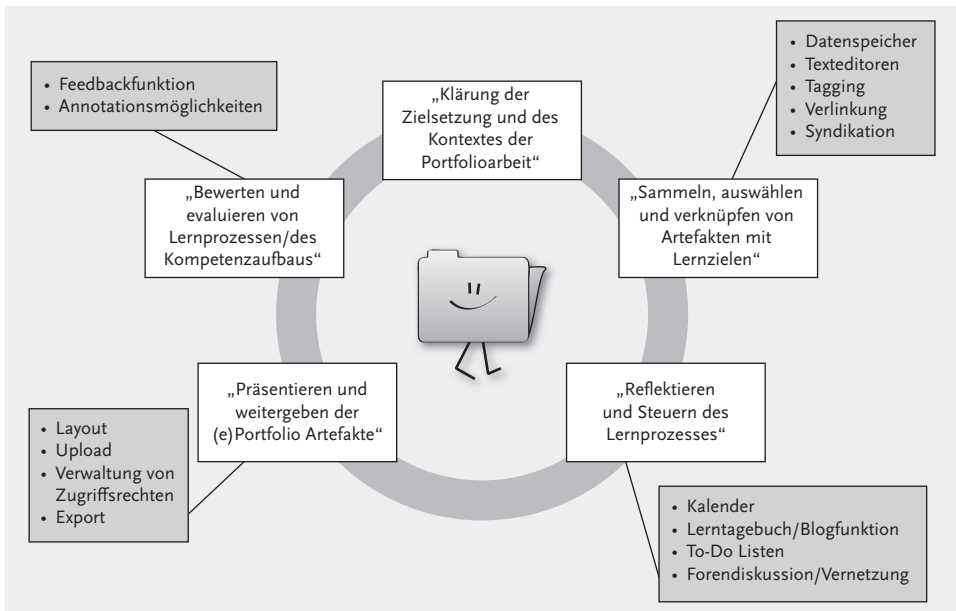


Abb. 1: Exemplarische Funktionalitäten von E-Portfoliotools in Bezug auf den Prozess der E-Portfolioarbeit, eigene Darstellung in Anlehnung an Hilzensauer & Prähauser (2006), zitiert nach Hornung-Prähauser et al. (2007, S. 15)

Zweck zur Wahrung der Chancengerechtigkeit ein staatlich garantierter, dauerhafter und freier Zugang zu einer derartigen E-Portfoliosoftware wünschenswert.

In Anlehnung an Baumgartners Taxonomie der E-Portfolioarbeit, welche die Kategorien Reflexions- bzw. Bildungs-, Entwicklungs- und Präsentationsportfolios (Baumgartner 2012, S. 49 ff.) zugrunde legt, kann ein lebensbegleitendes E-Portfolio als ein dauerhaft geführtes, formativ ausgerichtetes Entwicklungsportfolio gedacht werden, dessen Inhalte – je nach erwerbsbiografischem Anlass – zu Reflexions- oder Präsentationszwecken umorganisiert werden können. Dabei lassen sich laut Reicher (2011) Selbstreflexion sowie Leistungs- bzw. Kompetenzdarstellung als Hauptfunktionen einer fortwährenden Portfolioarbeit ausmachen (vgl. S. 91). Eine zentrale Voraussetzung für dauerhafte Portfolioarbeit ist darin zu sehen, dass die Person, die ein solches E-Portfolio führt, „die komplette Kontrolle darüber [hat], wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf“ (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 14).

Weil das Führen eines E-Portfolios eine anspruchsvolle und herausfordernde individuelle Aufgabe ist, ist jedoch nicht davon auszugehen, dass das bloße Bereitstellen entsprechender Tools zu ihrer nachhaltigen Nutzung führen wird. Vielmehr liegt nahe, dass motivierende Faktoren, beispielsweise ein direkt erfahrbarer Mehrwert (vgl. Häcker 2006, S. 228; Meissner 2006, S. 246), eine förderliche Voraussetzung für eine fortwährende E-Portfolioarbeit darstellen. Bei aller institutionellen Unab-

hängigkeit, die der Bereitstellung eines solchen Tools zukommt, ist folglich eine didaktisch geleitete Strategie der Heranführung an die Portfolioarbeit durch Bildungsinstitutionen durchaus erforderlich (vgl. Himpsl-Gutermann 2012).

2 Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz

Das Konzept der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz sieht die Vermittlung von Metakompetenzen vor, die schon Auszubildende auf eine aktive Steuerung der eigenen berufsbiografischen Entwicklung vorzubereiten sucht, wodurch es als emanzipatorischer Ansatz verstanden werden kann (vgl. Hendrich 2005, S. 37–38). Wie dieses Konzept im Rahmen der beruflichen Erstausbildung eingelöst werden könnte, wurde von Munz (2005) konkretisiert.

Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz erscheint in Hinblick auf eine lebensbegleitende E-Portfolioarbeit in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Erstens ermöglicht der Kontext der geordneten Ausbildung die Anbindung an einen institutionellen Rahmen, der geeignet ist, für E-Portfolioarbeit notwendige Methodenkompetenzen zu vermitteln. Zweitens scheinen sich E-Portfolios in besonderem Maße dazu zu eignen, die hier geforderte Identitätsarbeit effektiv zu unterstützen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Das von Munz (2005) entwickelte Modell der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz dient in diesem Beitrag als Leitlinie zur Erörterung von Funktionen, die ein übergreifendes E-Portfoliotool in diesem Feld einnehmen könnte. Dabei ersetzt im Folgenden der etwas weiter gefasste Begriff der Erwerbsbiografie den berufsbiografischen Bezugspunkt des ursprünglichen Modells.



Abb. 2: Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz (eigene Darstellung nach Munz 2005, S. 15)

Wie Abbildung 2 zeigt, konstituiert sich erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz aus den Komponenten Lernkompetenz, Entwicklung eines biografischen Blicks,

Selbstmarketing und Erstellung eines Kompetenzprofils. Um den bereits angesprochenen Zusatznutzen von E-Portfolios in diesem Einsatzbereich zu verdeutlichen, werden an dieser Stelle die einzelnen Komponenten jeweils kurz charakterisiert und es wird aufgezeigt, wie der Einsatz von E-Portfolios die jeweiligen Kompetenzfelder bereichern könnte.

Lernkompetenz

Lernkompetenz wird von Munz als „die Basisbedingung für die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz“ (ebd., S.16) betrachtet. Sie umfasst die Fähigkeiten, Kompetenzlücken zu erkennen, notwendige Kompetenzen zu identifizieren, auf dieser Grundlage Lernen projektartig mit Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphasen durchzuführen und schließlich Gelerntes in alltägliche (berufliche) Abläufe zu transferieren. Berufsbiografische Gestaltungskompetenz hängt also wesentlich von der Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen ab, sich reflexiv mit seiner individuellen Beschäftigungsfähigkeit auseinanderzusetzen, dabei Lerngelegenheiten zu erkennen bzw. aktiv zu suchen und eigenverantwortlich in Kompetenzerwerb umzusetzen (vgl. ebd., S.19–24). Mit dieser Lernorientierung einhergehend sollte eine positive Fehlereinstellung entwickelt werden. Inwiefern auch aus Misserfolgen und Fehlern, die im Lern- oder auch im Arbeitsprozess auftreten, gelernt werden kann, hängt dabei maßgeblich vom individuellen Selbstkonzept und dem durch soziale Rahmenbedingungen des Lernens vorgegebenen Sanktionierungsverhaltens ab. Nur in einem Lernumfeld, das wertschätzend und konstruktiv mit Fehlern umgeht, können diese für den Lernprozess fruchtbar gemacht werden (vgl. Knipfer 2012).

Dadurch, dass E-Portfoliotools Instrumente bieten, die helfen, Lernprojekte zu strukturieren und zu organisieren, können sie potenziell als persönliche Lernumgebungen (personal learning environments – PLE) fungieren, wie bereits Barrett (2011) ausführt. Dabei kann mit der Portfolioarbeit die Definition von Entwicklungszielen eingeübt werden. Das Tool „mahara“ bietet hierzu beispielsweise die Kategorie „Meine Ziele“. Foren- und Blog-Funktionen unterstützen die Entwicklung von Lernkompetenz durch Selbstreflexion, indem sie die Möglichkeit bieten, sich schreibend mit der eigenen Fortentwicklung auseinander zu setzen. Die Integration von Annotations- und Feedbackmöglichkeiten wird durchaus als lernförderlicher Mehrwert von E-Portfolios gegenüber Papierportfolios wahrgenommen (vgl. Brunner/Born 2007, S. 282). Öffentliches Bloggen fördert durch Kommentare und Annotationen nicht zuletzt die Entwicklung personaler Kompetenzen (vgl. Kalz/Klamma/Specht, 2008, S. 57–58). Bei Verwendung spezieller E-Portfoliosoftware können die Betreiber von E-Portfolios selbst steuern, ob sie ihren Blog wie ein privates Lerntagebuch für sich selbst oder aber mehr oder weniger öffentlich führen möchten. Diese Möglichkeit, eine gezielte Auswahl des Adressatenkreises vorzunehmen, ist angesichts der Bedeutung sozialer Präsenz für die Entwicklung kritischen Denkens von großer Bedeutung (vgl. Rautenstrauch 2008, S. 76).

Darüber hinaus kann die in einigen E-Portfoliotools integrierte Forenfunktion dazu genutzt werden, sich zu bestimmten Themenfeldern mit anderen Lernenden zu vernetzen und auf informellem Wege die Kompetenzentwicklung in Manier einer „community of practice“ (vgl. Wenger 2006, S.1) zu betreiben bzw. Wertschätzung im Austausch mit einer „community of peers“ (Ravet 2009, S.3) zu erfahren. Anders als in institutionellen Kontexten erfolgt die Gruppenbildung hier nach dem „Bottom-up-Prinzip“ dergestalt, dass die Initiative zur Bildung von Lerngruppen von den Lernenden selbst ausgeht, wodurch diesen wiederum eine aktive Rolle zugewiesen wird. Einschränkend ist auf organisationaler Ebene anzumerken, dass der Gruppenbildung dahin gehend Grenzen gesetzt sind, als nur Personen, die auf der jeweiligen Portfolioplattform angemeldet sind, einbezogen werden können. Auf individueller Ebene ist zu bedenken, dass die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Bildungsprozess Personen leichter fallen dürfte, die über entsprechende Schreib- und Lesekompetenzen ebenso verfügen wie über die Fähigkeit reflektierend mit Erfahrungen umzugehen. Menschen, die sprachlich gewandt sind und Erfahrungen mit diskursiven Erörterungen haben, eher entgegen zu kommen. (vgl. Challis 2005, S.6)

Biografischer Blick

Da sozioökonomische Megatrends wie die Globalisierung, die Tertiarisierung und zunehmende Informatisierung sich destabilisierend auf das Erwerbssystem auswirken (vgl. Klös/Scharnagel 2009, S.21–22), nehmen moderne Erwerbsbiografien tendenziell eher verschlungene als lineare Wege.

Identitätsentwicklung bedeutet vor diesem Hintergrund, dass Menschen als „Historiker der eigenen Lebensgeschichte“ (Munz 2005, S.33) Sinn aus ihrer Biografie konstruieren. Indem Lebensphasen deutend verstanden werden, können Entwicklungspotenziale entdeckt und in Zukunftspläne umgewandelt werden. Für die Gestaltung der Biografie kann es hilfreich sein, sich an gängigen Entwicklungsmodellen zu orientieren, um einerseits typische Erscheinungen bestimmter Lebensphasen einordnen und andererseits das Typische des eigenen Lebens freilegen zu können (vgl. ebd., S.34).

Die eigene Biografie besser zu verstehen, kann sicherlich durch Aufzeichnungen, Bilder oder Filme unterstützt werden. Als lebensbegleitendes Instrument könnte ein E-Portfolio in seiner originären Funktion als Sammelmappe einen förderlichen Beitrag leisten. Beispielsweise dürfte die retrospektive Betrachtung von E-Portfolioansichten, die zu bestimmten Etappen der Erwerbsbiografie angelegt wurden, einerseits Aufschlüsse über die Verschiebung von Interessen, die Änderung von Haltungen und die Entwicklung von Kompetenzen geben, andererseits aber auch Konstanten aufzeigen. Als Chronik genutzt, können E-Portfolios helfen, einen roten Faden in der Biografie zu finden und auf dieser Grundlage Zukunftsperspektiven hinsichtlich der beruflichen Weiterentwicklung zu erarbeiten und damit der individuellen Karriereplanung dienen. Die Aufzeichnungen können bei Bedarf auch im Rahmen von Beratungsprozessen weiter verwertet werden.

