10

AGBFN

Berichte zur beruflichen Bildung

Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung

Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf

Bundesministerium für Bildung und Forschung

AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz

wbv

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Eckart Severing, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung

Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1143-1

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Parallel zur Printfassung stehen die Einzelbeiträge dieses Bandes auf http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/ unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung-Keine kommerziele Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland) zum kostenlosen Herunterladen zur Verfügung.

Vertriebsadresse:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.041

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld
Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1143-1

Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Eckart Severing, Reinhold Weiß
Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung.
Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf 5

Eckart Severing
Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung 15

Reinhold Weiß
Prüfungen in der beruflichen Bildung – ein vernachlässigter
Forschungsgegenstand 37

I. Prüfungsformen und -reformen

Dieter Euler
Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision? 55

Michael Assenmacher
Prüfungen der Industrie- und Handelskammern 67

Reinhold Nickolaus, Stephan Abele, Tobias Gschwendtner
Prüfungsvarianten und ihre Güte – Simulationen beruflicher
Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen? 83

II. Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Peter Dehnbostel
Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche
Qualifikationsrahmen als Schrittmacher? 99

Sabine Seidel
Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Weg
für Deutschland? 115

Silvia Annen, Daniel Schreiber
Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE 135

Marisa Kaufhold, Christiane Barthel
Die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse – ein Beitrag aus der Praxis des LERNSTÜCK-Verfahrens 157

III. Prüfungen und internationale Mobilität

Dietmar Frommberger
Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung – Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate 171

Thomas Reglin, Nicolas Schöpf
Kompetenznachweise für Lerneinheiten: Ansatzpunkte für die deutsche Berufsbildung 183

Christoph Anderka
Kompetenzorientierte Berufsausbildung in Großbetrieben 201

Anhang

Liste der Autorinnen und Autoren 220

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 224

Eckart Severing, Reinhold Weiß

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung

Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein Zusammenschluss zahlreicher Institutionen der Berufsbildungsforschung in Deutschland. Sie sieht es als eine ihrer wesentlichen Aufgaben an, Bildungsforscher zu solchen Themen in Austausch zu bringen, die für die Bildungspraxis relevant sind, die aber in der Forschung selbst noch nicht ausreichend mit theoretischem Diskurs und empirischer Fundierung hinterlegt sind.

Auf dieser Grundlage sind in den vergangenen drei Jahren eine Reihe von Workshops mit Fachwissenschaftlern durchgeführt worden, bei denen es unter anderem um Fragen der Kompetenzorientierung und -messung in der Berufsbildung, um informelle und nonformale Formen des beruflichen Lernens und die Internationalisierung der Berufsbildung, namentlich um die europäisch induzierten Transparenzinstrumente EQR und ECVET und ihre nationalen Pendants, ging. So divers diese Gegenstände sind, so sehr hat sich in der Diskussion erwiesen, dass sie alle durch die Art und Weise, wie Prüfungen und Zertifikate in der Berufsbildung organisiert sind, im Kern betroffen sind. Zugleich war das Prüfungsgeschehen selbst stets nur ein randständiger Aspekt der Diskussion gewesen. Aus diesem Grund hatte der Vorstand der AG BFN 2009 entschieden, Prüfungen und Zertifikate in der Berufsbildung zu einem eigenständigen Thema des Austausches zu machen und einen entsprechenden Call for Papers veröffentlicht. Er stieß damit in eine Lücke: Trotz der hohen Bedeutung, die Prüfungen in der beruflichen Ausbildung für den individuellen Erfolg der Auszubildenden, für die Transparenz und Steuerung des Berufsbildungssystems und schließlich für seine institutionelle Ordnung haben, sind sie ein bisher vernachlässigter Gegenstand der Berufsbildungsforschung.

Der hier dokumentierte Experten-Workshop diente der Darstellung des wissenschaftlichen Arbeitsstandes und der offenen Forschungsfragen zu Prüfung und Zertifizierung in der beruflichen Bildung. Er sollte zunächst ein einheitliches Verständnis von Prüfungen und Zertifikaten herstellen, Potenziale und Grenzen moderner Prüfungsmethoden in der Berufsbildung bestimmen und Reformziele formulieren, die sich mittelfristig erreichen lassen und die bildungspolitisch adressierbar sind.

Im Mittelpunkt standen dabei *Verfahren und Organisation der geregelten Prüfungen in der Berufsausbildung* und ihre Fortentwicklung. Wenn das Ziel der Berufsbildung im dualen System der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit ist,

sind Prüfungen und ihre Zertifizierung darauf zu untersuchen, inwieweit sie diese berufliche Handlungsfähigkeit abbilden und gesellschaftlich verwertbar machen. Berufliche Handlungskompetenz wird in den beruflichen Abschlussprüfungen mithilfe unterschiedlicher Prüfungsinstrumente erfasst, die nach ihrer Praxisnähe, Validität, Transparenz und Prüfungsökonomie beurteilt werden können. Wie bewähren sich etablierte Instrumente, wie sehr werden neue auftrags- und projektbezogene Formen von Prüfungen genutzt und inwieweit sind sie um weitere alternative Prüfungs- und Bewertungsverfahren zu ergänzen? Die Referenten berichteten zu Untersuchungen über etablierte und innovative Prüfungsmethoden, von Erfahrungen aus der Prüfungspraxis und von Anforderungen an die Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungs- und Bewertungsverfahren.

Umgekehrt proportional zum Stand der aktuellen praktischen Umsetzung ist die Intensität der wissenschaftlichen Befassung mit Fragen der *Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen* – was sich auch in der Zahl der zu diesem Thema in diesem Buch versammelten Beiträge ablesen lässt. Eine Grundlage dafür mag der inzwischen unumstrittene Befund sein, dass in der Arbeitswelt die Bedeutung von auf informellem und nonformalem Wege angeeigneten Kompetenzen steigt. In Deutschland können diese Kompetenzen nach BBiG über die Externenprüfung als Zugangsvoraussetzung zu einer Prüfung anerkannt werden. Darüber hinaus gibt es kaum Brücken, durch die informell erworbene Kompetenzen zu einer mit den Zertifikaten der formalen Bildung gleichrangigen Bewertung kommen. Im Workshop standen einer mageren Bestandsaufnahme zu Verfahren der Zertifizierung informellen beruflichen Lernens in Deutschland die Modellierung möglicher Verfahren und die Beschreibung ihrer Anknüpfungspunkte an die formale Bildung gegenüber. Weil einige andere europäische Staaten bei der rechtlichen Regelung solcher Anerkennungsverfahren weiter fortgeschritten sind, ging es auch um Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren im europäischen Vergleich und um die Übertragbarkeit europäischer Verfahren.

Damit ist der Übergang zum dritten Schwerpunkt des Prüfungsthemas gemacht: *Prüfungs- und Anerkennungsverfahren in verschiedenen Staaten* werden nicht mehr nur in der vergleichenden Berufsbildungsforschung in Bezug zueinander gesetzt. Mit der Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarktes werden sie ganz praktisch verglichen: von Menschen, die ihre beruflichen Kompetenzen in einem anderen Staat einsetzen wollen und die auf die korrekte Bewertung ihrer Zertifikate über die Landesgrenzen hinaus angewiesen sind, und von Unternehmen, deren europäische Standortentscheidungen auch von jeweils verfügbaren Qualifikationen bestimmt werden – die dazu aber überhaupt vergleichbar ausgewiesen sein müssen. Die Absicht, einen gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum zu schaffen, stößt daher an Schranken rein nationaler Zertifizierungs- bzw. Prü-

fungssysteme. Diese sind hochgradig heterogen und können die europäische Mobilität von Fachkräften behindern. In diesem Kontext geht es um die wissenschaftliche Bewertung der europäischen Transparenzinstrumente, so des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung ECVET, um Auswirkungen dieser europäischen Initiativen auf das deutsche Prüfungswesen, aber auch um Vergleiche von nationalen Prüfungsansätzen in verschiedenen Ländern.

Ein wesentliches Ergebnis des Workshops kann festgehalten werden: Eine intensivere Befassung der Berufspädagogik mit Fragen von Prüfung und Zertifizierung ist vordringlich. Viele Beiträge haben mehr den Forschungsbedarf umrissen als Forschungsergebnisse zur Diskussion gestellt. Die Dringlichkeit liegt nicht nur darin, dass Prüfungen in der beruflichen Bildung stets über Lebenschancen entscheiden: über Zugänge zum Beschäftigungssystem und zu weiterführenden Bildungsgängen. Sie liegt auch darin, dass die Verwirklichung wesentlicher und weithin geteilter bildungspolitischer Ziele von der Ausgestaltung des Prüfungswesens unmittelbar abhängt.

So ist die Durchlässigkeit im Bildungssystem ein vorrangiges bildungspolitisches Ziel geworden. Eine Erleichterung der Übergänge soll dazu beitragen, dass Vorwissen besser genutzt und aufwendige Lernschleifen vermieden werden können, atypische Bildungsverläufe weniger riskant werden und sich Abbruchquoten verringern. Ein Mehr an Durchlässigkeit bedeutet für die Gesellschaft eine höhere Produktivität und Flexibilität des Bildungssystems, eine verbesserte Reaktionsfähigkeit auf veränderte Bedarfslagen des Beschäftigungssystems und eine erleichterte Integration durch Bildung. Dabei wurden in der Vergangenheit Fragen der didaktischen Differenz bzw. Kohärenz ebenso behandelt wie bildungsorganisatorische Aspekte der Institutionalisierung oder der Finanzierung. Weitgehend ausgeblendet blieb jedoch die Frage, inwieweit unterschiedliche Kriterien und Verfahren der Leistungsmessung der Lernenden Übergänge im Bildungssystem ermöglichen oder behindern. Diese Fragen sind jedoch essenziell: Durchlässigkeit zwischen den Sektoren des Bildungssystems bedeutet, dass Abschlüsse stets auch Zugänge im Bildungssystem eröffnen, dass Leistungen und Leistungsnachweise eines Sektors in anderen Sektoren Anerkennung finden und angerechnet werden können und auch, dass informell erworbene Kompetenzen zertifiziert werden können. Wenn es um Zugänge zur Berufsbildung, innerhalb des Berufsbildungssystems sowie von der beruflichen zur akademischen Bildung und zur Weiterbildung geht, kann das Prüfungs- und Zertifizierungsgeschehen nicht ausgeblendet bleiben.

Auch eine stärkere Kompetenzorientierung der Berufsausbildung kann nicht nur auf einer didaktisch-curricularen Ebene umgesetzt werden. Alle Modernisierungen im Bildungsprozess, alle Reformen der Ordnungsmittel werden letztlich entwertet, wenn

sich Prüfungserfolge, die für Auszubildende und Ausbilder eine wesentliche Zielgröße darstellen, nur durch die Reproduktion von kanonisiertem Lernstoff gewährleisten lassen. Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren müssen dem Wandel der Vermittlungsmethoden und Lerninhalte der Berufsbildung Rechnung tragen. Nur dann geben ihre Zertifikate verlässliche Auskunft über berufliche Kompetenzen von Absolventen; nur dann stellen sie eine Vergleichbarkeit von Ausbildungsleistungen her.

Alle Beiträge in diesem Band beruhen auf Referaten des Experten-Workshops der AG BFN am 17. und 18. September 2009 in Nürnberg, der vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) organisiert und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde.