Kompetenzprofil erstellen

Gerade durch den Einbezug informeller Kontexte in die fortwährende Kompetenzentwicklung gilt es, eigene Kompetenzen zu erkennen und zu dokumentieren (vgl. ebd., S. 25). Die realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen ist dabei eine Herausforderung, die gemeistert werden kann, indem rückblickend relevante Tätigkeiten und Aufgaben zunächst identifiziert und beschrieben und sodann hinsichtlich ihrer spezifischen Anforderungen analysiert werden. Dadurch treten die zur Bewältigung der Aufgabe notwendigen Fähigkeiten hervor. Hierbei kann es hilfreich sein, die identifizierten Kompetenzen zu klassifizieren, um Aussagen hinsichtlich des Niveaus der diagnostizierten personalen, methodischen, fachlichen und sozialen Kompetenzen treffen zu können. Dabei ist es durchaus üblich und sinnvoll, Selbst- mit Fremdeinschätzungen abzugleichen oder gar professionelle Beratung in Anspruch zu nehmen. Durch ein Kompetenzprofil soll also ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen geschaffen werden. So können einerseits Kompetenzlücken identifiziert und durch zielgerichtetes Lernen geschlossen werden, ggf. kann aber auch ein „Kompetenzüberschuss“ festgestellt werden, der zu einer beruflichen Veränderung motiviert (vgl. Munz 2005, S. 25–31). Retrospektive Betrachtungen der Bewältigung verschiedener Arbeitssituationen und ein Bewusstsein für daraus resultierende Kompetenzen haben zudem einen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein (vgl. Hendrich 2008, S. 235). Diesen Aspekt hebt auch Gillen hervor, weist jedoch darauf hin, dass dies üblicherweise der Anleitung bedarf (vgl. Gillen 2006, S. 229).

Auch hinsichtlich der Entwicklung eines Kompetenzprofils nehmen die integrierten Kommunikationsmöglichkeiten von E-Portfoliotools eine wichtige Funktion ein. Die Blog-Funktion in E-Portfolios ermöglicht es, fortlaufend über Tätigkeiten und Aufgaben zu berichten. Diese Berichte eignen sich als Grundlage für die Analyse der Tätigkeiten hinsichtlich des ihnen zugrunde liegenden Anforderungsprofils und somit zur Identifikation von Kompetenzen, die für die Ausführung notwendig waren. Das eigene Tun kann zudem durch Artefakte, die außerhalb des Portfoliotools entstanden sind, belegt und dokumentiert werden. Für einige Tätigkeiten wird es sich anbieten, diese visuell oder auditiv darzustellen – entsprechende Dateiformate werden von den meisten Tools unterstützt. Die Reflexion über eigene Kompetenzen kann zudem durch Leitfragen unterstützt werden, die man sich entweder selber stellt, oder die beispielsweise von Beratungspersonen in Foren eingestellt werden. Unter Umständen ist auch das Einholen von Fremdeinschätzungen über Kommunikationsmittel möglich. Das Kompetenzprofil kann in Portfolioansichten integriert werden und beispielsweise als ShowcasE-Portfolio für Bewerbungszwecke Wiederverwendung finden. Abbildung 3 stellt die von Munz (2005, S. 31) dargelegten Arbeitsschritte exemplarisch für eine Bearbeitung in „Mahara“ dar.

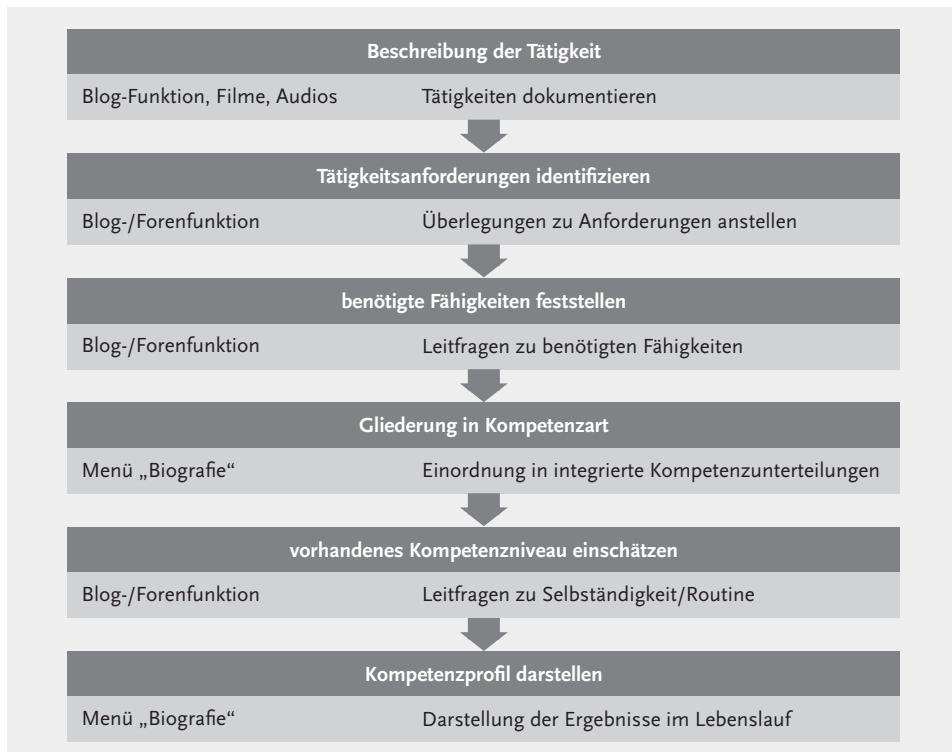


Abb. 3: Schritte der Kompetenzeinschätzung mit „Mahara“ (eigene Darstellung in Anlehnung an Munz 2005, S. 31)

Selbstmarketing

Während die Lernkompetenz die Basiskategorie der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz darstellt, bildet die Fähigkeit, sich selbst zu vermarkten, die Zielkategorie, auf welche die anderen Elemente zulaufen. Selbstmarketing orientiert sich sowohl an individuellen Kompetenzen und Motivationen als auch am Bedarf der Gesellschaft. Der emanzipatorischen Grundausrichtung des Konzepts folgend, passiert Selbstvermarktung nicht um jeden Preis, sondern zielt auf eine kluge Abwägung individueller Fähigkeiten und Motivationen mit beruflich vorstrukturierten Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichem Arbeitsangebot ab (vgl. Munz 2005, S. 47). Dies erfolgt unter Rückgriff auf die bereits in den vorangehenden Abschnitten beschriebenen Komponenten (Lernkompetenz, Kompetenzprofil erstellen, biografischer Blick) und führt zum Auffinden von Nischen des internen oder externen Arbeitsmarktes, die es mit einer geeigneten Strategie zu besetzen gilt.

Da diese Komponente eng mit den zuvor erwähnten verbunden ist, sind einige Einsatzmöglichkeiten für E-Portfolios in diesem Bereich bereits genannt. Hervorzuheben ist hier wiederum die Möglichkeit, sich mit Gleichgesinnten zu vernetzen, in Foren verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten zu diskutieren und nicht zuletzt durch soziales Kapital (Bourdieu 1983) seine Ausgangsposition zu verbessern. Dem

Ziel der Selbstvermarktung dienen natürlich insbesondere Präsentationsportfolios, die mittels gezielt zusammengestellter Ansichten potenziellen Arbeitgebern auch außerhalb der Portfolio-Plattform zugänglich gemacht werden können. Dass Portfolioarbeit hierzu einen Beitrag leisten kann, betont auch Bräuer (2007, S. 45–46), der festhält, dass jeder Einzelne gefordert ist, nicht nur gegenwärtigen Anforderungen eines Lebens- oder Arbeitsbereichs zu entsprechen, sondern auch frühzeitig zukünftige Anforderungen zu antizipieren und Lernprozesse entsprechend zu „planen und ergebnisorientiert umzusetzen“ (ebd., S. 46).

E-Portfolios, die dem Selbstmarketing dienen, sind für eine mehr oder weniger breite Öffentlichkeit gemacht.

3 Zusammenfassung

Der Abgleich der technisch realisierten E-Portfoliofunktionalitäten mit dem Konzept der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz verdeutlicht, dass E-Portfolios hier prinzipiell anschlussfähig sind. Die vier Aufgabenfelder der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz – Lernkompetenz, Biografieorientierung, Kompetenzfeststellung und Selbstmarketing – eignen sich hervorragend als Zielkategorien von E-Portfolioarbeit. Als solche können sie durch die dargestellten E-Portfolioprozesse unterstützt und insbesondere durch Multimedia- und Kommunikationsfunktionalitäten bereichert werden. Dies korrespondiert mit Siemes Einschätzung, der den Nutzen eines E-Portfolios darin sieht, dass es dem individuellen Wissensmanagement ebenso wie der Dokumentation der persönlichen Entwicklung und der Lernfortschritte dient, indem es Lernende darin unterstützt, sich Ziele zu setzen und metakognitive Strategien zur Zielerreichung sowie zur Planung zukünftiger Lernerfordernisse zu entwickeln und Lernerfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten miteinander zu verknüpfen (vgl. Siemes 2004). Wie sich lebensbegleitende E-Portfolioarbeit nachhaltig als Navigationshilfe durch die Erwerbsbiografie auswirken könnte, soll abschließend in einem Szenario erörtert und in Abbildung 4 visualisiert werden.

Im Lebenslauf ergeben sich verschiedenste Lernanlässe, die häufig Grund zu *informellem Lernen* geben (dargestellt als Wolken), welches im E-Portfolio dokumentiert werden kann. Gleichermäßen können Lernportfolios im Rahmen formaler und non-formaler Bildungsgänge als *persönliche Lernumgebungen* (Hefter) genutzt werden. Eventuell erworbene Zertifikate können mit dem Instrument gesammelt und später zu Bewerbungszwecken in Präsentationsansichten organisiert werden. Gegebenenfalls kann das im E-Portfolio gesammelte Material zu Beratungszwecken, z. B. im Rahmen einer *Kompetenzbilanzierung* mit dem Ziel einer beruflichen Veränderung, einer Weiterbildungsteilnahme oder im Rahmen eines beruflichen Anerkennungsverfahrens genutzt werden.

Somit könnte ein übergreifendes E-Portfoliotool als Container dienen, in dem sich mit ihm alle drei von Baumgartner (2012) genannten grundlegenden E-Portfolioar-

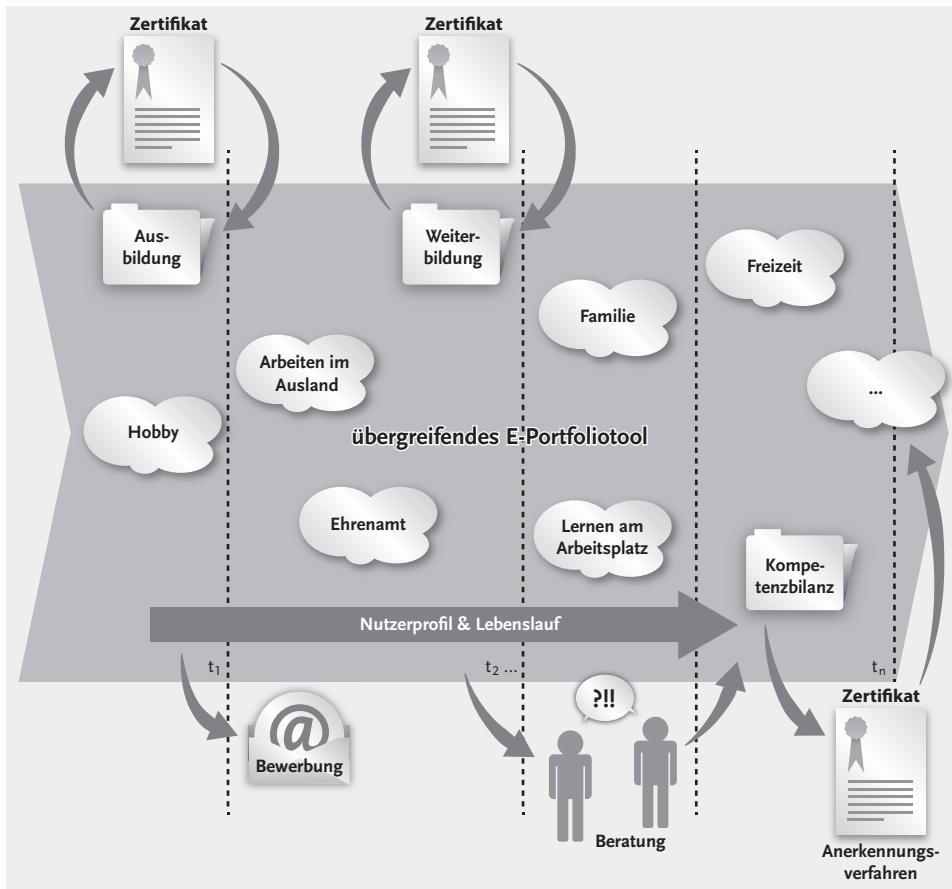


Abb. 4: Verzahnung verschiedener Instanzen der Erwerbsbiografie mittels E-Portfoliotool (eigene Darstellung)

ten (Bildungs-, Entwicklungs- und Präsentationsportfolio) aufbewahren und immer wieder neu verwenden lassen:

- Als Bildungsportfolio unterstützt es die *Entwicklung von Lernkompetenz* in konkreten Lernsituationen.
- Als *Entwicklungsportfolio* dient es der Vorbereitung *konsistenter berufsbiografischer Entscheidungen* und hilft, ein *Kompetenzbewusstsein* zu schaffen, wobei gerade schwer erfassbare, „heimliche Schlüsselkompetenzen“ (Hendrich 2008, 231f.) durch gezielte Reflexion ins Bewusstsein rücken können.
- Als *Präsentationsportfolio* dient es dem *Selbstmarketing* und kann als *Distributionsmedium* für Bewerbungen, aber auch für Aufnahme-prozeduren in Bildungseinrichtungen oder zur Vorbereitung beruflicher Anerkennungsverfahren genutzt werden (vgl. Ravet 2009, S. 5).

- Quer zu diesen Funktionen liegt die *Reflexionsfunktion*, die von Häcker als „Herzstück der Portfolioarbeit“ (Häcker 2011, S.177) bezeichnet wird. Die gemäß Portfolioprozess vorzunehmende begründete Auswahl von Artefakten zur Veröffentlichung erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit Inhalten und Zielen des jeweiligen Portfolioprojekts (vgl. Häcker 2006, S. 229).
- Ein weiterer Aspekt ist, dass das Führen eines E-Portfolios durch die Auseinandersetzung mit und die Nutzung von webbasierten Medien sicherlich Informations- und Medienkompetenzen hervorbringt, die in der modernen Wissensgesellschaft notwendig sind, wodurch auch eine *Kompetenzentwicklungsfunktion* integriert wird.

Ausblick

In diesem Beitrag wurde erörtert, dass erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz eine Leitlinie für eine lebensbegleitende E-Portfolioarbeit darstellen kann. Das Konzept der berufsb biografischen Gestaltungskompetenz im Sinne von Munz (2005) setzt mit der beruflichen Erstausbildung an einer Instanz an, die neben anderen maßgeblich auf die Entwicklung einer beruflichen Identität einwirkt. Grundlegungen, die an dieser Stelle vorgenommen werden, wirken nachhaltig. Eine Koppelung von E-Portfolioarbeit mit der Vermittlung berufsb biografischer Gestaltungskompetenz könnte sich als vielversprechender Ansatz erweisen, um Anreize zu schaffen, damit sich eine E-Portfoliokultur in Deutschland weiter entwickelt. Entsprechend wäre es eine lohnenswerte Aufgabe, konkrete Anwendungsszenarien auf der Folie des Konzepts berufsb biografischer Gestaltungskompetenz zu entwickeln. Dabei sollte auch eine Übertragung auf Anwendungszusammenhänge, die außerhalb des Kontextes der beruflichen Erstausbildung liegen und somit dem weiter gefassten Konzept erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenz entsprechen, bedacht werden. Es wäre beispielsweise zu prüfen, inwiefern die Gestaltung von E-Portfolioarbeit unter Berücksichtigung der geschilderten Dimensionen der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz in pädagogisch motivierte Beratungsprozesse, die neben Berufsfindungsprozessen auch Neuorientierungen im Rahmen der Erwerbslaufbahn begleiten könnten (vgl. Thomas 2013) integriert werden könnten. Auch eine Verknüpfung von E-Portfolioarbeit mit der Entwicklung einer professionellen Identität im akademischen Bereich unter der Prämisse der erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz sollte in diesem Zusammenhang bedacht werden. Hierfür wären ggf. Ansätze aus der Lehrerbildung hinzuziehen (vgl. Meissner 2006; Challis 2005).

Literatur

- Barrett, H. (2011):** Balancing the Two Faces of E-Portfolios. URL: <http://electronicportfolios.org/balance/Balancing2.htm> [Zugriff am 15.02.2014].
- Baumgartner, P. (2012):** Eine Taxonomie für E-Portfolios. Teil II des BMWF-Abschlussberichts E-Portfolios an Hochschulen. GZ 51.700/0064-VII/20/2006. Krems. URL: http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_2012_Eine-Taxonomie-fuer-E-Portfolios. [Zugriff am 7.12.13].
- Bourdieu, P (1983):** Ökonomische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: Schwarz, S.183–198.
- Bräuer, G. (2007):** Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45–62.
- Brunner, I./Born, J. (2007):** Arbeiten mit Portfolios – Erfahrungen mit einem Online-Seminar. In: Gläser-Zikuda, M. (Hg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267–290.
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.) (2006):** Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Challis, D. (2005):** Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. Canadian Journal of Learning and Technology, 31 (3). URL <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/93/87> [Zugriff am 7.12.13].
- Elsholz, U. (2010):** Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (18), 1–14. URL: www.bwpat.de/ausgabe18/elsholz_bwpat18.pdf [Zugriff am 7.12.13].
- Europortfolio. (2008):** Memorandum of Understanding: ePortfolio for all — EIFEL. URL: <http://www.eife-l.org/activities/campaigns/epmou> [Zugriff am 7.12.13].
- Gillen, J. (2006):** Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gläser-Zikuda, M. (Hg.) (2007):** Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2006):** Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 15–18.

- Häcker, T. (2011):** Portfolio revisited-. über Grenzen und Möglichkeiten eines vielversprechenden Konzepts. In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verl., S. 161–183.
- Hendrich, W. (2005):** Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: Niemeyer, B. (Hg.): Neue Lernkulturen in Europa? Leverkusen: Leske + Budrich, S. 19–40.
- Hendrich, W. (2008):** Heimliche Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität – Impulse für ein anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–242.
- Himpl-Gutermann, K. (2012):** A 4-phase-model for the long-term use of E-Portfolios. URL: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0C DUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mahara.at%2Fartefact%2Ffile%2Fdownload.php%3Ffile%3D326939%26view%3D45103&ei=_bKnUKv-L8fVtAahv4HIBw&usq=AFQjCNH8VtsJ_IbuwVoQ8QjKFeahSdRr3w [Zugriff am 7.12.13].
- Hornung-Prähauser, V./Geser, G./Hilzensauer, W./Schaffert, S. (2007):** Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen (Salzburg Research Forschungsgesellschaft, Hg.). URL: http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [Zugriff am 7.12.13].
- Kalz, M./Klamma, R./Specht, M. (2008):** Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft mit Social Software. Studienbrief 33055, FernUniversität in Hagen. Hagen.
- Klös, H.-P./Scharnagel, B. (2009):** Arbeitsmarktpolitik seit 2003: Reformbilanz und Handlungsbedarf. Aus Politik und Zeitgeschichte (27), S. 21–27. URL: <http://www.bpb.de/apuz/31894/arbeitsmarktpolitik-seit-2003-reformbilanz-und-handlungsbedarf?p=1> [Zugriff am 14.03.2014].
- Knipfer, K. (wissensdialoge.de, Hg.) (2012):** Erfolgreiche Misserfolge!? wissens.blitz (82). URL: <http://www.wissensdialoge.de/erfolgreiche-misserfolge/> [Zugriff am 7.12.13].
- Kreckel, R. (1983):** Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Schwartz. (Soziale Welt. Sonderband, Bd. 2).
- Meissner, M. (2006):** Selbstbewusst in die Professionalität. Portfolioarbeit im Referendariat – erste Erfahrungen aus Hessen. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 242–248.
- Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.) (2011):** Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl.
- Münste-Goussar, S. (2011):** Ambivalente Selbsttechniken. Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verl., S. 225–249.

- Munz, C. (2005):** Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Niemeyer, B. (Hg.) (2005):** Neue Lernkulturen in Europa? Leverkusen: Leske + Budrich.
- Rautenstrauch, C. (2008):** Das Sprachspiel des Online-Tutoring. Zur Unterstützung von Wissenskommunikation in lernenden Online-Gemeinschaften – Eine Analyse im Kontext beruflicher Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen. Duisburg, Essen. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-21269/ChRautenstrauch_151208.pdf [Zugriff am 7.12.13].
- Ravet, S. (EiFEL, Hg.) (2009):** ePortfolio a European Perspective. A report on ePortfolio readiness and state of the art in technology and practice. URL: http://www.cde-pc.it/documenti/ave_eportfolio.pdf [Zugriff am 7.12.13].
- Reicher, R. (2011):** Das E-Portfolio. Eine mediale Technologie zur Herstellung von Kontrolle und Selbstkontrolle in Bildungsprozessen. In: Meyer, T./ Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS-Verl., S. 89–108.
- Siemes, G. (2004):** ePortfolios. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/eportfolios.htm> [Zugriff am 7.12.13].
- Thomas, M. (2013):** Eines für alle(s). Überlegungen zum Nutzen eines übergreifenden E-Portfoliotools bei der Gestaltung der Erwerbsbiografie. Bachelorarbeit. FernUniversität in Hagen, Hagen.
- Wenger, E. (2006):** Communities of practice. a brief introduction. Zugriff am 14.11.2012. URL: <http://wenger-trayner.com/Intro-to-CoPs/> [Zugriff am 14.03.14].

Open Badges zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Ansatz auch für Deutschland?

UWE ELSHOLZ/SEBASTIAN VOGT

1 Einleitung

Im Diskurs über E-Portfolios besteht eine Zielsetzung des Einsatzes von Instrumenten zur Kompetenzanalyse und -beschreibung, wie sie etwa mit dem weit verbreiteten ProfilPASS explizit verfolgt wird, in der Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen inner- und außerhalb beruflicher Kontexte. In diesem Beitrag wird eine besondere Form der Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen vorgestellt und in seinen Implikationen für das deutsche (Berufs-)Bildungssystem diskutiert – Open Badges¹. Als Ansatz und offenes System des lebenslangen Lernens erinnern Open Badges, entwickelt von der Mozilla Foundation und unterstützt von der Mac Arthur Foundation (The Mozilla Foundation, Peer 2 Peer University, und The MacArthur Foundation 2012), auf den ersten Blick an Kompetenzabzeichen von Personal im zivilen Flug-, Schiffs- und Bahnverkehr, von Militärs oder von Pfadfindern. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass Open Badges als Ansatz Potenzial für die Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen bieten und damit auch im Hinblick auf das bundesdeutsche Berufsbildungssystem diskussionswürdig sind. „Get recognition for learning that happens anywhere. Then share it on the places that matter“ (Mozilla 2014a) ist formulierter Anspruch und das Leitmotiv der Open Badges. Dies erinnert an bildungspolitische Leitbilder der europäischen Berufsbildungspolitik zur stärkeren Validierung informellen Lernens, die sich auch auf den Deutschen Qualifikationsrahmen niederschlagen (AK DQR 2011). Um diesen Ähnlichkeiten genauer nachzugehen und damit Verbindungen der nationalen bildungspolitischen Diskussion zum Ansatz der Open Badges deutlicher herauszuarbeiten, wird im Folgenden zunächst die Debatte zum informellen Lernen kurz nachgezeichnet (2). Es schließt sich eine

1 Im Sinne von Morozov (2011) reflektiert der Beitrag Open Badges nicht primär technologisch. Vielmehr geht es um die (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen unter dem Ausschluss einer ökonomischen Reflexion, unter denen dieser Ansatz und die damit verbundene Technologie eingesetzt werden kann.

Vorstellung der Grundzüge des Ansatzes der Open Badges an (3). Beides dient als Ausgangslage, Open Badges für die Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im bundesdeutschen Berufsbildungssystem in einem Zukunftsszenario zu betrachten und damit verbundene Anforderungen und Fragestellungen explorativ aufzuzeigen. Gekoppelt daran ist eine Reflexion der Potenziale von Open Badges sowohl im Hinblick auf die Verbindung zu bestehenden Ansätzen von E-Portfolios als auch auf nationaler und europäischer Systemebene (4). Mit einem Fazit und Ausblick endet der Beitrag (5).

Der Aufsatz verfolgt daher das Anliegen, zwei bisher getrennt verlaufende Diskurse in seinen Implikationen aufeinander zu beziehen: Einerseits der Ansatz der Open Badges, der häufig von einer sehr technikaffinen internationalen Community diskutiert wird, die die Pfadabhängigkeit der Entwicklung von nationalen Bildungs- und Anerkennungssystemen nicht hinreichend im Blick hat und andererseits die nationale berufsbildungspolitische Diskussion, die stark interessenpolitisch geprägt ist und dadurch zur Wahrung bestehender Macht- und Einflussbereiche Innovationspotenziale nicht ausreichend reflektiert.

2 Bildungspolitische Debatten zum informellen Lernen

Seit der Jahrtausendwende erfährt das Thema informelles Lernen eine erhöhte Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Politik nicht nur der beruflichen Bildung. Angestoßen wurde dies nicht zuletzt durch internationale bildungspolitische Diskussionen und Untersuchungen, die den hohen Stellenwert informellen Lernens herausgearbeitet haben (vgl. Dohmen 2001). Insbesondere die Europäische Union, vermittelt durch die europäische Berufsbildungspolitik, hat maßgeblich dazu beigetragen. Das Memorandum zum lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2000 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) stellt hier einen bedeutenden Meilenstein dar, in dem erstmals eine Unterscheidung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen auf der Makroebene der europäischen Bildungspolitik vorgenommen wurde. Zwar hat sich trotz intensiver Debatte und einer Vielzahl von Vorschlägen bis dato keine einheitliche Definition für die vielfältigen Formen des Lernens durchgesetzt, doch bleibt die genannte Differenzierung des Memorandums ein wichtiger Bezugspunkt.

Im Kontext des Memorandums gewann die Sichtbarmachung, Anerkennung und Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen auch national an Bedeutung – wobei sicher auch ökonomische Überlegungen im Zuge der Lissabon-Strategie der Europäischen Union Impulsgeber waren. In einer Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2004) wurden die Möglichkeiten hierzu im Hinblick auf die Weiterbildung erörtert. Vor dem Hintergrund dieser Studie entstand im Rahmen eines Verbundprojekts des Programms „Lebenslanges Lernen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und

Forschungsförderung (BLK) der ProfilPASS (DIPF, DIE, und IES 2007). Er ermöglicht es, informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu dokumentieren und ist seit 2007 bundesweit im Einsatz (vgl. ProfilPASS 2013). Der ProfilPASS stellt den derzeit wohl am weitesten verbreiteten Portfolioansatz in Deutschland dar (vgl. Bosche/Seusing 2012) und ist auch als digitale Fassung verfügbar (vgl. Westebbe & Pielorz in diesem Band).

Ein weiteres Instrument im Rahmen der europäischen (Berufs-)Bildungspolitik, das sich der stärkeren Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen widmet, ist der Anfang 2005 eingeführte Europass (2012). Er besteht aus dem Europass Lebenslauf, dem Europass Sprachenpass, den Europass Zeugniserläuterungen sowie dem Europass Mobilität und Diploma Supplement. Mit diesen Dokumenten lassen sich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen anhand von Lernergebnissen (learning outcomes) und weniger an Bildungswegen und Lernzeiten (learning inputs) primär für den europäischen Arbeitsmarkt dokumentieren (vgl. Europass Deutschland 2013).

Ebenfalls auf europäischer Ebene ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) angesiedelt, der eine verbesserte Transparenz von Qualifikationen und damit eine erhöhte Mobilität von Beschäftigten befördern will. Der EQR stellt einen Metarahmen dar, auf den sich die unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen beziehen (vgl. Bohlinger/Münchhausen 2011; EU Parlament/Rat 2008). Einer von ihnen ist der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), der an die EQR-Ausrichtung der Outcomeorientierung, bei der die erworbenen Kompetenzen des formalen, nicht-formalen und informellen Lernens stärker miteinander verbunden und sichtbar gemacht werden sollen, festhält. Dies steht im scheinbaren Widerspruch zum deutschen dualen Berufsausbildungssystem, das sich traditionell am Input und den damit verbundenen Fragen u. a. zur zeitlichen Länge und Ausgestaltung von Ausbildungen sowie zur Ausstattung und zum Personal orientiert (vgl. Brockmann/Clarke/Winch 2009b; Dehnbostel 2011). Eine solche Diskrepanz zeigt sich auch bezüglich des Kompetenzbegriffs, dessen Konnotation sich im Rahmen der nationalen Umsetzung stark von einem angelsächsischen Kompetenzbegriff² im EQR hin zu einem handlungsorientierten Kompetenzbegriff verändert hat, der an die Kompetenzdefinitionen der beruflichen Bildung anschließt.

Jedoch ist eine Annäherung beider Ansätze und die damit stärkere Aufwertung des informellen Lernens im (dualen) (Berufs-)Bildungssystem nicht unmöglich. Wie dies im Hinblick auf die stärkere Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erreicht werden könnte, zeigen von Experten erarbeitete DQR-Empfehlungen auf.

2 Unter dem Begriff *Kompetenz* wird im angelsächsischen Raum „the performance of a narrow set of tasks to a defined standards“ (Brockmann/Clarke/Winch 2009a, S. 790) verstanden. Dieses vom Behaviorismus geprägte Kompetenzverständnis (Le Deist/Winterton 2005) orientiert sich an den Kompetenzanforderungen von Arbeitsmarktangeboten. Nicht nur die Entwertung formalisierter Bildung wird in diesem Kontext aus deutscher Sicht als Gefahr gesehen, sondern auch die Deregulierungsfunktion des EQR und der damit verbundenen Konsequenz der Eliminierung des Berufsprinzips, des darauf aufbauenden dualen Systems und seiner Funktionalitäten für Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. u. a. Drexel 2005).

Wichtige Elemente sind dabei die Ausweitung und Anknüpfung an bestehende Instrumente, wie bspw. der Externenprüfung (Empfehlung 2) sowie die Aufwertung bestehender Institutionen, wie bspw. Kammern zu „Competent Bodies“, die sich der Kompetenzfeststellung widmen (Empfehlung 7) (Experten-Arbeitsgruppen 2012)³.

In anderen Ländern gibt es unterschiedliche Ansätze zur besseren Erfassung und stärkeren Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, die jeweils auch den Besonderheiten des nationalen Bildungssystems gerecht werden müssen (vgl. Annen 2012; Bohlinger/Münchhausen 2011).

Auf europäischer Ebene unterstreicht man mit einer Empfehlung des Rates die Notwendigkeit der Validierung informell erworbener Kompetenzen auch die damit (erwünschten) Effekte deutlich: „Die Validierung von Lernergebnissen insbesondere Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nichtformalem und informellem Wege erzielt werden, kann für die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität eine wichtige Rolle spielen und insbesondere sozio-ökonomisch benachteiligte oder niedrigqualifizierte Menschen verstärkt für lebenslanges Lernen motivieren“ (EUR-Lex 2012, S. 1). Dass es diesbezüglich in Deutschland Nachholbedarf gibt, ist bildungspolitischer Konsens und kommt durch die Feststellung im DQR zum Ausdruck, dass angesichts „eines drohenden Fachkräftemangels eine Validierung und Anerkennung der in nicht-formalen und informellen Lern- sowie in Arbeitsprozessen gewonnenen Kompetenzen dringend erforderlich ist“ (AK DQR 2011, S. 5).

Der kurze Rückblick auf die bildungspolitische Debatte zur Anerkennung informellen Lernens zeigt eines deutlich: Die Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist auf den bildungspolitischen Agenden der Europäischen Union und ihrer Mitgliedstaaten angekommen – in Deutschland nicht zuletzt im Zuge der weiteren Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Der regulatorische Rahmen ist gesetzt und die Akteure stehen fest. Jedoch bleibt bei diesem Top-Down-Ansatz (erst die Regulierung, dann die Umsetzung) ungeklärt, wie eine internetweite technische Infrastruktur für das Ökosystem des lebenslangen Lernens aussehen kann, in der die Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen möglich ist. Eine mögliche Antwort auf diese Frage bieten die im Folgenden vorgestellten Open Badges⁴, die in einem Bottom-Up-Ansatz (erst die Schaffung eines Marktangebotes, dann die Regulierung) entwickelt wurden.

3 Allerdings ist angesichts der von der Expertengruppe ausgesprochenen Empfehlungen auch zu konstatieren, dass das informelle Lernen weiter eher als Ergänzung angesehen wird. Es gibt kein Plädoyer für eine vollständige gleichwertige Anerkennung des informellen Lernens, wie dies etwa Dehnbostel u. a. (2010) in einer Expertise für die Beratungen zum DQR in einem Szenario entworfen haben.

4 Im Sinne eines Standes der Forschung im Rahmen dieses Beitrages sind die bildungs(technologisch)orientierten Aufsätze von Sharples u. a. (2013) und Vogt (2012a) sowie die Analyse von Open Badges als Instrument zur Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen im Kontext des Lebenslangen Lernens (Hartong 2012) zu nennen.

3 Open Badges

Schon vor mehr als zweihundert Jahren erkannte Eduard, ein Baron in Johann Wolfgang Goethes Buch „Wahlverwandtschaften“, „[dass] man jetzt nichts mehr fürs ganze Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in der Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen“ (Goethe 1809, S. 79). Damit bewies Goethe (ungewollt) Weitsicht im Kontext der im Kapitel 2 aufgezeigten bildungspolitischen Debatten zum informellen Lernen. Was der Vertreter der Weimarer Klassik jedoch nicht erahnen konnte, war, dass zum Ende des 20. Jahrhunderts ein standardisiertes Austauschnetzwerk namens „Internet“ mit unzählbaren Teilnetzen, bestehend aus Milliarden von Computern in vielfältigen Bauweisen sowie mit mannigfaltigen Aufgaben und Funktionen, den Globus umspannen wird (vgl. Dodge 2001; Vogt 2005). Der damit verbundene Austausch von Informationen in Form von digital vernetztem Code (vgl. Weizenbaum 1976, S. 155) ist zu einer wichtigen Lebensader des lebenslangen Lernens geworden (vgl. Vogt 2012b). Im „Cyberspace“ ließen sich bisher individuell erworbene informelle Kompetenzen nicht einfach standardisiert dokumentieren und sichtbar machen. Ein möglicher Lösungsansatz sind die Open Badges von Mozilla, die im September 2011 erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt wurden (vgl. Surman 2011). Wie eingangs erwähnt, besteht der Open Badges Ansatz in dem Vorhaben: „Get recognition for learning that happens anywhere. Then share it on the places that matter“ (Mozilla 2014a) – Lernen wird damit allumfassend und nicht nur auf institutionalisierte Formen bezogen. Dabei werden als Beispiele für informelles Lernen neben arbeitsplatzbezogenem Lernen auch das Online-Lernen und Freiwilligenprogramme genannt (siehe Abbildung 1). Dies erinnert an bundesdeutsche Diskussionen um das Lernen im sozialen Umfeld und wäre zudem bspw. durch das Lernen durch Familienarbeit zu erweitern.

Der (nordamerikanische) Grundgedanke und das Ziel sind dabei, durch die Sichtbarmachung von erworbenen informellen Kompetenzen, individuelle Berufschancen auf Arbeitsmärkten – im Sinne von Aufstiegen durch informelle Bildung – zu verbessern (vgl. The Mozilla Foundation u. a. 2012).

Dies ist zum Beispiel im Sinne des lebenslangen Lernens durch Weiterqualifikation im Beruf, Online-Lernen sowie freiwillige oder ehrenamtliche Tätigkeiten, bei denen Open Badges als Artefakte für die Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen im Sinne einer Standardisierung dienen, möglich. In einem E-Portfolio, von Mozilla Badge Backpack genannt, werden die Open Badges individuell gesammelt. Vom E-Portfolio aus lassen sich die Open Badges u. a. in soziale Medien sowie auf Webseiten einbinden. Dies kann u. a. die Perspektive auf neue berufliche Tätigkeitsfelder öffnen, zu neuen Karrieremöglichkeiten führen und unterstützt das lebenslange Lernen (siehe Abbildung 1).