In den Einleitungskapiteln skizzieren Eckart Severing und Reinhold Weiss ausgehend von einer Bestandsaufnahme zum Forschungs- und Entwicklungsstand aktuelle Forschungslücken im Themenfeld. Eckart Severing stellt aktuelle Diskussionsstränge zum Innovationsbedarf bei Prüfungen und beruflichen Zertifikaten vor. Seine zentrale These ist, dass Reformen in der Berufsbildung wenig wirksam bleiben, wenn sie nicht auch das Prüfungswesen mit einschließen. Reformbedarf bei Prüfungen und Zertifizierungen besteht danach auf drei Feldern. Das erste begründet sich aus Anforderungen ausbildender Unternehmen an eine stärkere Kompetenzorientierung der Ausbildungsinhalte und an höhere Flexibilität der Ausbildungsstrukturen. Das zweite beruht auf dem Bedarf an einer stärkeren Verbindlichkeit der Prüfungen und der Standardisierung von Zertifikaten des Übergangssektors vor der Ausbildung ebenso wie von Zertifikaten in der beruflichen Weiterbildung, um die Transparenz und Wirksamkeit in diesen Bereichen zu verbessern. Drittens ist eine bildungspolitisch erwünschte höhere Durchlässigkeit zwischen den Sektoren des Bildungssystems – zwischen beruflicher und akademischer Bildung, zwischen Übergangssektor und Ausbildung und zwischen Ausbildung und beruflicher Fortbildung – nicht ohne eine höhere Kompatibilität der jeweils vergebenen Zertifikate zu erreichen. Severings These ist, dass mehr Theorie und mehr empirisch gesichertes Wissen über Prüfungen und Zertifikate zu höherer Produktivität und Qualität der Berufsbildung auch außerhalb des eigentlichen Prüfungsgeschehens beitragen würden. Reinhold Weiss gibt einen Überblick über die Messung beruflicher Handlungskompetenz und den Stand von entsprechenden Reformen der Abschlussprüfungen – so der Einführung handlungs- und prozessorientierter Prüfungen und der gestreckten Abschlussprüfung. Er befasst sich mit der Frage, welche Herausforderungen sich durch die Reformbemühungen für die Professionalisierung des Prüfungspersonals ergeben. Weiss benennt offene Forschungsfelder zu den Themen Kompetenzmodellierung und Kompetenzfeststellung, zur Validität von Prüfungen sowie zur Organisation von Prüfungen, die eine handlungs- und kompetenzorientierte Prüfungspraxis gewährleisten.

Teil I: Prüfungsformen und -reformen

Die Autoren des ersten Teils des Bandes setzen sich mit der Aussagekraft der bestehenden Prüfungsinstrumente und -verfahren zur Identifikation beruflicher Handlungsfähigkeit auseinander. In der Prüfungspraxis wurden gemäß dem Postulat der Handlungs- und Prozessorientierung in der Berufsbildung seit Mitte der 1990er-Jahre zahlreiche neue Prüfungskonzepte, -instrumente und -methoden sowie neue Formen der Prüfungsorganisation entwickelt und erprobt, die unter Aspekten der Praxisnähe, Validität, Transparenz und Prüfungsökonomie zu beurteilen sind. Erkenntnisse über die Validität der bestehenden Prüfungsinstrumente und -verfahren zur Messung beruflicher Handlungsfähigkeit sind aber noch unzureichend. Weitgehend offen ist etwa die Frage, wie die mit der 2005 in Kraft getretenen Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) neu geschaffenen Prüfungselemente greifen, wie sie in der Praxis umgesetzt werden und welche Erfahrungen damit in verschiedenen Berufsfeldern gemacht werden.

Dieter Euler setzt sich ausgehend von prüfungstheoretischen Grundüberlegungen mit den Anforderungen an kompetenzorientierte Prüfungen auseinander. Seine Ausführungen zur Gestaltung von Rechts- und Ordnungsgrundlagen, prüfungstheoretischen Beiträgen und prüfungspraktischen Entwicklungen belegen, dass kompetenzorientierte Prüfungen aktuell eher eine Programmatik denn eine verbreitete Realität darstellen. Er führt das auf einen Mangel an einheitlichen Kompetenzstrukturmodellen – insbesondere für den betrieblichen Teil der Ausbildung – als Ausgangs- und Bezugspunkt für Prüfungen zurück. Abgeleitet aus dieser Bestandsaufnahme konturiert Euler zwei mögliche Reformfelder: Das erste bezieht sich auf eine auf Module bezogene Streckung der Prüfung in der Berufsausbildung. Beim zweiten geht es um eine verstärkte Anbindung von Kompetenzfeststellungen an die Lern- und Arbeitsprozesse der Lernorte.

Michael Assenmacher stellt in seinem Beitrag „Prüfungen der Industrie- und Handelskammern“ Innovationen bei Aus- und Weiterbildungsprüfungen vor, bei denen die Industrie- und Handelskammern maßgeblich involviert waren. Dabei beleuchtet er zunächst Entwicklungen hin zu betriebsnäheren Prüfungen in den vergangenen zehn Jahren. Namentlich geht es um das Reformmodell „Dual mit Wahl“, um das „Variantenmodell“ in den industriellen Metall- und Elektroberufen sowie um die Erprobung und Einführung der gestreckten Abschlussprüfung. Als weiteres Innovationsfeld wird die Entwicklung von PC-Prüfungen nachgezeichnet. Assenmacher skizziert die Erfahrungen des Pretests handlungsorientierter Prüfungen im Zuge der Einführung der neuen Ausbildungsordnungen der Elektro- und Metallberufe im Jahr 2003 bis 2004 und leitet daraus Handlungsempfehlungen für künftige Neuordnungsverfahren ab. Assenmacher plädiert dafür, neue prüfungsmethodische Ansätze vor

dem Erlass von Ausbildungsordnungen einem „Praktikabilitätscheck“ zu unterziehen, damit schon im Vorfeld Umsetzungsrisiken minimiert werden können.

Reinhold Nickolaus, Stephan Abele und Tobias Gschwendtner beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Prüfungsvarianten und ihre Güte – Simulationen beruflicher Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen?“ mit den Grenzen und Möglichkeiten, berufliche Handlungskompetenz im Kontext handlungs- und prozessorientierter Prüfungen valide abzubilden. Die Autoren fragen, auf welche Weise zentrale Gütekriterien zur Abbildung der beruflichen Handlungskompetenz mit den praktischen Anforderungen und organisatorischen Rahmenbedingungen im Prüfungswesen in Einklang gebracht werden können. Gängige Verfahren zur Kompetenzerfassung wie die Fremd- und Selbsteinschätzung, Portfolios, Arbeitsproben und Paper-Pencil-Tests ordnen sie nach der Einlösung zentraler Gütekriterien. Sie sprechen sich dafür aus, handlungsbezogene Wissenstests und standardisierte Arbeitsproben – in Teilen auch in simulierter Form – als Prüfelemente zu kombinieren.

Teil II: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Die Autoren des zweiten Teils des vorliegenden Bands beschäftigen sich mit der Frage, wie informell (und in diesem Zuge auch nonformal) erworbene Kompetenzen in der beruflichen Bildung angemessen zertifiziert und berücksichtigt werden können. In verschiedenen Staaten Europas ist die Aufwertung der Ergebnisse des informellen Lernens bereits politisches Programm und regelmäßig mit Reformen im Berufsbildungssystem verbunden. Dort sehen verschiedentlich bereits gültige rechtliche Regelungen eine Zulassung zu Prüfungen, die Anerkennung von Prüfungsteilen oder sogar den Erwerb eines beruflichen Ausbildungszertifikates alleine durch die Dokumentation relevanter Kompetenzen vor. In Deutschland können diese Kompetenzen nach BBiG/HwO über die Externenprüfung als Zugangsvoraussetzung zu einer regulären Abschlussprüfung zwar anerkannt werden, darüber hinaus gibt es allerdings kaum Möglichkeiten der formalen Validierung informell erworbener Kompetenzen. Die Fokussierung auf die formale Ausbildung in der Phase des Berufseinstieges könnte sich in Zukunft als unzureichend erweisen, wenn auf der einen Seite die berufliche Erstausbildung viele Jugendliche nicht zu anerkannten Abschlüssen führt und wenn auf der anderen Seite Fachkräftelücken das Wachstum bremsen. Bessere Dokumentations- und Anrechnungsmöglichkeiten der Ergebnisse informellen und nonformalen Lernens können notwendig werden, um Bildungsreserven besser ausschöpfen zu können und Disparitäten von Angebot und Nachfrage bei Fachqualifikationen entgegenzusteuern.

Peter Dehnbostel fasst in seinem Beitrag „Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher?“ erforder-

liche Rahmenbedingungen zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informellen Lernens zusammen und zeigt Handlungsoptionen auf, die sich im Zuge der laufenden Implementierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ergeben. Dehnbostel argumentiert, dass die Einbeziehung informellen Lernens und seine Zuordnung zum DQR die Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungssystem stärkt und die stets postulierte Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung fördert. Perspektivisch erscheint ihm die Realisierung eines kompetenzorientierten Systems möglich, in dem auf Basis von definierten Kompetenzstandards eine Neuausrichtung der Prüf- und Bewertungsverfahren vorzunehmen wäre. Viele der in den DQR einzubeziehenden Bildungsbereiche sind mittlerweile auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Ausrichtung, wenn auch die jeweiligen Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert sind.

Sabine Seidel setzt sich mit verschiedenen Verfahren zur Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auseinander. Auf der Basis von Good-Practice-Beispielen aus dem Ausland zeigt sie Entwicklungsmöglichkeiten für Deutschland auf, wo es bisher kaum standardisierte Verfahren zur Verwertung informell erworbener Kompetenzen gibt. Sie unterscheidet zwei grundlegend verschiedene, sich jedoch nicht ausschließende Umsetzungsstrategien in europäischen Staaten. Während beim kompetenzorientierten Ansatz – wie z. B. in Frankreich und der Schweiz – spezielle Verfahren der Ermittlung und Bewertung anhand zuvor definierter Kompetenzstandards eingesetzt werden, kommen im systemimmanenten Ansatz – wie z. B. in Deutschland und Österreich – Verfahren zum Einsatz, die im Bildungssystem verankert sind und sich an bestehenden Prüfungsverfahren orientieren. Seidel sieht die größte Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland darin, der besonderen Qualität des Lernens außerhalb formaler Kontexte besser Rechnung zu tragen und die Ergebnisse dieses Lernens gleich zu werten. Eine Kompetenz-, Bildungs- und Anerkennungsberatung bildet die Infrastrukturen, die nach Seidel trägerunabhängig durchgeführt werden sollte.

Silvia Annen und Daniel Schreiber untersuchen in ihrem Aufsatz „Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – eine Koordination zwischen Externenprüfung und VAE“ (Validation des Acquis de l’Experiencé) die Beziehung der handelnden Akteure im Anerkennungsprozess. Sie konstatieren Informationsasymmetrien, die für die Anerkennung informellen Lernens charakteristisch sind. Die erste Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Kompetenzen der Individuen, die für die anerkennenden Stellen zunächst nicht ersichtlich sind. Die zweite Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stellen, die den Individuen verborgen bleiben, sodass ihnen eine Einschätzung der Qualität des Verfahrens nicht möglich ist. Lösungen sehen die Autoren im Rahmen von Signaling- und Screeningansätzen. Auf Basis ihrer Prämissen unterziehen die

Autoren das VAE-Verfahren in Frankreich und die Externenprüfung in Deutschland einer Vergleichsanalyse.

Marisa Kaufhold und Christiane Barthel stellen in ihrem Beitrag „Die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse – ein Beitrag aus der Praxis des LERNSTÜCK-Verfahrens“ exemplarisch ein Verfahren zur Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen vor. Der Entwicklung des LERNSTÜCK-Verfahrens liegt die Annahme zugrunde, dass im Betrieb bei der Bewältigung der alltäglichen Arbeitsanforderungen stets beruflich relevantes Wissen und Können erworben werden, die Lernergebnisse allerdings wenig transparent und nicht formal ausgewiesen sind. Das Verfahren LERNSTÜCK dient dazu, im Arbeitsprozess erworbene Kompetenzen zu ermitteln, zu dokumentieren und durch Zertifikate ausweisen zu lassen.

Teil III: Prüfungen und internationale Mobilität

Der dritte Teil des Bandes widmet sich der Frage, wie das Prüfungsgeschehen zur Schaffung durchlässigkeits- und mobilitätsfördernder Bildungsstrukturen und zur Verringerung nicht leistungsgerechter Selektionsmechanismen beitragen kann. Hoffnungen richten sich dabei auf europäische Impulse: Die Absicht, einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu schaffen, stößt an Schranken nationaler Zertifizierungs- bzw. Prüfungssysteme. Diese sind heterogen und behindern die europaweite Mobilität qualifizierter Fachkräfte bzw. deren Möglichkeit, berufliches Wissen in anderen Ländern angemessen zu verwerten. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und seinen nationalen Pendants soll die Transparenz von Bildungsergebnissen in Europa insgesamt erhöht werden. Durch die Etablierung eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) soll es leichter werden, Teile einer beruflichen Ausbildung im europäischen Ausland nach übergreifenden Standards bewerten zu lassen. Gemeinsames Ziel der europäischen Initiativen ist die Förderung der Mobilität und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem auf nationaler wie internationaler Ebene.

Dietmar Frommberger skizziert in seinem Beitrag „Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung – Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate“ die zentralen Begründungslinien und aktuellen berufsbildungspolitischen Förderstrategien zur Verbesserung der Mobilität und Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung – national wie international. Die Legitimation der Förderung der Mobilität im Bildungssystem – und damit speziell die Förderung der Durchlässigkeit für die Abgänger der beruflichen Bildung – hat vielfältige Begründungszusammenhänge: Mit Blick auf den Übergang an der ersten Schwelle konstatiert er, dass ein stark segmentiertes Bildungssystem wie das deutsche zu großen sozialen Selek-

tionseffekten und zu einer begrenzten Bildungsmobilität führen. Dadurch verliere gerade die berufliche Bildung im Vergleich zu allgemeinen und hochschulischen Bildungswegen an Attraktivität. Aber auch im Bereich der Förderung der internationalen Mobilität sieht Frommberger Handlungsbedarf. Dies bezieht sich zum einen auf die Vermittlung sog. internationaler Kompetenzen zur Erhöhung der Praxisrelevanz der beruflichen Ausbildungsinhalte für den europäischen Arbeitsmarkt und zum anderen auf die Ermöglichung entsprechender Lernorte im internationalen Raum.

Thomas Reglin und Nicolas Schöpf diskutieren in ihrem Beitrag „Kompetenznachweise für Lerneinheiten: Ansatzpunkte für die deutsche Berufsbildung" Potenziale und Grenzen des europäischen Transparenzinstrumentes ECVET, um Übergänge zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung zu vereinfachen. Optionen zur Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten in der deutschen Berufsbildung werden seit 2007 im DECVET-Programm des BMBF entwickelt und erprobt. Im Sinne der Outcome-Orientierung sollen Qualifikationen dabei letztendlich nicht durch den für ihren Erwerb notwendigen Aufwand, sondern durch die erzielten Lernergebnisse und Kompetenzen beschrieben werden. Die Autoren schildern hierzu relevante Kontextbedingungen sowie organisatorische, technische und methodische Aspekte, die es zur validen Messung von Kompetenzen in Bezug auf die einzelnen Lerneinheiten zu berücksichtigen gilt. Sie ziehen das Fazit, dass innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems bereits eine Vielzahl von Anknüpfungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Kompetenznachweisen für Units bestehen. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung der neuen Prüfungsformen – allen voran der „betriebliche Auftrag" und die „komplexe Aufgabe".

Christoph Anderka stellt basierend auf den Entwicklungen und Erfahrungen aus dem Projekt „Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung" – kurz KomBi – dar, wie für ein kompetenzorientiertes Ausbildungsmodell Lerninhalte aus dem technisch-gewerblichen Bereich geordnet und beschrieben werden können. Das Projekt KomBi ist ein Modellversuch, der bei Volkswagen durchgeführt wurde. Als Grundlage für die systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung für die berufliche Bildung im Unternehmen werden Kompetenzstandards entwickelt, die als Ordnungsgröße die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden prüfbar und dokumentierbar machen sollen. Im Ergebnis entsteht eine Ordnungssystematik zur Abbildung von beruflicher Handlungskompetenz nach einheitlichen Kriterien, die dadurch auch über verschiedene Standorte des Unternehmens hinweg vergleichbar sein soll.

Die Herausgeber danken den Mitwirkenden, vor allem den Autorinnen und Autoren, für die Zusammenarbeit bei der Erstellung dieses Sammelbandes. Ein besonderer Dank gebührt den Gutachtern, die mit ihrem Feedback, ihren Anregungen und Überarbeitungshinweisen zur Qualitätssicherung beigetragen haben. Bedanken möchten sich die Herausgeber nicht zuletzt bei Matthias Kohl für die Vorbereitung des Workshops sowie die Sichtung und Redaktion der Beiträge.

Eckart Severing

Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung

Der folgende Beitrag führt in das Thema „Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung" ein und ruft dazu zunächst Funktionen von Prüfungen in Erinnerung, die die Berufspädagogik zusammengetragen hat. Er skizziert von da aus die Diskussionsstränge zur beruflichen Bildung, die Innovationsbedarf bei Prüfungen und beruflichen Zertifikaten identifizieren. Die zentrale These des Beitrags ist, dass Reformen der Berufsbildung letztlich wenig wirksam bleiben, wenn sie nicht das Prüfungsgeschehen mit erfassen. Prüfungszertifikate sind die harte Währung des Bildungssystems, die Kenntnisse und Kompetenzen verwertbar macht, die vorangehende Lernprozesse prägt und deren Konvertibilität die Übergänge zwischen Bildungsgängen oder in den Beruf erleichtern, erschweren oder verhindern kann.

Berufliche Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen beweisen sich in ihrer Anwendung, sind aber an sich für andere nicht erkennbar. Lernergebnisse werden gesellschaftlich erst sichtbar gemacht und anerkannt durch Zertifikate[1] – Beglaubigungen –, die Inhalte und Niveaustufen kodifizieren, sie individuell ausweisbar machen und damit Berechtigungen und Möglichkeiten zur Besetzung beruflicher Positionen begründen. Eine der ersten Weisheiten, die das Bildungssystem vermittelt, ist daher, dass Lernen allein für den Erfolg nicht ausreicht: Es gilt, Prüfungen zu bestehen und Zeugnisse über Lernleistungen zu erlangen. Erfolgreich absolvierte Prüfungen und ihre Zertifizierung in Zeugnissen der Berufsausbildung stellen eine wesentliche Voraussetzung des Einstiegs in einen Beruf dar, und Zertifikate der Weiterbildung ermöglichen berufliches Fortkommen. Entsprechend hoch ist die Bedeutung, die die Lernenden ihnen zumessen.

Die Planer und Akteure der beruflichen Bildung kennen eine andere Bedeutung des Prüfungswesens: Die Zugangsvoraussetzungen zu Prüfungen und ihre inhaltliche Ausgestaltung einerseits und die mit Zertifikaten verbundenen Zugangsrechte im Bildungssystem andererseits dienen der Steuerung und der Qualitätssicherung im Berufsbildungssystem. Und darüber hinaus: Durch Prüfungen fixierte Leistungsanforderungen entscheiden über den Zugang der Absolventen in Teilarbeitsmärkte und damit über die Intensität des Wettbewerbs von Fachkräften bzw. über künftigen Fachkräftemangel.

1 Unter *Zertifikaten* werden hier und im Fortgang Bestätigungen von Lernleistungen verstanden, die ihren Inhabern Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verleihen. Berufliche *Abschlüsse* sind enger gefasst. Sie bestätigen die erfolgreiche Absolvierung eines vollständigen berufsqualifizierenden Bildungsgangs nach allgemeinen Standards des jeweiligen Berufes.

Daher muss verwundern, dass Prüfungen und Zertifizierungen der Berufsbildung ein in der berufspädagogischen Forschung bisher wenig beachtetes Thema sind. Beim Durchgang durch die Literatur der vergangenen Jahre finden sich nur vereinzelte Arbeiten, und viele davon beziehen sich auf Prüfungen nur als Randbedingungen ihres eigentlichen Gegenstandes. So standen etwa Fragen der Feststellung von Kompetenzen informell Lernender im Zentrum einer ganzen Reihe von jüngeren Arbeiten. Das ungleich relevantere formale Prüfungssystem hingegen trifft auf nur geringes Interesse der Bildungswissenschaft.

1. Funktionen von Prüfungen und Zertifikaten

In der berufspädagogischen Literatur werden in der Regel Prüfungen und darauf beruhende Zertifikate nach ihren Funktionen, nach ihrer Reichweite und nach ihren Trägern bzw. Herausgebern unterschieden. Folgen wir der funktionalen Scheidung, die deutlich macht, dass Zertifikate keineswegs nur dem Nachweis von Wissen und Kompetenzen dienen, der für die Prüflinge im Vordergrund steht. Prüfungen und die auf ihrer Grundlage erstellten Zertifikate erfüllen weit gefächerte Funktionen (Kell 1982, S. 291; Bunk 1986, S. 71 f.; Björnavold 2001, S. 291 ff.; Moser 2003; Clement 2006, S. 11 f.):

1.1 Beurteilungsfunktion

Im Vordergrund der landläufigen Diskussion über Prüfungen und Zertifikate steht zunächst die Beurteilungsfunktion: In Zertifikaten werden Lernleistungen von Individuen beurteilt. Aufgrund einer Stichprobe aus dem Wissens- oder Kompetenzbereich des jeweiligen Bildungsgangs wird eine allgemeine Aussage über den Grad der Beherrschung des Fachs bzw. die entsprechende Kompetenz des Prüflings abgeleitet. Damit erfüllen sie eine Informationsfunktion auf dem Arbeitsmarkt: Potenzielle Arbeitgeber sollen verlässliche Auskunft über die Kenntnisse und Kompetenzen der Zertifikatsträger erhalten, und sie hoffen, dass Zertifikate auch als Indikator für die prospektive berufliche Leistungsfähigkeit dienen, also für den in Zukunft zu erwartenden Erfolg des Prüfungskandidaten im weiteren Bildungsgang oder im Beruf (Prognosefunktion).

1.2 Motivationsfunktion

Die mit Zertifikaten verbundenen Berechtigungen sind eine Quelle der Motivation für Lernanstrengungen. Die Beurteilungsfunktion löst eine nachhaltige Wirkung auf den vorangehenden Lernprozess selbst aus. Es wird erwartet, dass Prüfungen Lernan-

reizfunktionen erfüllen. Die Drohung mit der Nichterteilung eines Zertifikats erzeugt Leistungsdruck (Kell 1982: Disziplinierungsfunktion). Implizit wird bei traditionellen Zertifikaten im Bildungssystem insofern auch die Bereitschaft und Fähigkeit des Prüflings bescheinigt, sich über die gesamte Dauer des Bildungsgangs an dessen Anforderungen zu bewähren. Darüber hinaus geben Prüfungen im Bildungsverlauf den Lernenden Aufschluss über ihren Stand (Bunk 1986: Rückmeldefunktion) und dienen so der Planung des Lernens und der Orientierung im Lernprozess.