Um den Open Badges Ansatz technologisch zu realisieren, stellt Mozilla als zentrale Plattform die Open Badge Infrastruktur – bisher kostenlos – zur Verfügung (siehe Abbildung 2).

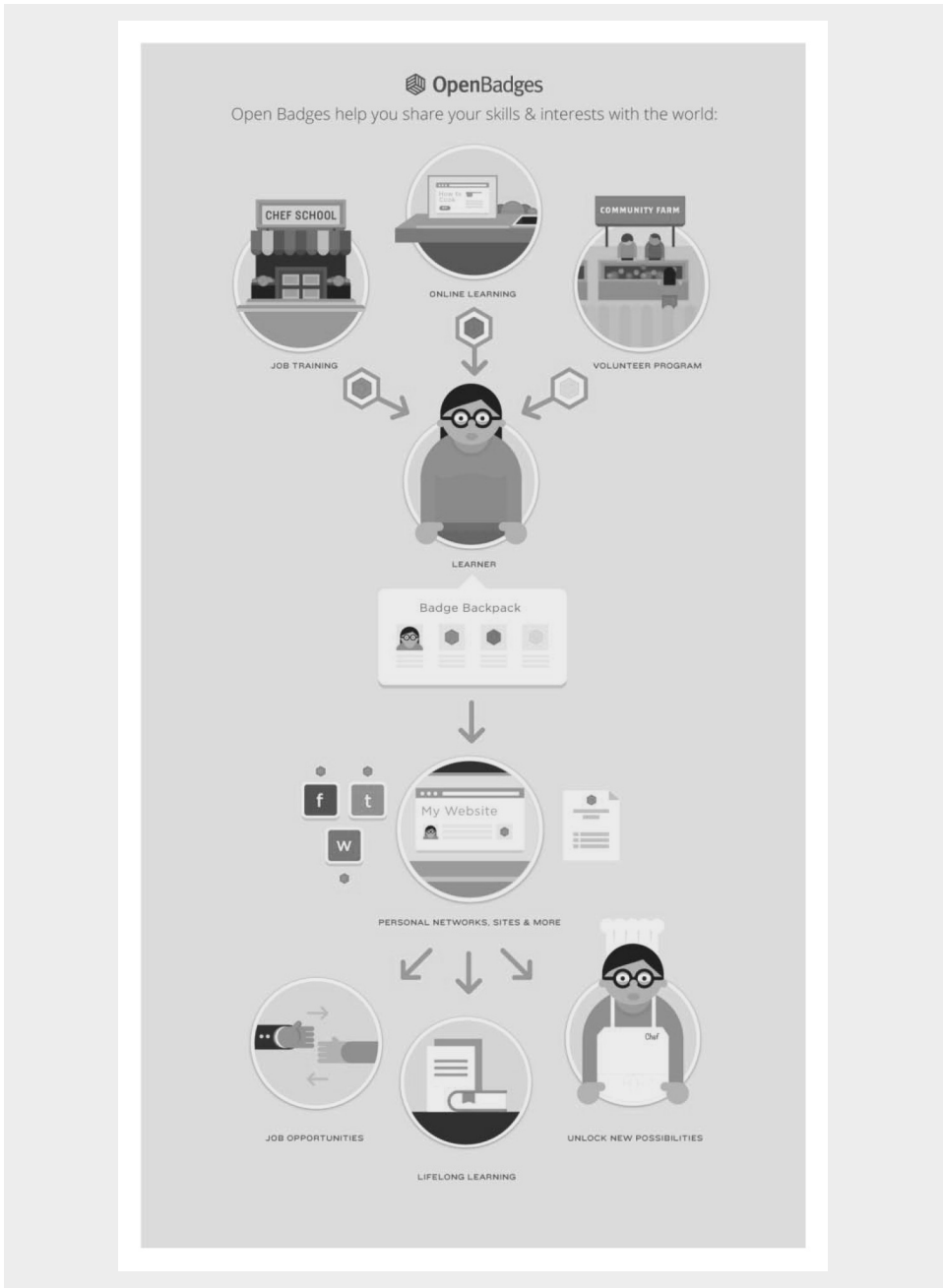


Abb. 1: Der Open Badges Ansatz (Mozilla 2014b)

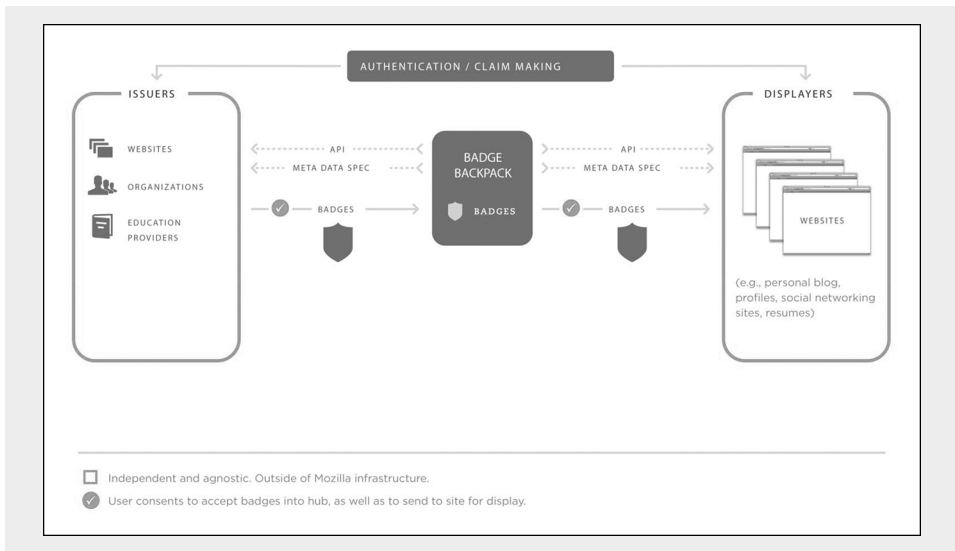


Abb. 2: Mozilla Open Badge Infrastruktur (Mozilla 2013c)

Über eine offene Programmierschnittstelle (API) generieren Bildungsanbieter (ISSUERS) Open Badges (BADGES) mit von ihnen spezifizierten Metadaten (META DATA SPEC) wie Name und Kompetenzbeschreibung und verwalten diese. Dazu gehört auch, dass sich die generierten Open Badges auf den Online-Systemen der Bildungsanbieter einbinden lassen (BADGE BACKPACK; Mozilla 2013b). Um Open Badges im Sinne von Bildungsartefakten bspw. in Online-Kursen nach einer Kompetenzprüfung zu erhalten, müssen sich die lebenslang Lernenden zuerst auf der Open Badge Infrastruktur mit Name, Email-Adresse und Passwort registrieren. Durch diesen Prozess wird das individuelle E-Portfolio (BADGE BACKPACK) erstellt, in dem die erworbenen Open Badges – bspw. durch Anmeldung und Tests – archiviert werden. Für die spätere individuelle Sichtbarmachung von Open Badges im Sinne einer Einbettung in verschiedene Online-Systeme, die von den lebenslang Lernenden primär gesteuert wird (DISPLAYERS), hat Mozilla die Open Badge Infrastruktur wiederum über eine Programmierschnittstelle (API) geöffnet. Es existieren bisher u. a. Anbindungen an E-Portfolio-Systeme wie bspw. Mahara (2013), an Lernmanagement-Systeme wie bspw. Moodle (2013), an Blog-Systeme wie bspw. Wordpress (Lester 2013) sowie an Social Media Plattformen wie bspw. Twitter und Facebook (vgl. Mozilla 2013a).

4 Zukunftsszenario: Open Badges zur Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im bundesdeutschen Berufsbildungssystem

Das zweite Kapitel skizzierte, dass im Rahmen von bildungspolitischen Debatten zum informellen Lernen eine starke Top-Down-Regulierung innerhalb der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten stattfand. Dies führte zu gültigen rechtlichen Rahmen auf europäischer und nationaler Ebene mit definierten Akteuren. Es blieb jedoch die Frage offen, wie eine internetweite technische Infrastruktur für das Ökosystem des lebenslangen Lernens aussieht, in der die Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen möglich ist. Als ein Lösungsansatz stellte das dritte Kapitel die Open Badges vor, der von einem nordamerikanischen Bottom-Up-Ansatz geprägt ist. Im Sinne eines Zukunftsszenarios werden im Folgenden Open Badges für die Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im bundesdeutschen Berufsbildungssystem betrachtet und die damit verbundenen Anforderungen und Fragestellungen explorativ aufgezeigt. Gekoppelt daran ist eine kurze kritische Reflexion der Potenziale von Open Badges auf nationaler und europäischer Systemebene.

Ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg der Open Badges nicht nur im bundesdeutschen Berufsbildungssystem wird, neben der Leistungsfähigkeit der Open Badge Infrastruktur, das Vertrauen in dieses offene Ökosystem des lebenslangen Lernens auf verschiedenen Ebenen sein. Betrachtet man dies auf der Ebene des Systemdesigns ist festzuhalten, dass ein dezentralisiertes (peer to peer) (Anforderung 1), auf Open Source Basis entwickeltes System (Anforderung 2), in dem durch internationale Gremien erarbeitete Standards transparent eingebunden sind (Anforderung 3), nicht erst seit dem Fall NSA als vertrauenswürdig eingestuft wird. Vertrauen ist vor allem aus datenschutzrechtlichen Gründen in ein zentralisiertes, von einem (US-amerikanischen) Unternehmen entwickeltes und betreutes, geschlossenes System nicht möglich, auch wenn dies der Geschäftslogik des Webs 2.0 (vgl. O'Reilly 2005) entspricht. Hier ist ein zentraler Richtungswechsel in der Philosophie der Open Badge Infrastruktur notwendig, um Akzeptanz zu nationalen Kontext zu ermöglichen. Ein weiteres Vertrauensproblem besteht auf der Anwenderebene: In späteren Anrechnungsprozessen für Zugänge zu formalen Bildungsprozessen und -abschlüssen müssen die Identitäten von Bildungsanbietenden i. w. S. (dies kann jede natürliche und juristische Person sein), die Open Badges ausstellen, sowie die Identitäten von lebenslang Lernenden, die Open Badges erworben haben, im Rahmen verschiedener gesetzlicher Vorschriften eindeutig feststellbar sein. Dies ist zurzeit mit der Open Badge Infrastruktur nicht möglich. Als Lösungsansatz ist ein (paralleles) „web of trust“, in denen sich die natürlichen und juristischen Personen füreinander verbürgen und somit ihre Identität bestätigen (Anforderung 4) denkbar. Daran sollten auch Prozesse zur Qualitätssicherung von Open Badges gekoppelt werden (Anforderung 5). Im Sinne von „Bildungsmarktmechanismen“ könnten sie u. a. der Inflation

bzw. der Entwertung von Open Badges (vgl. Brunner u. a. 2013; Muckel u. a. 2013) infolge des Bottom-Up-Ansatzes entgegenwirken.

Ein zweites Problem auf der Anwendungsebene löst der Open Badges Ansatz hingegen vorbildlich: Viele E-Portfolios sind nicht bildungsbereichsübergreifend (Anforderung 6) angelegt. Sie separieren insbesondere in Deutschland stark zwischen schulischer und beruflicher Bildung, zwischen Aus- und Weiterbildung sowie zwischen akademischer und beruflicher Bildung. Diese Problematik besteht bei den Open Badges durch ihre zentralisierte Datenhaltung sowie die Anbindung an verschiedene E-Portfolio-Systeme wie bspw. Mahara (2013), an Lernmanagement-Systeme wie bspw. an Moodle (2013), an Blogsystemen wie bspw. Wordpress (Lester 2013) sowie an vielfältige Social Media Plattformen wie bspw. Twitter und Facebook (vgl. Mozilla 2013a) nicht.

Auf der nationalen Systemebene birgt die mögliche Durchsetzung von Open Badges jedoch eine zentrale Gefahr für das bundesdeutsche Berufsbildungssystem: Ähnlich wie beim Europäischen Qualifikationsrahmen wird aus deutscher Sicht potenziell das oben bereits erwähnte verkürzte, angelsächsische Kompetenzverständnis importiert. Jedoch besteht die Möglichkeit, und dies hat der Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen gezeigt, die angelsächsisch geprägte Outcomeorientierung mit dem (scheinbar einheitlichen) bundesdeutschen Kompetenzverständnis zu verbinden. Auf Systemebene sprechen etwa Powell u. a. (2012) bei der von ihnen im Hinblick auf den Bologna- und Kopenhagen-Prozess gestellten Frage „Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung?“ in diesem Zusammenhang von einer „bricolage“. Es kommt also zu einer ungeplanten und unterschiedlich ausgeprägten Verbindung unterschiedlicher Grundideen, Werte und Normen (vgl. Powell u. a. 2012).