1.3 Qualitätssicherungsfunktion

Oft wenig beachtet wird, dass mit Prüfungen nicht nur der Prüfling, sondern auch der vorangegangene Bildungsgang beurteilt wird: Über Prüfungsniveau, Bestehensquoten und Noten lassen sich Rückschlüsse auf die Qualität der betrieblichen, schulischen oder akademischen Aus- oder Weiterbildung ziehen – soweit die Prüfung übergreifenden Standards unterliegt. Damit dienen die Prüfungen in ihrer Gesamtheit auch der Qualitätssicherung beruflicher Bildung. Dem kommt in der betrieblichen Erstausbildung eine besondere Rolle zu, in deren Durchführung betriebswirtschaftliche und berufspädagogische Aspekte in Gegensatz zueinander treten können. Die überbetrieblich standardisierte Abschlussprüfung setzt hier externe Referenzmaßstäbe für die Qualität der betrieblichen Ausbildung.

1.4 Strukturierungsfunktion

Darüber legitimieren Prüfungen auch die Organisation und die Strukturierung beruflicher Bildung: Mit der Beurteilung aller in ihrem Umkreis qualifizierten Individuen erweisen diese den zuständigen Stellen einen umgekehrten Dienst. Die Zertifikatsträger in ihrer Gesamtheit festigen den Status der jeweils zertifizierenden Institutionen, aus deren unbestrittener Geltung – bis hin zur Monopolstellung – sich die Anerkennung ihrer Zertifikate erst ableitet. Daraus ergibt sich eine hohe Stabilität der institutionellen Aufgliederung im Bildungssystem. Zertifikate der beruflichen Ausbildung, Hochschulzertifikate und Zertifikate der Weiterbildung basieren auf unterschiedlich strukturierten Bildungsgängen. Obgleich die berufsrelevanten Zertifikate aller dieser Sektoren letztlich Nachweise für das Beschäftigungssystem darstellen, müssen sie weder inhaltlich noch nach ihren Niveaustufen zueinander kompatibel sein. Ihre Gliederung orientiert sich weniger an der Arbeitsteilung des Beschäftigungssystems als an der der zertifizierenden Institutionen, die sich voneinander abzugrenzen trachten.

1.5 Selektions- und Allokationsfunktion

Auf Basis von nachgewiesenen Qualifikationen wird die Zuweisung von Individuen zu Arbeitsplätzen bzw. gesellschaftlichen Positionen geregelt. Damit erfüllen Prüfungszertifikate eine Allokationsfunktion. Umgekehrt schließen Zertifikate Nichtzertifikatsträger von Zugängen zu bestimmten gesellschaftlichen und/oder betrieblichen Hierarchiepositionen aus (Kell 1982: Selektionsfunktion bis hin zur Monopolisierungsfunktion: Berufsabschlüsse grenzen den Zugang zu Berufen und Arbeitsplätzen ein und wirken wettbewerbsbeschränkend – und bis hin zur Herrschaftsfunktion: Zertifikate limitieren den Zugang zu gesellschaftlichen oder betrieblichen Machtpositionen). Die Selektionsfunktion bezieht sich nicht nur auf das Beschäftigungs-, sondern auch auf das Bildungssystem: Zertifikate verleihen Ansprüche auf den Zugang zu weiteren Bildungsgängen oder zu beruflichen Laufbahnen (Optionsfunktion) und schließen umgekehrt andere von weiterführenden Bildungsgängen aus.

Zur Erfüllung ihrer Selektionsfunktion sind Prüfungen der beruflichen Ausbildung auf Differenzierung ausgerichtet: Die Leistungsmessung erfolgt auf Basis einer Zeitbegrenzung der Prüfung. Die Prüflinge werden anhand eines Leistungsmaßstabs verglichen, der eine Stufe festlegt, ab der die Prüfung als bestanden gilt. Diese Schwelle orientiert sich nicht nur an einem sachlich definierten Niveau, sondern auch am durchschnittlichen Niveau aller Prüflinge: Wenn alle Kandidaten bestehen, verliert eine Prüfung im Bildungssystem die intendierte Filterwirkung – im Unterschied etwa zu einer Fahrprüfung, die zwar eine diagnostische und prognostische, nicht jedoch eine selektive Funktion hat. Im Bildungssystem sind Dauer und Anforderungen des Bildungsgangs selbst Bestandteil des Prüfungsarrangements und entscheiden mit über Erfolg und Misserfolg. Prüfungszertifikate der beruflichen Aus- und Weiterbildung kodifizieren insofern in der Regel nicht einfach einen für eine bestimmte Berufstätigkeit notwendigen Stand von Wissen und Kompetenzen ganz für sich – wie es eben ein Führerschein tut. In die Beurteilung einer beruflichen Zwischen- oder Abschlussprüfung ist ein Vergleich mit den Lernleistungen anderer Prüflinge eingeschlossen; Noten geben Auskunft über die relative Lernleistung von Auszubildenden. Bildungszertifikate enthalten so von vornherein ein Element des Wettbewerbs. Gemessen an beruflichen Anforderungen sind ausreichende Prüfungsleistungen in der Konkurrenz des Arbeitsmarkts relativiert, wenn alle anderen Prüfungsteilnehmer sie ebenfalls erbringen. Auch für sich betrachtete sehr gute individuelle Prüfungsleistungen in der Berufsausbildung reichen nicht aus, wenn andere bessere Leistungen erbringen – und umgekehrt. Prüfungsbewertungen zielen so auf Unterscheidung ab: Ihr Maßstab verändert sich mit dem Leistungsniveau der Prü-

fungsanwärter. Noten werden demgemäß nach ausbalancierten Normalverteilungen vergeben.[2]

Erst durch diese Hierarchisierung wird das Prüfungswesen zum Instrument der Selektion und darüber der beruflichen Allokation. Über den Vergleich von Lernleistungen zunächst in der Schule und dann in der Berufsausbildung entsteht neben der Hierarchie der Berufe eine scheinbar eigenständige Hierarchie von Bildungsabschlüssen – von Abschlussniveaus und innerhalb der Abschlussniveaus von Noten. Bildungsabschlüsse verleihen unbedingte Rechte im Bildungssystem selbst; sie sind in der Regel die Zugangsvoraussetzung für weiterführende Bildungsgänge, und sie verleihen bedingte Rechte im Beschäftigungssystem: Arbeitgeber bedienen sich bei ihrer Personalauswahl der vom Bildungssystem vorgenommenen Vorsortierung. In der Summe all der Auswahlentscheidungen, die auf dem Arbeits- und vorgängig dem Ausbildungsstellenmarkt auf Grundlage von Prüfungszertifikaten getroffen werden, tragen Zertifikate zur Strukturierung von Facharbeitsmärkten bei, weil sie den Zertifikatsinhabern den Zugang zu bestimmten Berufen und Tätigkeiten ermöglichen – und andere damit ausschließen. Daher ist das berufliche Prüfungswesen ein bildungs- und arbeitsmarktpolitisches Regelungsinstrument ersten Ranges: Durch das Niveau von Prüfungsanforderungen wird auch über die Intensität der Konkurrenz in Berufen, über die Öffnung und Schließung von Arbeitsmärkten und damit mittelbar über Entlohnungen und Preise entschieden. Durch Anrechnungsmöglichkeiten und Inkompatibilitäten verschiedener Zertifikatsgattungen werden Bildungsbereiche durchlässig gemacht oder voneinander geschieden. Diese Punkte sind keineswegs marginal, auch wenn die Berufspädagogik Prüfungen und Zertifikate für ein randständiges Thema hält. Virulente (und oft konfligierende) Interessen der ordnungspolitischen Institutionen im Umfeld der Berufsbildung – Bildungseinrichtungen, Sozialpartner, Kammern und staatliche Stellen – an der Gestaltung von Prüfungen, Zugangsvoraussetzungen und Zertifikaten begründen sich aus der impliziten Regelungskraft des Prüfungswesens.

Dabei sind die Brüche und Widersprüche der verschiedenen Funktionen von Prüfungen und die Brisanz, die sie entfalten können, zu beachten: So ergänzen sich die Funktionen einer validen Leistungsmessung und die einer Zuordnung der Prüfungsabsolventen auf berufliche Funktionen und Hierarchien nicht, sondern stehen

2 Dem pragmatischen Verstand der Lernenden ist die Beurteilungsfunktion von Prüfungen so selbstverständlich, dass er die Funktionen der „Koppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem" (Faulstich 1997) darüber gern vergisst. Nur dadurch erfüllen Prüfungen eine *Legitimationsfunktion* (mit all ihren psychologischen Konsequenzen für das Selbstwertgefühl scheiternder Prüflinge). Wer nicht in eine Ausbildung einmündet, der weiß, dass er im schulischen Wettbewerbsvergleich unterlegen war; wer bei einer Abschlussprüfung durchfällt, weiß, dass seine Lernleistung nicht ausreichend war. Das gesellschaftliche Moment, nämlich die Sortierung von Aspiranten auf vorausgesetzte Positionen in der Berufswelt, tritt hinter das individuelle Moment zurück. Für seinen Erfolg im Bildungswesen erscheint jeder allein verantwortlich.

in einem veritablen Gegensatz. Zertifikate sollen zum einen Auskunft über einen erreichten Leistungsstand und die prognostizierte Leistungsfähigkeit des Einzelnen in Berufen mit bestimmten Anforderungen geben, zum anderen verleihen sie Berechtigungen im Bildungs- und im Beschäftigungssystem auf Grundlage einer relativen Leistung – einer Leistung im Verhältnis zu der anderer Prüflinge und zu stets aufs Neue austarierten Prüfungsanforderungen. Damit ist ein Spannungsfeld markiert. Faulstich (1997, S. 171 f.) hebt dies als Unterscheidung zwischen der Kontroll- und Optimierungsfunktion von Zertifikaten einerseits und deren Allokationsfunktion andererseits hervor: Ein von einer Bildungsinstitution im Zertifikat dokumentierter Leistungsstand vermittelt den Zugang zu einem Beruf/einer Position – er sagt aber eher etwas über die Bewährung der Person im Bildungssystem im Vergleich zu anderen aus als über ihre konkrete betriebliche Einsetzbarkeit.

2. Reformbedarf im Prüfungswesen der beruflichen Aus- und Weiterbildung?

Zertifikate sind die harte Währung des Bildungs- und teilweise auch des Beschäftigungssystems. Von ihrer Zuverlässigkeit hängt ab, wie Qualifikationen und Kompetenzen verwertbar sind und wie Lernprozesse verlaufen. Sie ermächtigen ihre Emittenten, und sie entscheiden wesentlich darüber, wie berufliche Positionen besetzt werden – nicht nur für jeden Einzelnen, sondern in der Summe auch über die Angebots- und Nachfragerelation auf Facharbeitsmärkten. Der Durchgang durch die vielfältigen Funktionen, die Prüfungen und Zertifikate der beruflichen Bildung erfüllen, zeigt deutlich, welche Steuerungsmacht sie entfalten können – oder umgekehrt, wie durch die Gestaltung des Prüfungs- und Zertifikatswesens Bildungsreformen behindert werden können.

Reformbedarf bei Prüfungen und Zertifizierungen selbst wird heute im Binnenbereich der dualen Ausbildung, in Teilen der geförderten beruflichen Weiterbildung und schließlich bei der Kompatibilität der Zertifikatssysteme verschiedener Bildungssektoren gesehen.

Um den Innovationsbedarf der beruflichen Ausbildung in Deutschland, die lange Zeit als weder reformbedürftig noch – wegen der Vielzahl an beteiligten Akteuren und der Komplexität ihrer Interaktion – als leicht reformierbar galt, ist seit einigen Jahren eine intensive Diskussion aufgekommen. Auslöser dieser Diskussion war nicht nur das seit vielen Jahren im Verhältnis zur Nachfrage unzureichende Ausbildungsplatzangebot, sondern auch der Wunsch der Unternehmen nach stärkerer Kompetenzorientierung der Ausbildungsinhalte und nach höherer Flexibilität der Ausbildungsstrukturen. Das Thema „Prüfung und Zertifizierung“ stand dabei zunächst nicht im Vordergrund der Reformdiskussionen. Das ändert sich in neue-

rer Zeit, weil sich erweist, dass alle inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Veränderungen in der Ausbildung selbst wenig nachhaltig sind, wenn am Ende eine im Kern unveränderte Abschlussprüfung steht, die strukturbewahrend auf die vorausgehende Ausbildung wirkt und letztlich viele Modernisierungen in der Ausbildung für die Auszubildenden und die Unternehmen praktisch irrelevant macht. Umgekehrt gelten Prüfungsergebnisse als nicht ausreichend valide, wenn sie weniger die Gesamtheit der betrieblichen Ausbildung als besonders erworbenes Prüfungswissen widerspiegeln.

Außerhalb der beruflichen Ausbildung – für den Übergangssektor vor der Ausbildung und für die arbeitsmarktpolitische Weiterbildung – ist parallel zu dieser Diskussion die Frage aufgekommen, wie eine stärkere Verbindlichkeit von Prüfungen und Standardisierung von Zertifikaten die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen erhöhen kann. Im Übergangssektor geht es darum, dass Lernergebnisse vor der eigentlichen Ausbildung besser angerechnet werden und Lernschleifen vermieden werden sollen. In der – vorwiegend durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten – beruflichen Weiterbildung geht es darum, dass gegenüber den Bildungsträgern Standards für Teilqualifikationen unterhalb des Berufsniveaus definiert und geprüft werden und dadurch das Weiterbildungsgeschehen für den Arbeitsmarkt transparenter wird.

Auch mit der Forderung nach mehr Durchlässigkeit, die das früh selektive deutsche Bildungssystem begleitet, rücken Bildungszertifikate in den Fokus. Ihre Inkompatibilität trägt wesentlich dazu bei, dass Übergänge zwischen den Bildungssektoren schwierig und unproduktiv sind. Dabei geht es um Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ebenso wie um die zwischen Übergangssektor und Ausbildung, zwischen Ausbildung und beruflicher Weiterbildung und schließlich um die Möglichkeit der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

2.1 Probleme der Validität von Prüfungen und Zertifikaten

Während Zertifikate in der Weiterbildung, die sich nicht auf allgemein anerkannte Standards beziehen, häufig nur durch detaillierte Beschreibungen von Qualifikationsprofilen für Dritte aussagekräftig werden, sind die Zertifikate der beruflichen Erstausbildung summarisch gefasst. Sie haben eine von den konkreten Inhalten der jeweiligen Ausbildung relativ unabhängige Stabilität, die durch ihre gesetzliche Regelung fixiert wird. Ein Berufsabschluss wird heute mit anderen Lerninhalten erworben als vor zehn Jahren und – zumal in gestaltungsoffenen Berufen – in verschiedenen Ausbildungsbetrieben auf unterschiedlichen Wegen. Dies spiegelt sich jedoch im Abschlusszeugnis selbst und seiner gesellschaftlichen Geltung kaum wider. Das heißt: Zertifikate des formalen Bildungswesens geben nur indirekt – durch den

Bezug auf einen allgemeinen, transparenten, aber abstrakten Standard – über die konkreten (beruflich verwertbaren) Kompetenzen eines Individuums Auskunft. Das war und ist kein Problem, wenn Berufe wenig Binnendiversifikation und Entwicklungsdynamik aufweisen. Es beeinträchtigt die Beurteilungs- und Informationsfunktion von Zertifikaten aber, wenn die Berufspraxis sich von tradierten Prüfungsstandards weit entfernt hat oder wenn weit aufgefächerten Einsatzfeldern ein inkongruenter, enger Prüfungskanon gegenübersteht, der nur einem prüfungstechnisch konstruierten Durchschnitt von Anforderungen entspricht.

Bouder u. a. (2001) konstatieren in diesem Zusammenhang eine Spannung zwischen „legitimacy“ und „legibility“: Der hohen formalen Geltung des Zertifikats (legitimacy) steht seine eher geringe inhaltliche Aussagekraft (legibility) gegenüber. Viele standardisierte Zertifikate enthalten nur Hinweise auf Kompetenzen generischer und übertragbarer Art (Bouder u. a. 2001, S. 187). Eine Person ohne Formalqualifikation muss hingegen sehr konkret – etwa durch Praktikum oder Arbeitsproben – ihre Kompetenz nachweisen, um eine Stelle oder eine Aufgabe zu erhalten. Die Polarität von „legitimacy“ und „legibility“ von Zertifikaten bedeutet, dass die Signalfunktion eines Zertifikats umso verlässlicher ist, je dauerhafter der Standard etabliert ist, der ihm zugrunde liegt, je weniger er sich also der Dynamik und Volatilität des Beschäftigungssystems anpasst. Je höher daher die „Legitimität“ eines Zertifikats angesiedelt ist, desto sperriger ist es gegen die wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarkts, desto geringer seine „Lesbarkeit“ für Arbeitgeber mit Blick auf konkrete und aktuelle Anforderungen an den Arbeitsplätzen. Faulstich fasst dieses Spannungsverhältnis pointiert zusammen: „Zertifikate erfüllen erst dann ihre Funktion, wenn sie durch eine Mindestdistanz sowohl gegenüber der Lern- als auch gegenüber der Einsatzsituation gekennzeichnet sind. Diese Situationsunabhängigkeit erzeugt zweifellos eine Ambivalenz gegenüber der Dynamik des betrieblichen Arbeitseinsatzes“ (Faulstich 1997, S. 172). Diese Dichotomie von Validität und Geltungskraft beruflicher Zertifikate scheint unvermeidlich: Betriebliche Kompetenzmessverfahren, die beanspruchen, am unmittelbarsten etwas über die berufliche Handlungsfähigkeit einer Person auszusagen, verfügen über die geringste Verbindlichkeit und Standardisierung. Auf der anderen Seite haben die Zertifikate des formalen Bildungswesens eine hohe Gültigkeit, deuten aber höchstens in sehr allgemeiner Weise die konkreten Kompetenzen einer Person an (Geldermann, Seidel, Severing 2008, S. 98).

Kritik an der mangelnden Aussagekraft von Berufsabschlusszertifikaten über die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen ihrer Inhaber ist vor diesem Hintergrund unausweichlich. Sie bezieht sich in der aktuellen Diskussion vor allem auf zwei Bereiche:

Zum einen wird moniert, dass Abschlusszeugnisse der Erstausbildung wie die ihnen zugrunde liegenden Prüfungen in vielen Berufen eher die Vergangenheit als

die Gegenwart beruflicher Anforderungen widerspiegeln. Manche relevanten Innovationen im Berufsfeld finden nur mit Verzögerung Eingang in die Ordnungsmittel, und selbst wenn sie in der betrieblichen Ausbildung zum Gegenstand werden, dann werden sie noch lange nicht gleich in der Prüfungspraxis aufgenommen. Damit ist letztlich der Preis benannt, der mit anerkannten Berufs- und Prüfungsstandards notwendig verbunden ist. Vergleichbarkeit und Verlässlichkeit von Prüfungsergebnissen beruhen auf einer gewissen Stabilität und Trägheit der Maßstäbe.

Ein Mantra der Ordnungspolitik ist seit einer Dekade die Kompetenzorientierung neuer und neu geordneter Berufe, die modernen Formen der Arbeitsorganisation entsprechen sollen. Es hat wenig Sinn, eine handlungsorientierte Ausbildung mit der Abfrage von kanonisiertem Prüfungswissen abzuschließen. Daher wird zum Zweiten das Defizit gesehen, dass die meisten Zertifikate in der vorfindlichen Prüfungspraxis noch überwiegend auf der Reproduktion formal erworbener Fachkenntnisse und Fachkompetenzen beruhen (Haasler 2007; Clement 2006, S. 16 f.; Le Mouillour, Dunkel, Sroka 2004, S. 387), während berufliche Handlungskompetenz als Ziel der Ausbildung wesentlich weiter gefasst ist. Sozial- und Personalkompetenzen, methodische Kompetenzen und Lernfähigkeit sind in den meisten Zertifikaten nur implizit enthalten: Es wird unterstellt, dass beispielsweise in der Ausbildung der regelmäßige Berufsschulbesuch und die Erbringung aller obligatorischen Leistungen auch auf Disziplin, Ausdauer und ein akzeptables Sozialverhalten schließen lassen. Gerade diese Kompetenzen sind jedoch in den heutigen dezentralen Formen der Arbeitsorganisation und bei den wachsenden Anforderungen an Flexibilität und Selbstständigkeit von Arbeitnehmern besonders wichtig. Viele halten daher ihren nur impliziten Ausweis für nicht ausreichend. Viele Arbeitgeber reagieren auf diese Mängel, indem sie bei Bedarf Kompetenzchecks durchführen, deren Ergebnisse aber in aller Regel intern bleiben und sich wegen hoher Kontextabhängigkeit und fehlender überbetrieblicher Standardisierung auch nicht für die Ausstellung allgemeingültiger und aussagefähiger Zertifikate eignen.

Außer der Verlässlichkeit von beruflichen Zertifikaten über die aktuell vorliegenden Kenntnisse und Kompetenzen von Fachkräften erwarten Unternehmen eine prognostische Qualität: Man will darauf vertrauen können, dass derjenige, der Prüfungen bestanden und gute Bewertungen erreicht hat, sich auch im jeweiligen beruflichen Einsatz bewähren wird (Schmidt 1998, S. 172). Eine einige Jahre zurückliegende Befragung von Betrieben durch das BIBB hat ergeben, dass Betriebe zwar eine solche prospektive Relevanz von Prüfungsergebnissen wünschen, aber bezweifeln, dass wissensorientierte Prüfungen dafür eine ausreichende Verlässlichkeit bieten (Schmidt 2000).

Die aktuelle Fassung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 greift den Terminus der beruflichen Handlungsfähigkeit auf: „Durch die Abschlussprüfung ist festzustel-

len, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist" (§ 38 BBiG). Wenn Prüfungen „berufliche Handlungsfähigkeit" diagnostizieren sollen, ist ihr direkter Bezug zur beruflichen Praxis postuliert. Darin unterscheidet sich die aktuelle Fassung des Berufsbildungsgesetzes von der vorhergehenden, die in § 35 Prüfungen den Zweck aufgab festzustellen, „ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht", „die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt" und ob ihm der „Lehrstoff" des Berufsschulunterrichts vertraut ist.

Mit dem gesetzlichen Postulat und durch betriebliche Ansprüche ist jedoch die Prüfungspraxis noch nicht umgestellt. Daher gibt es vielfältige Bemühungen, diese Kompetenzorientierung auch in den Anforderungen und der Organisation von beruflichen Prüfungen aufzunehmen – im Wesentlichen durch „prozessorientierte Prüfungen", die für Praxisnähe und Handlungsorientierung bürgen sollen. In den letzten Jahren ist in einigen Berufen tatsächlich eine Zunahme arbeitsprozessorientiert gestalteter Prüfungen festzustellen – etwa mit der optionalen Prüfungsform des „betrieblichen Auftrags" (Ebbinghaus 2000; Ebbinghaus, Schmidt 1999). Prüfungsordnungen sehen vermehrt situationsbezogene Aufgaben vor. Nicht nur im praktischen Teil der Prüfung, in dem eine betriebliche Aufgabe durchzuführen, zu dokumentieren und in einem Fachgespräch darzustellen ist, sondern auch im „theoretischen" Teil gewinnt die praktische Anwendung erworbener beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten gegenüber der Reproduktion eines festen Kanons von „Prüfungswissen" an Bedeutung. Es ist jedoch ein offenes Problem, wie und in welchem Maße das gelingen kann, ohne andere Prüfungsfunktionen zu beeinträchtigen – zum Beispiel die gewünschte Standardisierung von Anforderungen und die Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit von Prüfungen (Ebbinghaus 2004). In der Prüfungspraxis wird vielfach an einer obsoleten Reproduktion von Lernstoff in gebundenen Prüfungen festgehalten, weil das den Prüfungsaufwand minimiert und die betriebliche Ausbildungsorganisation weniger belastet.