Auf der europäischen Systemebene, mit dem das bundesdeutsche Berufsbildungssystem partiell strukturell gekoppelt ist, scheint eine weitere Anschlussfähigkeit der Open Badges möglich: Der im Kapitel 2 dargestellte Europass als ein E-Portfolio, das vor allem als Lebenslauf bei Bewerbungen genutzt wird, beruht primär auf Selbstauskunft. Weiterhin wird er oft in ausgedruckter Form vorgelegt. In diesem Kontext kann der Europass vom Open Badges Ansatz lernen, wie man diesen Prozess internetweit digital ohne Medienbrüche abbildet. Im Europass bestünde auch die Möglichkeit, das individuelle „Badge Backpack“ zu dokumentieren und damit bereits heute erworbene Badges bei Bewerbungen einzusetzen.

Zu klären, und damit ein weiterer Ansatzpunkt zur Forschung und Entwicklung, wäre zudem die Frage, ob und wie Open Badges als Instrument der Anerkennung von Leistungspunkten genutzt werden können. Dies gilt sowohl für das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) als auch für das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) im europäischen Hochschulraum.

5 Fazit und Ausblick

Open Badges können – so sollte gezeigt werden – eine ergänzende Form der Sichtbarmachung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen nicht nur für das bundesdeutsche Berufsbildungssystem darstellen. Sie korrespondieren in ihrer Grundausrichtung mit den bildungspolitischen Zielen des Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sowie des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Open Badges lassen sich u. a. in bestehende E-Portfolio-Systeme integrieren und ermöglichen einen institutionen- sowie technologieübergreifenden Transfer von Bildungsartefakten des lebenslangen Lernens. Auch wenn ein scheinbarer Gegensatz zwischen dem nordamerikanisch geprägten Open Badges Ansatz sowie dem bundesdeutschen Berufsbildungssystem besteht, halten wir diesen (zukünftig) überbrückbar. Die Stärken beider Ansätze lassen sich verknüpfen und helfen im Idealfall, die Zukunftsfähigkeit des bundesdeutschen Berufsbildungssystems zu sichern. Dabei bleibt die Frage vorerst offen, ob und wie Anschlussfähigkeit der Open Badges an das deutsche Berufsbildungssystem hergestellt werden kann. Dies eröffnet eine neue vielfältige Forschungs- und Entwicklungslandschaft, die es nicht nur von der beruflichen Bildung in Theorie und Praxis zu erkunden und aufzuarbeiten gilt, sondern interdisziplinär und im Austausch mit bildungspolitischen Akteuren zu gestalten ist.

Literatur

- AK DQR (2011):** Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.
- Annen, S. (2012):** Anerkennung von Kompetenzen: kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BMBF (2004):** Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Frankfurt am Main.
- Bohlinger, S./Münchhausen, G. (Hg.) (2011):** Validierung von Lernergebnissen – Recognition and validation of Prior Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bosche, B./Seusing, B. (2012):** Der ProfilPASS in Unternehmen. Einführung von Kompetenzorientierung in die Personalentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2012/I. S. 46–48.
- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C. (2009a):** Competence and competency in the EQF and in European VET systems. In: Journal of European Industrial Training 2009/8+9, S. 787–799.
-

- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, Ch. (2009b):** Difficulties in recognising vocational skills and qualifications across Europe. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 2009/1, S. 97–109.
- Brunner, S./Hartong, S./Muckel, P./Heidkamp, B. (2013):** The Process of Creating and Validating an Open Badge: The Impact of Metadata, Quality and Endorsement Procedures. In: *Proceedings of ePIC 2013, the 11th International ePortfolio and Identity Conference*, London, 8–9–10 July 2013, Poitiers, S.18–24. URL: <http://www.epforum.eu/proceedings/2013> [Zugriff am 13.01.2014].
- Dehnbostel, P. (2011):** Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 14, 2011. Wien. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/mebu-14.pdf>. [Zugriff am 30.11.2013].
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010):** Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn; Hannover. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1275999641486> [Zugriff am 06.12.2013].
- Le Deist, F. D./Winterton, J. (2005):** What Is Competence? In: *Human Resource Development International* 2005/1, S. 27–46.
- DIPF/DIE/IES (2007):** Endbericht der bundesweiten Implementierung des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS). Bonn.
- Dodge, M. (2001):** *Mapping cyberspace*. London; New York: Routledge.
- Dohmen, G. (2001):** *Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn/Berlin.
- Drexel, I. (2005):** *Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall*. Berlin/Frankfurt.
- EU-Parlament/Rat (2008):** Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, 6.5.2008, C 111/1–111/7.
- EUR-Lex (2012):** Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:01:DE:HTML> [Zugriff am 10.01.2014].
- Europass (2012):** The history of europass. <http://europass.cedefop.europa.eu/en/about/history> [Zugriff am 10.01.2014].
- Europass Deutschland (2013):** Der europass und seine Dokumente. URL: <http://www.europass-info.de/?id=28>, [Zugriff am 13.01.2014].
- Experten-Arbeitsgruppen (2012):** Empfehlungen der Arbeitsgruppen zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1348521739557> [Zugriff am 21.02.2014].
- Goethe, J.W. (1809):** *Die Wahlverwandtschaften*. Tübingen: J.G. Cotta'sche Buchhandlung.

- Hartong, S. (2012):** Analyse von Mozilla Open Badges als Instrument zur Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen im Kontext des Lebenslangen Lernens. Bachelorarbeit, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum für Lebenslanges Lernen. Brüssel, den 30.10.2000. SEC (2000) 1832.
- Lester, D. (2013):** WPBadger. URL: <http://wordpress.org/plugins/wpbadger/> [Zugriff am 15.01.2014].
- Mahara (2013):** 14.1. Open Badges. In: Mahara 1.8 user manual. URL: <http://manual.mahara.org/en/1.8/tips/openbadges.html> [Zugriff am 10.01.2014].
- Moodle (2013):** openbadges – MoodleDocs. URL: <http://docs.moodle.org/dev/openbadges>, [Zugriff am 10.01.2014].
- Morozov, E. (2011):** The net delusion the dark side of internet freedom. New York: PublicAffairs.
- Mozilla (2013a):** Badges/Onboarding-Displayer. In: MozillaWiki. URL: <https://wiki.mozilla.org/Badges/Onboarding-Displayer> [Zugriff am 08.01.2014].
- Mozilla (2013b):** Mozilla Backpack. URL: <http://backpack.openbadges.org/> [Zugriff am 08.01.2014].
- Mozilla (2013c):** Open Badge Infrastructure. In: MozillaWiki. URL: https://wiki.mozilla.org/images/4/44/Tech-diagram-v3_updated.png [Zugriff am 08.01.2014].
- Mozilla (2014a):** About Open Badges. URL: <http://openbadges.org/about> [Zugriff am 08.01.2014].
- Mozilla (2014b):** Badges. In: MozillaWiki. <https://wiki.mozilla.org/Badges>, [Zugriff am 08.01.2014].
- Muckel, P./Heidkamp, B./Brunner, S./Hartong, S. (2013):** Connecting Open Badges and European Guidelines for validating non-formal and informal Learning – a critical perspective on accreditation procedures. In: Proceedings of ePIC 2013, the 11th International ePortfolio and Identity Conference, London, 8–9-10 July 2013, Poitiers, S. 25–29. URL: <http://www.epforum.eu/proceedings/2013>.
- O'Reilly, T. (2005):** What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>, [Zugriff am 06.01.2014].
- Powell, Justin J. W./Bernhard, Nadine/Graf, Lukas (2012):** The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes. In: *Sociology of Education* 2012/3, S. 240–258.
- ProfilPASS (2013):** Projekthistorie. URL: http://www.profilpass.de/index.php?article_id=30 [Zugriff am 13.01.2014].
- Sharples, M. u. a. (2013):** Badges to accredit learning: Open framework for gaining recognition of skills and achievements. In: Sharples, M. u. a. (Hg.): *Innovating Pedagogy 2013: Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*, Open University Innovation Report. Milton Keynes: The Open University, S. 12–13.
- Surman, M. (2011):** Mozilla Launches Open Badges Project. URL: <https://blog.mozilla.org/blog/2011/09/15/openbadges/> [Zugriff am 13.01.2014].

- The Mozilla Foundation/Peer 2 Peer University/The MacArthur Foundation (2012):** Open Badges for Lifelong Learning: Exploring an open badge ecosystem to support skill development and lifelong learning for real results such as jobs and advancement – Working Document. In: MozillaWiki. URL: https://wiki.mozilla.org/images/b/b1/OpenBadges-Working-Paper_092011.pdf [Zugriff am 08.01.2014].
- Vogt, S. (2005):** Das Internet – Technologien, Medienprodukte und Konvergenzen im Überblick. In: Krömker, H./Klimsa, P. (Hg.): Handbuch Medienproduktion. Produktion von Film, Fernsehen, Hörfunk, Print, Internet, Mobilfunk und Musik. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 437–465.
- Vogt, S. (2012a):** Innovate or perish!? – New forms of teaching, learning and assessment. In: Korea National Open University und e-ASEM Network (Hg.): KNOU's 40th Anniversary International Forum: Future of ODL for Knowledge Network Society. Seoul, S.199–220.
- Vogt, S. (2012b):** Lifelong Learning in the Long Tail Age – the Educational Technology Challenge of Distance Learning. In: Journal of Lifelong Learning Society 2012/2, S. 23–37.
- Weizenbaum, J. (1976):** Computer power and human reason. San Francisco: Freeman.

Ausblick

Herausforderungen für ein lebensbegleitendes Lernen mit E-Portfolios

UWE ELSHOLZ/MATTHIAS ROHS

Die in diesem Buch dargestellten Konzepte und Perspektiven zum Einsatz von E-Portfolios in der beruflichen Bildung schließen nicht nur eine Lücke in der Auseinandersetzung mit E-Portfolios in unterschiedlichen Bildungsbereichen, sondern öffnen auch den Blick auf den Einsatz von Portfolios als Instrument eines bildungs- und lebensphasenübergreifenden Lernens.

Insbesondere vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Bildungspolitik und Bildungspraxis, in der die individuellen Kompetenzen und das dadurch entstehende Profil auf dem Arbeitsmarkt wichtiger werden, wird deren Erfassung, Dokumentation und Präsentation zu einer zentralen Herausforderung für jeden Einzelnen. Dabei werden E-Portfolios eine zentrale Rolle spielen, da die Dokumentation von Kompetenzen sowie deren Nutzung in Lernprozessen und die Aufbereitung für die Selbstdarstellung effizient nur mit IT-Unterstützung zu realisieren ist.

Der Gedanke der Verstetigung digitaler Kompetenzdokumentationen ist dabei nicht neu. Insbesondere die Initiative „One E-Portfolio for all“ (Europortfolio 2008) hat sich der Idee eines E-Portfolios für das lebenslange Lernen für alle EU-Bürger verschrieben.

Die Tatsache, dass E-Portfolios bisher nur eine punktuelle Anwendung gefunden haben und auch, dass die Idee eines persönlichen lebensbegleitenden Portfolios noch nicht den Status politischer Willensbekundungen überschritten hat, liegt an einer Reihe von Fragen und Herausforderungen, die noch ungelöst sind. Dazu gehören zum einen die Frage der Gestaltung von Übergängen und zum anderen die Frage der Verbindung individueller, institutioneller und wirtschaftlicher Interessen.

Gestaltung von Übergängen

Ein großes Hemmnis bei der Einführung und Nutzung von E-Portfolios besteht darin, dass deren Konzeption und Einsatzgebiet sich in der Regel lediglich auf eine

Bildungsmaßnahme und/oder Institution beschränkt. Gerade die berufliche Bildung ist durch zahlreiche Übergänge gekennzeichnet, die es sowohl notwendig machen, bereits vorhandene Kompetenzen auszuwerten als auch erworbene Kompetenzen für den weiteren Lernprozess zu dokumentieren. Angesprochen ist damit nicht nur die Schnittstelle zwischen Schule, Berufsvorbereitung und Ausbildung, sondern auch zwischen Ausbildung- und Weiterbildung sowie zwischen verschiedenen Weiterbildungen. Das aufnehmende System bzw. die aufnehmende Bildungseinrichtung missachtet in der Regel bereits vorhandene Kompetenzen, wie dies besonders beim Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung deutlich wird.