2.2 Lernanreizfunktionen von Prüfungen

Das große Maß der Anerkennung der Facharbeit in Deutschland beruht auch auf dem öffentlich-rechtlichen Charakter der Prüfungen am Ende einer Ausbildung. Die Kammern bzw. ihre Prüfungsausschüsse stellen dadurch mit hoher Kompetenz und viel Aufwand Standards der Ausbildung sicher und sorgen für eine Verbindlichkeit der Ausbildung. Es steht aber die Frage im Raum, ob durch das Prinzip von im Wesentlichen nur einer Abschlussprüfung nicht Lernanreize während der Ausbildung verloren gehen und sich Prüfungsrisiken und Vorbereitungsaufwand am Ende der

Ausbildung übermäßig massieren. Teilprüfungen, deren Ergebnisse auf Abschlussprüfungen angerechnet werden, könnten für kontinuierliche Rückmeldungen sorgen. Die durch § 37 Abs. 1 BBiG ermöglichten gestreckten Abschlussprüfungen in einigen Berufen sind ein erster Schritt in diese Richtung. Auch die Anrechnung berufsschulischer Lernleistungen könnte motivierend wirken.

Viele Argumente für die ausschließliche Bedeutung der standardisierten Abschlussprüfung beziehen sich nicht auf ihre Funktion für den Lernprozess, sondern auf ihre qualitätssichernde Wirkung gegenüber den ausbildenden Unternehmen und auf ihren Beitrag zur gesellschaftlichen Anerkennung des jeweiligen Berufes. Daher ist zu bedenken, dass anrechenbare Teilprüfungen, die das Prüfungsvolumen der Abschlussprüfung vermindern könnten, nicht als eigenständige Abschlüsse mit Berufscharakter etabliert werden dürfen; das würde in der Tat zur Erosion der gegebenen Berufsabschlüsse und zu geringerer Übersichtlichkeit führen. Allerdings kann dem durch eine entsprechende Gestaltung von Zwischenprüfungen und -zertifikaten begegnet werden, wie sie etwa im akademischen Sektor üblich ist. Dort wird nicht befürchtet, dass benotete Seminarscheine und Zwischenprüfungen, deren Ergebnisse in die Abschlussnoten eingehen, die Attraktivität der Abschlussexamina für die Studierenden oder deren potenzielle Arbeitgeber untergraben könnten.

Teilprüfungen würden jedoch den Rahmen der bestehenden Prüfungsorganisation sprengen. Wenn der Prüfungsaufwand in Grenzen bleiben soll und die Validität des Prüfungsgeschehens sich zugleich verbessern soll, ist etwa der derzeit ausschließlich in der beruflichen Ausbildung gültige Grundsatz: „Wer lehrt, der prüft nicht“ zu hinterfragen. Anrechenbare Teilprüfungen müssten dann – bei allen Maßnahmen zur Absicherung der Prüfungsqualität – auch von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen vorgenommen werden können. Die Anrechnung gutachterlicher Stellungnahmen (§ 39 Abs. 2 BBiG) in die Abschlussnoten führt in diese Richtung, auch wenn die Ausgestaltung dieses Instruments von den Kammern derzeit noch wenig gefördert wird. Möglicherweise ist der Rahmen des Berufsbildungsgesetzes noch zu erweitern, damit auch betriebliche Teilprüfungen und berufsschulische Bewertungen gemeinsam mit der Abschlussprüfung in der Bewertung eines Berufsabschlusszeugnisses kumulieren können.

2.3 Prüfungen und Zertifikate als Instrumente der Abschottung im Bildungssystem

Die enge Bindung eines Zertifikats an den jeweiligen Bildungsgang verhindert die Vergleichbarkeit und eine Verwertung für unterschiedliche Bildungs- und Karrierewege. Gefordert werden aus diesem Grund eine stärkere Annäherung der akademischen und der beruflichen Bildung (Baethge, Solga, Wieck 2007), die sich dann auch in einer Kompatibilität der vergebenen Zertifikate widerspiegeln würde, oder auch

– so die grundsätzlichere Position – einheitliche Zertifizierungssysteme jenseits der Bildungsbereiche (Clement 2006, S. 19 ff.).

2.3.1 Anrechnung von Prüfungsergebnissen zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Aktuelle Entwicklungen im Beschäftigungssystem wie im Bildungssystem verleihen diesen Forderungen besonderes Gewicht. Die Abteilungen des Bildungssystems, die ihre Absolventen auf die Arbeitswelt vorbereiten – also im Wesentlichen Hochschule und Berufsbildung – bedienen nicht mehr nur exklusive Teilarbeitsmärkte, sondern stehen in weiten Überschneidungsbereichen des Arbeitsmarkts im Wettbewerb zueinander. Wettbewerb – bei aus demografischen Gründen geringeren Schulabgängerzahlen – besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die Rekrutierungsstrategien von Arbeitgebern, die mit der Verberuflichung vieler Studiengänge mittelfristig über Alternativen zur dualen Ausbildung verfügen werden.[3] Damit verwischt die scharfe curriculare Scheidung von akademischer und beruflicher Bildung. So gewinnen die kognitiven Elemente in der beruflichen Bildung mit dem Aufwuchs von „Wissensarbeit“ bei Fachkräften an Bedeutung; umgekehrt orientieren sich die Hochschulen in deutlich stärkerem Maße in ihren Inhalten beruflich – explizit beim Bachelor und implizit auch in vielen Masterstudiengängen.

Solange Bildungsgänge entlang der Treppendiagramme des Bildungssystems geradlinig verlaufen – etwa Realschule, Berufsabschluss, Meisterprüfung oder Gymnasium, Studium, Examen, Doktorat –, ist es kein Problem, wenn sich Parallelwelten jeweils eigenständiger Prüfungs- und Zertifikatskulturen entwickeln. Heute aber finden wir viele verschlungene Bildungskarrieren mit Wechseln zwischen Berufsausbildung und Hochschule, zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung vor. Die vielen Studienabbrecher wollen unter Anrechnung bereits zertifizierter Lernleistungen in Berufsausbildungen einmünden können, und beruflich Qualifizierte wollen zum Studium nicht nur zugelassen werden, sondern auch ihre bereits erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen dort anrechnen lassen können, damit unproduktive Lernschleifen, zusätzliche Bildungsressourcen und Zeitverluste vermieden werden.

---

3 Die Überschneidungsbereiche zwischen dualer und akademischer Bildung weiten sich aus. 1991 verfügten 19 % der Berufsanfänger über eine Hochschulzugangsberechtigung und 10 % davon über einen Hochschulabschluss, 2004 waren es bereits 34 % respektive 18,5 % (Schubert, Engelage 2006). Die Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss stieg in diesem Zeitraum um mehr als 40 %. Für Unternehmen stellen FH-Studiengänge, duale Studiengänge und in Zukunft Bachelorabschlüsse eine Alternative zur klassischen dualen Ausbildung in vielen kaufmännischen und einigen anspruchsvolleren technischen Berufen dar (Weber 2007). In der Tat gehen der dualen Ausbildung „Bewerber verloren, da immer mehr Jugendliche in Deutschland ein Studium beginnen. 2006 waren es 350.000, 2009 bereits mehr als 420.000. Die Studienanfängerquote ist damit von 36 auf 43 % gestiegen“ (DIHK 2010).

Auch aus diesem Grund wird mehr Durchlässigkeit im bisher weitgehend ständischen deutschen Bildungswesen gefordert. Die Zunahme atypischer Bildungsverläufe zwingt dazu, Zulassungen und Anrechnungen auch innerhalb der Teilbereiche der Berufsbildung und zwischen den Bildungsbereichen zu systematisieren. Tatsächlich jedoch steht ein flexibler werdendes Beschäftigungssystem einem versäulten Bildungssystem gegenüber. Die wechselseitige Abschottung der Sektoren des Bildungssystems basiert im Wesentlichen auf einer nicht nur tradierten, sondern auch gepflegten Inkompatibilität der Zertifikatskulturen. Daher sind Übergänge für die Lernenden trotz Eignung und Kompetenz riskant.[4]

Durchlässigkeit setzt voraus, dass Prüfungen und Zertifikate der jeweils anderen Sektoren des Bildungswesens transparent sind und dass ihnen wechselseitig vertraut wird. Es ist zu prüfen, wie das gelingen kann, ohne dass fachlich notwendige Spezifika besonderer Prüfungskulturen verloren gehen.

2.3.2 Zertifizierungen im Übergangssektor

Es geht dabei allerdings nicht nur um Kompatibilität der Zertifikate am oberen Ende zwischen der akademischen und der beruflichen Ausbildung. Die hohen Anforderungen vieler Berufsausbildungen haben am unteren Rand zu einer hohen Zahl an Bildungsverlierern geführt, deren Qualifikationsreserven ungenutzt bleiben. Seit Jahren gelingt der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung für eine große Zahl von Jugendlichen insbesondere aus den Haupt- und Realschulen nur mit großen zeitlichen Verzögerungen, für einen beträchtlichen Teil überhaupt nicht. 2008 mündeten etwa 400.000 Schulabsolventen nach der allgemeinbildenden Schule zunächst in eine der zahlreichen Maßnahmen des Übergangssektors (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010)[5]. Die Quote der Altbewerber an der Gesamtbewerberzahl ist heute auf mehr als 52 % gestiegen (BIBB 2010, S. 37). Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass der Bildungsstand der heute 20- bis 30-Jährigen schlechter ist als der von gleichaltrigen Kohorten zu früheren

4 Ob Studienabbrecher Teile ihres Studiums auf eine Berufsausbildung anrechnen lassen können oder ob umgekehrt beruflich Qualifizierte zum Studium zugelassen werden oder ob gar Teilleistungen aus der Ausbildung zu einer Verkürzung des Studiums führen können, ist systematisch nicht geregelt. Eine Vielzahl von Gesetzen und Verordnungen, unterschiedlich von Bundesland zu Bundesland, und eine autonome, für Externe wenig transparente Zulassungspraxis von Hochschulen bzw. einzelnen Hochschulinstituten machen solche Übergänge riskant und beschwerlich. Trotz aller politisch gesetzten Ziele einer Erhöhung der Studierquote stagniert daher die in Deutschland ohnehin geringe Quote der Zugänge nur beruflich Qualifizierter an die Hochschulen. (Der Anteil der Studienanfänger ohne formale Hochschulzugangsberechtigung stagniert in Deutschland bei 1 %. Zum Vergleich: in Frankreich liegt er bei 9,2 % und im Vereinigten Königreich bei 7,7 % [Isserstedt u. a. 2006]).

5 Zwar wird im Nationalen Bildungsbericht 2010 davon ausgegangen, dass die Zahl der Jugendlichen im Übergangssektor aufgrund der demografischen Entwicklung bis 2025 zurückgehen wird, jedoch ohne Veränderungen und effektive Interventionen immer noch auf einem Niveau von ca. 238.000 Jugendlichen bestehen bleiben wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Zeiten. 2008 verfügen 17,2 % der 20- bis unter 30-Jährigen in Deutschland über keinen beruflichen Bildungsabschluss und nehmen nicht an Bildung teil. 2000 lag der Anteil in dieser Kohorte noch bei 15,1 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tab. B3-7web). Im internationalen Vergleich liegt Deutschland damit bei den 20- bis unter 25-jährigen Personen mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II mittlerweile unterhalb des EU-27-Staaten-Durchschnitts (74,1 % gegenüber 78,5 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tab. B3-10web).

Die Maßnahmen der Berufsvorbereitung sind weder systematisiert, noch bieten sie geregelte Übergänge in die Ausbildung. Das liegt im Wesentlichen daran, dass Lernleistungen dort nicht in einer zur dualen Ausbildung kompatiblen Weise zertifiziert werden: Durch die hochgesetzten Standards der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ergibt sich eine geringe Integrationswirkung des dualen Systems am unteren Rand. Die Abgrenzung manifestiert sich in einer geringen Transparenz und Systematisierung der Zertifikate im Übergangssektor. Während in der dualen Berufsausbildung Bildungsabschlüsse Gegenstand filigraner und aufwendiger Ordnungsarbeit der Sozialpartner sind und schließlich mit einer gesetzlich verankerten Standardisierung fixiert werden, herrscht im Übergangssektor ein buntes Durcheinander von Teilnahmebescheinigungen, Trägerprüfungen und Zertifikaten ohne Verkehrsgeltung. Es besteht kaum Kompatibilität der Maßnahmen im Übergangssektor zur dualen Ausbildung. Die Inhalte der Maßnahmen und die Leistungen ihrer Teilnehmer sind daher für die Ausbildungsbetriebe wenig transparent, und die Zertifikate sind nicht in klarer Weise auf Ausbildungsabschnitte der betrieblichen Ausbildung bezogen (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 113). Wem es nicht gelingt, aus dem Übergangssektor in eine geregelte Ausbildung einzumünden, der findet sich voraussichtlich sein ganzes Erwerbsleben lang in der Kategorie der „An- und Ungelernten“ wieder. Was er in Maßnahmen des Übergangssektors gelernt hat, führt in aller Regel nicht zu auf dem Arbeitsmarkt anerkannten oder auch nur bekannten Zertifikaten und wird in einer Ausbildung nur selten angerechnet.

Wenn Bildungsmaßnahmen, die der regulären Ausbildung vor- oder parallel gelagert sind, nicht mit Prüfungen abschließen und nicht in anrechenbarer Weise zertifiziert sind, führt das bei den Jugendlichen zu schwierigen Übergängen im Ausbildungsverlauf, zu einer längeren Ausbildungsdauer und zu Motivationsverlust. Gesellschaftlich bedingt es einen hohen Ressourcenaufwand für Bildungsmaßnahmen, die letztlich nicht ausreichend produktiv werden: So wird vieles aus der Ausbildungsvorbereitung oder aus rein schulischen Ausbildungsteilen in einer dualen Ausbildung nur wiederholt und ist ohne eine anschließende Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt fast wertlos (Euler, Severing 2006). Daher ist dafür zu sorgen, dass die Vorbereitungsmaßnahmen und schulischen Ausbildungen, sofern sie die Funktion eines Angebotspuffers für betriebliche Ausbildungen erfüllen, durch geeignete Zerti-

fizierungsverfahren besser in eine nachfolgende Ausbildung integriert und auch für sich auf dem Arbeitsmarkt besser verwertbar gemacht werden können. Das wäre nicht nur von Vorteil für die Jugendlichen in Vorbereitungsmaßnahmen; es würde auch den ausbildenden Unternehmen helfen, Vorleistungen der Ausbildungsvorbereitung besser zu nutzen und in ihre Ausbildungsorganisation schlüssig zu integrieren. Ein Modell könnte sein, für Ausbildungsbausteine im Übergangssektor zertifizierte Teilqualifikationen vorzusehen, die nach Inhalten und Prüfungsstandards den Ordnungsmitteln korrespondierender Berufsausbildungen entsprechen.

2.3.3 Zertifizierungen in der beruflichen Weiterbildung

Im Bereich der Weiterbildung sind für die vergebenen Zertifikate vorwiegend Marktmechanismen bestimmend – ein Umstand, der einerseits als Flexibilität, andererseits als Intransparenz wahrgenommen wird (Käpplinger 2007; Nuissl 2003). Ein großer Teil der Weiterbildung wird überhaupt nicht zertifiziert, insbesondere dann nicht, wenn es sich nicht um systematisierte Bildungsgänge, sondern um kundenspezifische Angebote handelt.

Nur in kleineren Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung gelten gesetzliche Regelungen unterschiedlicher Reichweite. Diese betreffen vor allem berufliche Fortbildungsabschlüsse, einige Fortbildungen in den IT-Berufen, Teile der Weiterbildung im Gesundheits- und Pflegewesen, Meisterprüfungen, Ausbildereignungsprüfungen und teilweise die Weiterbildung von Beamten und Soldaten. Neben den geregelten Fortbildungen existieren in der Weiterbildung vor allem im Sprachenbereich und im IT-Bereich etablierte Zertifikatssysteme, die durch ihre weite Verbreitung Quasi-Standards setzen. Überwiegend jedoch ist eine unübersehbare Vielfalt von Trägerzertifikaten unterschiedlichster Qualität und Aussagekraft anzutreffen, deren Geltung auf dem Arbeitsmarkt wesentlich von Status und Image der ausstellenden Einrichtung abhängt. Überregional tätige Anbieter oder Netzwerke haben hier ebenso Vorteile wie Anbieter, die in ein Branchen- oder Beschäftigungsumfeld eingebunden sind, wie dies etwa bei Bildungswerken der Wirtschaft oder der Gewerkschaften der Fall ist. Um ihre Marktposition zu verbessern, versuchen Weiterbildungsanbieter häufig, die Akzeptanz ihrer Zertifikate durch die Anerkennung der Arbeitsverwaltung oder durch die Orientierung an öffentlichen Prüfungen aufzuwerten. Eine Sonderstellung kommt dabei den Kammern zu, deren Weiterbildungszertifikate von dem Prestige ihrer ordnungspolitischen Rolle profitieren (Nuissl, Conein, Käpplinger 2006, S. 44).

Die geringe Validität von Zertifikaten der Weiterbildung gilt heute als defizitär im Hinblick auf die wachsende Bedeutung lebenslangen Lernens. Eine Aufwertung von Zertifikaten der Weiterbildung wird vielfach gefordert, damit Personalentscheidungen eine bessere Grundlage haben und damit berufliche Lernleistungen nach der Erstausbildung auf dem Arbeitsmarkt besser verwertbar sind: Dazu sind mehr

Transparenz, eine höhere Standardisierung und eine bessere Anschlussfähigkeit an das formale System der Berufsbildung nötig. Dabei kann das Prüfungswesen der beruflichen Ausbildung nicht Vorbild für die Weiterbildung sein: Die Offenheit und Reagibilität, mit der die Weiterbildung das langsamere Adaptionstempo der Ausbildung ergänzt, sind zu gewährleisten.

2.3.4 Zertifizierungen des informellen Lernens

Es ist eine eigenartige Dichotomie entstanden: Auf der einen Seite findet berufliches Lernen im Lebensverlauf überwiegend in nonformalen und informellen Kontexten statt. Auf der anderen Seite besteht eine Infrastruktur für Prüfungen und Zertifikate, die den Erwerb beruflicher Kompetenzen förderfähig, transparent und auf den Arbeitsmärkten verwertbar macht, fast ausschließlich für formalisierte Bildungsgänge. Veränderungen in der Arbeitswelt führen nicht nur zu neuen Inhalten beruflichen Lernens, sie begründen auch neue Formen des Aufbaus und Erhalts berufsrelevanter Kompetenzen. Erfahrungswissen, selbst organisiertes Lernen und informell erworbene Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das deutsche Zertifikats- und Anerkennungswesen trägt diesem Wandel aber bisher wenig Rechnung. Zur Dokumentation beruflicher Kompetenzen führen bisher fast ausschließlich das formelle Lernen und dessen Zertifizierung. Solche Zertifikate für die formale Bildung sind den Akteuren des Arbeitsmarktes bekannt, haben jedoch in einer langen Berufslaufbahn nur begrenzte Aussagekraft. Lernen, das sich unterhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht, wird hingegen in nur geringem Maße dokumentiert und sehr selten zertifiziert (Geldermann, Seidel, Severing 2008; Straka 2006; Gnahs 2005).

Eine stärkere Berücksichtigung des Erfahrungslernens schien in der Vergangenheit angesichts eines ausgebauten dualen Systems der Berufsausbildung, das Lernen aus der Praxis bereits einschließt, nicht vordringlich zu sein. Wenn allerdings auf der einen Seite die berufliche Erstausbildung viele Jugendliche nicht mehr zu anerkannten Abschlüssen führt und wenn viele Migranten mit formalen, aber in Deutschland nicht anerkannten Zertifikaten Arbeit suchen und wenn auf der anderen Seite Fachkräftelücken entstehen, werden Zertifizierungsverfahren notwendig, die informelles Lernen einschließen. Nur auf diese Weise sind bestehende Bildungsreserven besser auszuschöpfen und transparent zu machen. Derzeit können viele Migranten in Deutschland ihre Qualifikationen nicht zur Anwendung bringen, weil Wege zur Anerkennung ihrer beruflichen Vorbildung verschlossen sind (OECD 2008). Informelles Lernen ergänzt nur dann die berufliche Ausbildung und kann nur dann ihre Disparitäten zur aktuellen Qualifikationsnachfrage kompensieren, wenn seine Ergebnisse auch in verlässlicher und mit den Zeugnissen der Erstausbildung kompatibler Weise nachgewiesen werden können. Die Marginalisierung des Lernens

außerhalb der geregelten Berufsbildung beruht auch darauf, dass es, wenn überhaupt, dann nur in verzettelten Portfolios und ohne Bezug auf bekannte Standards dokumentiert werden kann. Besondere institutionell separierte Verfahren der Zertifizierung informellen Lernens würden daher voraussichtlich als minder wertvoll im Vergleich zu denen der formalisierten Bildung gelten. Die Aufgabe kann also nicht darin bestehen, Zertifizierungsmöglichkeiten für informelles Lernen getrennt von den Verfahren und Institutionen der dualen Ausbildung vorzusehen. Ebenso wenig kann es allerdings darum gehen, lediglich mit hohen Hürden versehene Zugänge zu sonst unveränderten Zertifizierungsverfahren der Ausbildung zu öffnen. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, Zugänge zu bestehenden Zertifizierungssystemen des formalen Lernens für Externe zu öffnen und die Gestaltung von Prüfungen und Nachweisen so zu adaptieren, dass sie für Berufspraktiker zu bewältigen sind. Das schließt auch eine bessere Anerkennung von nicht regulär zertifizierten Lernergebnissen von Bildungsabbrechern oder von informell erworbenen Kompetenzen im formalen Bildungssystem ein. Für die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernformen ist daher die Entwicklung entsprechender neuer Bewertungsverfahren konstitutiv. Dies erfordert einerseits den Abbau der Überbewertung traditioneller Bildungszertifikate, andererseits die Zertifizierung beruflicher Kompetenzen unabhängig von dem Lernort, an dem sie erworben wurden. Solche Zertifizierungsinstrumente müssen sich grundsätzlich gleichermaßen für die Dokumentation informell wie formell erworbener Kompetenzen eignen.