Aber nicht bezogen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem, sondern auch aus individueller Perspektive stellt sich die Frage, wie die persönlichen Kompetenzen dokumentiert werden sollten und welche technischen Umgebungen/Anwendungen dabei zu nutzen sind. Für die Zukunft muss überlegt werden, wie ein System gestaltet werden kann, das die punktuellen Ansätze der Anwendung von E-Portfolios in den unterschiedlichen Bereichen verbindet und wie die nachhaltige Nutzung von Kompetenzdokumentationen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kompetenzverständnisse, technischer Systeme und Zielsetzungen realisiert werden kann. Dabei stellen sich sowohl technische als auch konzeptionelle Herausforderungen.

Auf technischer Seite bedarf es Standards für den Austausch von Content, um die Inhalte von einem Portfolio in ein anderes Portfolio zu überführen. Dies wurde bereits im Rahmen der Initiative zum Europortfolio in den Mittelpunkt gestellt.

„In order to provide the means for the ePortfolio to achieve its highest potential, Europortfolio will promote innovative practice and technology, and encourage the adoption of technical standards that will enable interoperability, between various ePortfolio systems and with other information systems. Interoperability will be the key to maximising the number and quality of services offered to ePortfolio owners.“ (<http://www.eife-l.org/activities/campaigns/epmou>)

Mit dieser Aufgabe verbunden ist die Notwendigkeit entsprechender Im- und Exportfunktionen bzw. die Möglichkeit zur Integration fremder Dienste (z. B. Weblogs oder Open Badges). Technisch sind zudem Sicherheitsstandards zu entwickeln, die den Schutz der persönlichen Daten gewährleisten. Die Diskussion zu diesen Fragen hat bereits unterschiedliche Lösungen hervorgebracht, ohne dass sich hier jedoch einzelne Standards etabliert haben. Ähnliches gilt auch für die konzeptionellen Herausforderungen. Dazu gehört die Integration unterschiedlicher Funktionen bzw. Arten von Portfolios. In diesem Zusammenhang haben Peter Baumgartner und Reinhard Bauer (2013) grundsätzliche Überlegungen zu einer Mustersprache für E-Portfolios ausgeführt, die jedoch ebenfalls nicht als anerkannter Standard gelten können.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung unterschiedliche Interpretationen und Konzeptionen von Kompetenzen in

einem E-Portfolio zusammengeführt werden können, damit auch auf der beschreibenden Ebene eine Verständlichkeit für unterschiedliche Bildungsmaßnahmen und -sektoren gewährleistet ist. Eine Antwort darauf könnte im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) liegen, mit dem zumindest auf nationaler Ebene eine gemeinsame Orientierung für ein Kompetenzverständnis vorliegt. Wird die Kompetenzdefinition des DQR nicht selbst Grundlage für die Kompetenzbeschreibung in E-Portfolios, so wird zumindest die „Übersetzung“ in das Kompetenzverständnis DQR eine wesentliche Anforderung an E-Portfolios stellen. Darüber hinaus könnte die im Deutschen Qualifikationsrahmen angelegte und verabredete stärkere Anerkennung informell erworbener Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zur Stärkung von E-Portfolios darstellen. Diese Aufgabe steht weiter auf der politischen Agenda, wie im Koalitionsvertrag der Großen Koalition noch einmal bekräftigt wird: „Für Menschen, die sogenannte informelle Kompetenzen erworben haben, die sie nicht durch Zertifikate belegen können, wollen wir neue Verfahren entwickeln und erproben, die zu Transparenz und Anerkennung führen“ (Koalitionsvertrag 2013, S. 24).

Sinnvoll erscheint hier die Festlegung zumindest von Empfehlungen für die Gestaltung von Anerkennungsverfahren. An solchen Empfehlungen könnten sich dann auch Konzepte für E-Portfolios orientieren, denen damit erhöhte Akzeptanz zukäme. Idealerweise unterstützten E-Portfolios so die Verbindung informell und formal erworbener Kompetenzen und sie könnten auch bildungsbereichsübergreifend angelegt werden, um Allgemeinbildung und berufliche Bildung stärker miteinander zu verzahnen.

Verbindung individueller, institutioneller und wirtschaftlicher Interessen

Trotz der genannten und ausgeführten Entwicklungsaspekte des Einsatzes von E-Portfolios gilt es auch, abschließend auf eine Gefahr aufmerksam zu machen, die mit dem Portfoliokonzept verbunden ist. Mit den in diesem Band geschilderten Anwendungsbeispielen sind vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes von E-Portfolios benannt. Ob Portfolioarbeit jedoch zu einer Verbesserung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz beiträgt oder eher eine Sozialtechnologie zur Herstellung erwünschter neoliberaler Einstellungen und Verhaltensweisen darstellt, ist durchaus strittig. Portfolioarbeit kann, so zeigen auch die dargestellten Konzepte im ersten Abschnitt dieses Bandes, als ein Planungs- und Gestaltungsinstrument dabei helfen, nicht nur einzelne Lehr-/Lernprozesse, sondern die gesamte berufliche Entwicklung zu begleiten und lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Das Portfoliokonzept als solches ist durch seine Offenheit gekennzeichnet und damit nicht für bestimmte Zwecke determiniert, sondern ähnlich einem Werkzeug kommt es auf die Art des Gebrauchs an. Die dem Portfolioansatz innewohnende Ambivalenz zeigt bereits Häcker, der wesentlich zur Verbreitung der Portfolio-Idee in Deutschland beigetragen hat, in seiner Habilitationsschrift auf (vgl. Häcker 2007). So gibt es vielfältige Vorläufer zum Portfoliokonzept, die in der reformpädagogischen Tradition zu verorten und einem emanzipatorischen Ansatz verpflichtet

sind (vgl. ebd., 136). Häcker ist jedoch nicht nur Wegbereiter, sondern gleichzeitig scharfer Kritiker des Portfolioansatzes.

In seiner Argumentation bezieht er sich dabei auf Bröckling (2007), der im Anschluss an die Arbeiten von Foucault ein seit den 1980er Jahren vorherrschendes Paradigma des unternehmerischen Selbst diagnostiziert. Ein solches gesellschaftlich erwünschtes Leitbild, das die permanente Selbstoptimierung verlangt, wird durch Portfolios weiter forciert. „Durch die Anschlussfähigkeit ihrer Techniken und Prinzipien an die Ratio neoliberalen Denkens und Handelns, eines Handelns, das sich an unternehmerischen Maximen wie z. B. dem Nutzenmaximierungskalkül orientiert, läuft sie [die Portfolioarbeit; A. d. V.] darüber hinaus Gefahr, undurchsichtig und implikationsblind von neoliberalen Sichtweisen vereinnahmt zu werden“ (Häcker 2010, S. 66). Münte-Goussar schließt an diese Kritik an und sieht die Gefährlichkeit besonders in der ungewollten Förderung entsprechender unternehmerischer Einstellungen, indem mit dem Portfolioansatz eine an „Ermächtigung der Subjekte interessierte Pädagogik seicht hinüber gleitet zu einer neoliberalen Kapitalisierung des Selbst“ (Münte-Goussar 2011, S. 226). Eine solche Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung zeichnet auch die bereits 1998 von Voß/Pongratz beschriebene Figur des Arbeitskraftunternehmers aus.

Während Häcker vor allem die allgemeinbildenden Schulen und Münte-Goussar die Universitäten im Blick hat, verschärft sich die kritische Perspektive auf Portfolioarbeit noch einmal im Bereich der beruflichen Bildung, in dem die Ambivalenz zwischen pädagogischen Ansprüchen und ökonomischen Imperativen bereits inhärent angelegt ist. Mit der Digitalisierung in Form von E-Portfolios und angesichts mobiler Anwendungen kann die Kritik sogar noch dahingehend erweitert werden, dass der Imperativ der permanenten Selbstoptimierung grenzenlos vorhanden ist. Arbeit und Privatleben verschwimmen und jede auch noch so private oder intime Tätigkeit ist dann im Prinzip auf seine „Portfoliotauglichkeit“ zu hinterfragen.

Die Konsequenz einer solchen kritischen Perspektive auf Portfolioarbeit ist nun jedoch auch bei Häcker nicht die, das Konzept ad acta zu legen, sondern vielmehr Bedingungen zu bestimmen, unter denen Portfolioarbeit zum selbstbestimmten Lernen dient (vgl. Häcker 2010, S. 78). Für die berufliche Bildung bietet sich hier ein anderes Entscheidungskriterium dafür an, ob Portfolioarbeit in verkürzter Form neoliberale Prinzipien zur Geltung bringt oder aber emanzipativ wirkt. Hier ist einerseits die Formel von Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit zu nennen, die im Zuge der Lissabon-Strategie der EU im vergangenen Jahrzehnt in allen beschäftigungs- und auch bildungspolitischen Dokumenten wirkungsmächtig wurde und die als neoliberales Leitbild individueller Anpassung an vorgegebene Anforderungen kritisiert wird. Dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit kann das Leitbild berufsbiografischer Gestaltungskompetenz als alternatives emanzipatorisches Leitbild gegenübergestellt werden, wie Hendrich es ausgearbeitet hat: „Während die Formel ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ einen Gestaltungsanspruch und Lebensführungsmaximen in Bezug auf die menschliche Erwerbsaltersspanne im Sinne des

Leitbilds eines "flexiblen Menschen" postuliert, ist der Anspruch zur Entwicklung von Gestaltungscompetenz immer auf die Gestaltung von Arbeit, Technik und Qualifizierungsprozessen gerichtet und beinhaltet auch, Interessen und Interessenkonflikte transparent werden zu lassen“ (Hendrich 2005, S. 36).

Portfoliokonzepte in der beruflichen Bildung sind nun daran zu messen, inwiefern sie nicht nur zur Verbesserung von Selbstvermarktungsstrategien der Nutzer beitragen, sondern ob sie vorrangig deren berufsbiografische Gestaltungscompetenz fördern. Die Ambivalenz bleibt E-Portfolios in der beruflichen Bildung jedoch eingeschrieben, ein bewusster Umgang damit kann jedoch zu emanzipatorischen Konzepten führen.

Wie diese Fragen geklärt werden und zu welchen praktischen Umsetzungen sie führen, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht ausmachen. Jedoch scheint es für uns ohne Frage, dass E-Portfolios in Zukunft eine zentrale Rolle im Rahmen des lebenslangen Lernens spielen werden. Aktuell besteht die Möglichkeit, sich aus (berufs-)pädagogischer Perspektive der offenen Fragen anzunehmen und Lösungen zu entwickeln, wozu dieser Band mit den darin versammelten Konzepten einen Beitrag leistet. Die einzelnen Aufsätze sollen Anregungen für die Gestaltung der Praxis geben, aber auch zu deren kritischen Reflexion und theoriegeleiteten Analyse anregen. Unser Ziel ist es dabei, den Diskurs um den Einsatz von E-Portfolios in der beruflichen Bildung konzeptionell und theoretisch zu befördern – und damit auch die Frage nach der nachhaltigen Gestaltung von E-Portfolios im Sinne eines lebensbegleitenden Instruments der Lernbegleitung zur Stärkung der individuellen Autonomie.

Literatur

- Baumgartner, P./Bauer, R. (2013):** Auf dem Weg zu einer Mustersprache für E-Portfolios: In: Miller, D./Volk, B. (Hg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann Verlag. S. 91–104.
- Bröckling, U. (2007):** Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Europortfolio (2008):** Memorandum of Understanding: ePortfolio for all — EIFEL. URL: <http://www.eife-l.org/activities/campaigns/epmou> [Zugriff am 31.03.2014].
- Häcker, T. (2007):** Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Häcker, T. (2010):** Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-) Steuerung und Selbstbestimmung. In: Bohl, T. et al. (Hg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–82.
- Hendrich, W. (2005):** Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: Niemeyer, B. (Hg.): Neue Lernkulturen in Europa? Leverkusen: Leske + Budrich, S. 19–40.
- Koalitionsvertrag (2013):** Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 13. Dezember 2013. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf [Zugriff am 10. 04. 2014].
- Münste-Goussar, S. (2011):** Ambivalente Selbst-Techniken: Portfolio, Ökonomisierung, Selbstbestimmung. In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 225–249.
- Voss, G./Pongratz, H. (1998):** Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, S. 131–158.