Ein gesetzlich verankertes Verfahren im deutschen System der beruflichen Bildung könnte zu diesem Zweck ausgebaut werden: Ein Instrument der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist die sogenannte Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO. Dabei kann eine einschlägige berufliche Tätigkeit, die über die anderthalbfache Dauer der Ausbildung im jeweiligen Beruf nachgewiesen wird, als gleichwertig mit einer Ausbildung in dem entsprechenden Beruf eingestuft werden. Dies ersetzt nicht einen Berufsabschluss, ermöglicht aber nach Prüfung eines entsprechenden Antrags bei der zuständigen Kammer die Zulassung zu der gleichen Abschlussprüfung, welche auch die regulären Auszubildenden ablegen.[6] Die Zulassung zur Externenprüfung wurde allerdings in der Vergangenheit von den Kammern kaum einheitlich und oft wenig transparent gehandhabt (Geldermann, Seidel, Severing 2008). Wenn etwa die Auslegung der „Tätigkeit im jeweiligen Beruf" restriktiv gehandhabt wird, muss die Berufstätigkeit des Prüfungsaspiranten das gesamte Spektrum des Berufsbildes abgedeckt haben. Sowohl die Gestaltung der Prü-

6 Der Berufsbildungsbericht 2010 weist für das Jahr 2008 einen Anteil von 4,3 % externen Prüflingen an den Kammerprüfungen in den alten Bundesländern und von 10,7 % in den neuen Bundesländern aus. Dabei bestehen erhebliche Differenzen zwischen den Ausbildungsbereichen: Die freien Berufe liegen mit unter 1 % am unteren Ende, die Hauswirtschaft mit 34,6 % am oberen Ende der Skala (BIBB 2010, S. 171 ff.).

fung als auch die vorzulegenden Nachweise orientieren sich stark an der regulären Ausbildung. Auch beruflich kompetente Personen sind daher der Prüfungssituation häufig nicht gewachsen. Außerordentliche Motivation und Lernbereitschaft (zusätzlicher Lehrgangsbesuch zur Prüfungsvorbereitung) sind Voraussetzungen einer erfolgreichen absolvierten Externenprüfung. Die individuelle Nachfrage nach Externenprüfungen ist offenbar stark von jeweils spezifischen örtlichen Gegebenheiten abhängig. Die Externenprüfung als Weg zum nachgeholten Berufsabschluss ist nicht allgemein etabliert.

Bei der Externenprüfung könnte eine Öffnung dadurch erreicht werden, dass die Anforderung, vor einer Prüfung die anderthalbfache Ausbildungszeit im jeweiligen Beruf gearbeitet zu haben, deutlich reduziert wird oder ganz entfällt. Bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsgängen sind fünf Jahre einschlägiger Berufstätigkeit, in der zudem ein vollständiges Berufsbild in wechselnden Tätigkeiten abgedeckt worden sein muss, eine – auch biografisch – hohe Hürde für den Prüfungszugang. Offenere Formen der Dokumentation beruflicher Erfahrungen und eine Erweiterung von vorgelagerten Beratungsmöglichkeiten könnten solche rigiden Regelungen ersetzen. Die Prüfung selbst unterwirft Externe ohnehin dem Leistungsvergleich mit Auszubildenden. Eine weitere Schwierigkeit für Externe stellt dar, dass Prüfungen in der beruflichen Ausbildung in der Regel nur als einheitliche Abschlussprüfungen durchgeführt werden. Eine abgeschichtete Prüfung einzelner Ausbildungsbausteine ist bisher nicht möglich. Dadurch sind der Vorbereitungsaufwand und das Prüfungsrisiko für externe Prüfungsaspiranten hoch. Die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Akkumulation von bestandenen Teilprüfungen und einer dann entlasteten Endprüfung würde Zugangsbarrieren für Externe deutlich verringern.

Einige andere europäische Länder haben die Fragen der Anerkennung externer Lernleistungen im Berufsbildungssystem deutlich offener geregelt (Geldermann, Seidel, Severing 2008; Seidel u. a. 2007). Dort gibt es bereits gültige rechtliche Regelungen für eine Zulassung zu Prüfungen, die Anerkennung von Prüfungsteilen oder sogar den Erwerb eines beruflichen Ausbildungszertifikats ausschließlich durch die Dokumentation beruflich relevanter Kompetenzen. Diese Möglichkeit existiert beispielsweise in Frankreich durch die „Validation des acquis de l'expérience". In der Schweiz sieht das 2004 reformierte Berufsbildungsgesetz eine sogenannte Gleichwertigkeitsprüfung als Anerkennungsverfahren vor.

Die Implementierung des Europäischen und die Arbeit an einem Deutschen Qualifikationsrahmen (EQR, DQR) können in den kommenden Jahren Reformanstöße bei Regelungen der Durchlässigkeit der berufsbezogenen Segmente des Bildungssystems geben, so wie bereits die Einführung von ECVET, dem europäisch verankerten Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, in der „DECVET"-Initiative des BMBF dafür genutzt wird, die Anschlussmöglichkeiten innerhalb des deutschen

Systems der Berufsbildung zu verbessern. Zu den expliziten Zielen von EQR und DQR gehört, dass Kompetenzen unabhängig davon transparent gemacht werden können, wo und auf welche Weise sie erworben wurden. Durch diesen Outcome Approach des EQR bzw. DQR können berufsbezogene Bildungsgänge verschiedener Provenienz erstmals in einer Matrix abgebildet und in eine Art von Skalenverhältnis zueinander gesetzt werden (DQR-Entwurf 2009). Mit ECVET steht ein dem ECTS der Hochschulen korrespondierendes Konzept der Bewertung von Lernleistungen in der Diskussion, das sich an „learning outcomes" orientieren soll (Fietz, Reglin, Le Mouillour 2007).[7] Eine Neuausrichtung von Zertifizierungen der Berufsbildung an Lernergebnissen und tatsächlich vorhandenen beruflichen Kompetenzen statt an absolvierten Bildungsgängen könnte ein elegantes Verfahren sein, um berufliche Erfahrungen und Potenziale sichtbar und verwertbar zu machen, die bisher in der geregelten Berufsausbildung nicht zur Geltung gekommen sind. Die europäische Diskussion wird allerdings nur dann Veränderungsimpulse setzen können, wenn auch in einer nationalen Reformdiskussion der Bedarf an einer besseren Dokumentation und einer verbindlicheren Zertifizierung informellen Lernens deutlich gemacht werden kann. Andernfalls wird auch ein DQR nicht zu mehr Bildungsmobilität beitragen, sondern schließlich nur die institutionelle Segmentierung des Bildungssystems widerspiegeln, die wir heute bereits kennen.

Ein Fazit

Wenn wir uns mit Prüfungen und Zertifikaten in der Berufsbildung befassen, stoßen wir auf eine Reihe noch im Ansatz offener Fragen. In der Diskussion darüber gibt es regelmäßig deutlich erkennbare Interessen und daher eine eifrige Debatte der Praktiker, aber bisher wenig wissenschaftliche Fundierung. Weil die Art und die Organisation des Prüfungs- und Zertifikatswesens unmittelbare Wirkungen auf die Lernprozesse und auf die Strukturen der beruflichen Bildung haben, nehmen sie eine Schlüsselstellung bei Reformen der Berufsbildung ebenso ein wie bei deren Verhinderung. Daher gehören auch Prüfungen auf den Prüfstand der Wissenschaft. Es würde die Debatten kultivieren und ihre Ergebnisse nachvollziehbarer machen, wenn an dieser entscheidenden Stelle mit mehr Theorie und

7 Reformanstöße für nationale Reformen der Zertifizierung beruflichen Lernens ergeben sich so möglicherweise als Nebenwirkungen europäischer Initiativen, die auf andere Probleme zielen: Wenn die EU-Kommission ein europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung einführen will, dann vor allem deswegen, weil zwischen den Mitgliedsstaaten inkompatible Zertifizierungen gleichsam als nicht tarifäre Marktbarrieren genutzt werden und die Freiheit der Berufsausübung darüber zum Schutz nationaler Arbeitsmärkte eingeschränkt wird und ein funktionierender europäischer Arbeitsmarkt sich nicht entfalten kann.

mehr empirisch gesichertem Wissen gearbeitet werden könnte.[8] Dazu aber muss die Berufspädagogik die Sache mit mehr Interesse verfolgen, als sie bisher dafür aufbringt.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010

Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für das duale System. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2009

Björnavold, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa. Luxemburg 2001

Bouder, Annie u. a.: Certification and legibility of competence. In: CEDEFOP (Hrsg.): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000. Background report, Vol. 1. Luxembourg 2001, S. 169–210

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010

Bunk, Gerhard P.: Prüfungen in geprüfter Zeit. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 38 (1986) 3, S. 71–75

Clement Ute: Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung. In: Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld 2006, S. 10–27

DIHK: Ausbildung 2010 – Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berlin 2010

Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009. – URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 01.06.2010)

Ebbinghaus, Margit: Praxis- und handlungsorientierte Prüfungsmethoden. In: Cramer, Günter u. a. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Köln 2000

Ebbinghaus, Margit: Zum zweiten Mal evaluiert: Abschlussprüfung in den IT-Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 20–24

Ebbinghaus, Margit; Schmidt, Jens U.: Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bonn 1999

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld 2006

Faulstich, Peter: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Münster 1997, S. 141–196

8 Reinhold Weiss listet in seinem Beitrag in diesem Band aktuelle Forschungsdesiderata en détail auf. Darauf sei hier verwiesen.

Fietz, Gabriele; Reglin, Thomas; Le Mouillour, Isabelle: Study on the implementation and development of an ECVET system for vocational education and training. ECVET reflector, Final Report. Nürnberg, Bonn 2007

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009

Gnahs, Dieter: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Wiesner, Giesela; Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München 2005, S. 261–277

Haasler, Bernd: Anregungen zur Prüfungspraxis in der deutschen dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der gewerblich-technischen Berufsausbildungsforschung. In: Grollmann, Philipp u. a. (Hrsg.): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 18. Wien, Berlin 2007, S. 193–220

Isserstedt, Wolfgang u. a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin 2006

Käpplinger, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007

Kell, Adolf: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9 II. Stuttgart 1982, S. 289–320

Le Mouillour, Isabelle; Dunkel, Torsten; Sroka, Wendelin: Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovationen im formellen Weiterbildungssystem. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004. Münster 2004, S. 371–421

Moser, Klaus: Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003, S. 41–55

Nuissl, Ekkehard: Leistungsnachweise in der Weiterbildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 26 (2003) 4, S. 9–24

Nuissl, Ekkehard; Conein, Stephanie; Käpplinger, Bernd: Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung. In: Krug Peter; Nuissl Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München 2006, Stand März 2007, Beitrag 5.0

OECD (Hrsg.): A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008

Schmidt, Jens U.: Aussagekraft von Prüfungen. In: Referenz-Betriebs-System RBS, 4, Information 12. Bonn 1998

Schmidt, Jens U.: Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 5, S. 27–31

Schubert, Frank; Engelage Sonja: Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden 2006, S. 93–122

Seidel, Sabine u. a.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Hannover, Bonn, Frankfurt 2007

Straka, Gerald: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – neu für die deutsche Berufsbildung? In: Eckart, Manfred; Zöller, Arnulf: Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 205–216

Weber, Heiko: Bachelor und Master: Neue Konkurrenz für das Duale System? In: Dietrich, Hans; Severing, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 5. Bielefeld 2007, S. 97–130

Reinhold Weiß

Prüfungen in der beruflichen Bildung – ein vernachlässigter Forschungsgegenstand

Abschlussprüfungen in der Berufsbildung bilden ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung. In den vergangenen Jahren wurden die Prüfungen in vielen Berufen im Hinblick auf eine handlungs- und prozessorientierte Berufsausbildung umgestaltet. Neue Prüfungsinstrumente wurden erprobt und eingeführt, anstelle der punktuellen Abschlussprüfung eine gleitende Prüfung ermöglicht. Damit sind der Aufwand