Autorinnen und Autoren

Claudia Albrecht, Bildungswissenschaftlerin (B.A.), TU Dresden, Claudia.Albrecht@tu-dresden.de

Claudia Börner, Erziehungswissenschaftlerin, M.A., Wiss. Mitarbeiterin des Medienzentrums der TU Dresden, Leitung der Abteilung Bildungsforschung und -services, claudia.boerner@tu-dresden.de

Stefanie Brunner, Dipl.-Psychologin, wiss. Mitarbeiterin im Projekt „InOS – Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, stefanie.brunner@uni-oldenburg.de

Axel Dürkop, wiss. Mitarbeiter im Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung, TU Hamburg-Harburg, axel.duerkop@tu-harburg.de

Uwe Elsholz, Prof. Dr., Leiter der Lehrgebiets Lebenslanges Lernen im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der FernUniversität in Hagen, uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Christoph Gütersloh, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie, christoph.guetersloh@zhaw.ch

Sönke Knutzen, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung an der TU Hamburg-Harburg, s.knutzen@tu-harburg.de

Thomas Köhler, Prof. Dr., Professur für Bildungstechnologie und Direktor des Medienzentrums der TU Dresden, thomas.koehler@tu-dresden.de

Petra Muckel, Dipl.-Psychologin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Universität Oldenburg, p.muckel@uni-oldenburg.de

Harry Neß, Dr., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main, ness@dipf.de

Mona Pielorz, Leiterin der Servicestellen des Daten- und Informationszentrums (DIZ), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, pielorz@die-bonn.de

Matthias Rohs, Jun.-Prof. Dr., Technische Universität Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften, matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

Christian Staden, wiss. Mitarbeiter und Doktorand am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, staden@uni-bremen.de

Martina Thomas, Bildungswissenschaftlerin (B.A.), FernUniversität Hagen, martina.thomas@fernuni-hagen.de

Sebastian Vogt, Dr., Vertretungsprofessur für Empirische Bildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen, sebastian.vogt@fernuni-hagen.de

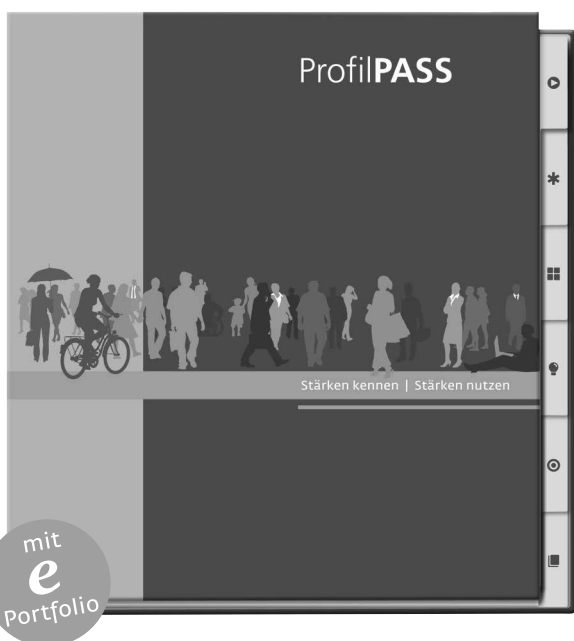
Gabriela Westebbe, Diplom-Kauffrau und Wirtschaftspsychologin, Geschäftsführerin Agentur Samanthanet, Seeshaupt, gb@samanthanet.de

Olaf Zawacki-Richter, Prof. Dr., Professur für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de

ProfilPASS

Stärken kennen – Stärken nutzen

➤ profilpass.de



Der ProfilPASS ist ein bewährtes System zur Dokumentation der eigenen Stärken und Fähigkeiten. Er verschafft Klarheit über das eigene Wissen und Können und plant die Möglichkeiten beruflicher oder persönlicher Weiterentwicklung. In den bundesweit angebotenen ProfilPASS-Kursen werden die Anwender von speziell zertifizierten Beraterinnen und Beratern unterstützt.

Mit Zugangscodes zum Internetportal eprofilpass.de, auf dem der ProfilPASS auch online genutzt werden kann.

ProfilPASS ist ein wichtiger Baustein im lebenslangen Lernen!

Prof. Dr. Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes

DIE, IES (Hg.)

ProfilPASS

Stärken kennen – Stärken nutzen

inkl. ePortfolio

2. überarbeitete Auflage

2012, DIN A4-Ordner, 120 S., 29,95 € (D)

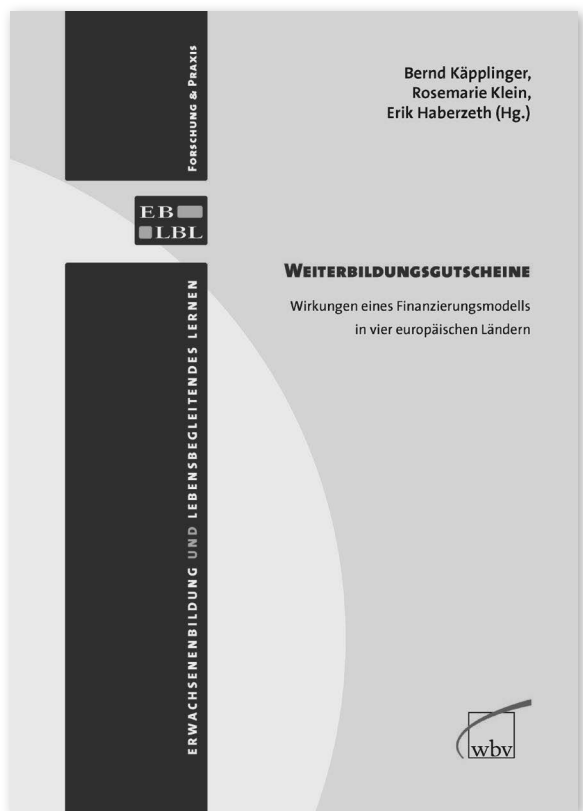
ISBN 978-3-7639-5011-9

Sie können den Profilpass für Ihre Seminare zu Mengenpreisen bestellen

Weigerungsgutscheine

Untersuchung verschiedener Förderprogramme

➔ wbv.de/ebibl



Die Studie bilanziert die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland, der Schweiz, in Österreich und in Südtirol.

Die Autorinnen und Autoren diskutieren empirische Ergebnisse zu diesem Finanzierungsmodell und analysieren dessen Wirkungen im nationalen und internationalen Kontext.

Nach einem ublick über aktuelle Förderprogramme in Deutschland analysiert die Studie die Rolle finanzieller Zuschüsse für Weiterbildungsteilnahme, die Nutzung durch Zielgruppen (z. B. Geringqualifizierte) und intensiv nachgefragte Weiterbildungsthemen.

Bernd Kapflinger, Rosemarie Klein,
Erik Haberzeth (Hg.)

Weigerungsgutscheine

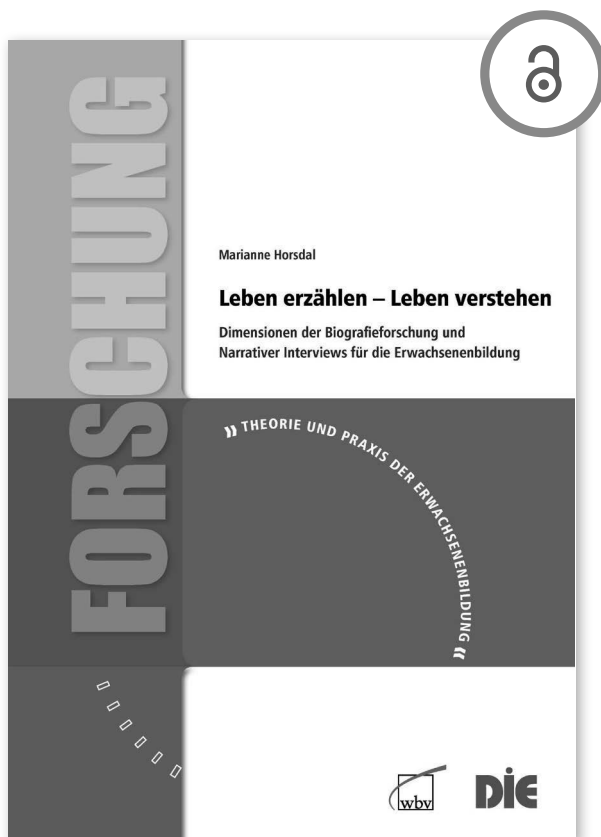
**Wirkungen eines Finanzierungsmodells
in vier europäischen Ländern**

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes
Lernen – Forschung & Praxis
2013, 388 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5276-2
Auch als E-Book

Biografieforschung

Erkundung von (auto)biografischen
Erzählweisen und -strukturen

➤ wbv-open-access.de



Die Autorin führt in dem Buch mehrere internationale Studien zusammen und verknüpft sie mit Fragestellungen der Erwachsenenbildungsforschung.

Die Studien nehmen dabei neurobiologische, philosophische und pädagogische Perspektiven auf narrative Strukturen ein. Sie machen Zusammenhänge zwischen Biografie und Bildungsprozess deutlich und ermöglichen die Initiierung von neuen Lehr-/Lernsettings.

Marianne Horsdal

Leben erzählen – Leben verstehen

**Dimensionen der Biografieforschung
und Narrativer Interviews für die
Erwachsenenbildung**

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2013, 202 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5237-3

Kostenloser Download:

wbv-open-access.de

B Lok – Das Online-Berichtsheft

Duale Berufsausbildung im Web 2.0



Thomas Köhler, Jörg Neumann (Hg.)

Das Online-Berichtsheft

Stärkung der Lernortkooperation
in der dualen Berufsausbildung
durch Web 2.0



Thomas Köhler, Jörg Neumann (Hg.)

Das Online-Berichtsheft

**Stärkung der Lernortkooperation in der
dualen Berufsausbildung durch Web 2.0**

2013, 212 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5162-8

Auch als E-Book

Dieses Buch dokumentiert das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „B Lok – Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation“.

Die Aufgabe des Projekts bestand in der Entwicklung und Erprobung eines fachübergreifenden Online-Berichtsheftes für die duale Ausbildung. Dieses neue Online-Berichtsheft enthält u. a. ein Kompetenzportfolio zur Überprüfung individueller Lernfortschritte und dokumentiert – wie gesetzlich vorgeschrieben – die Dokumentation des zeitlichen und sachlichen Ablaufs der Ausbildung. Durch die Nutzung dieser Webtechnologie, mit der Informationen orts- und zeitunabhängig gespeichert werden können, stärkt das Berichtsheft besonders Lernortkooperationen.

Nach einer Analyse der aktuellen Mediennutzung in der betrieblichen Ausbildung dokumentiert das Buch die komplette Entwicklung, Erprobung und Markteinführung sowie die wissenschaftliche Begleitforschung des Projekts.

E-PORTFOLIOS FÜR DAS LEBENSLANGE LERNEN

Konzepte und Perspektiven

E-Portfolios dokumentieren persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse, bieten alternative Formen der Leistungsbeurteilung und werden von der Berufsvorbereitung bis zur Weiterbildungsberatung eingesetzt. Bislang werden die Potenziale von E-Portfolios vor allem im Bereich der Schule und Hochschule erschlossen. Um sie zu einem Werkzeug lebenslangen Lernens zu machen, müssen sie auch in der betrieblichen Bildung und Erwachsenenbildung stärkere Verbreitung finden.

Hier setzt diese Publikation an. Sie stellt im ersten Teil u. a. den eProfilPASS, das mobile Ausbildungsportfolio, das Online-Berichtsheft Blok und den Berufswahlpass vor und bietet damit einen Überblick über verschiedene Einsatzmöglichkeiten.

Im zweiten Teil werden technologische, konzeptionelle und bildungspolitische Herausforderungen benannt und Denkanstöße für die Weiterentwicklung gegeben.

Der Band richtet sich damit gleichzeitig an Wissenschaftler und Praktiker, die sich mit dem Einsatz von E-Portfolios im Bereich der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung beschäftigen.

Die Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ greift aktuelle und grundsätzliche Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens auf. Sie wendet sich an Wissenschaftler/-innen, Studierende, Praktiker/-innen und Entscheidungsträger/-innen in Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen. Herausgeber/-in der Reihe sind Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Dieter Nittel (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main), Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern) und Prof. Sabine Schmidt-Lauff (Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz).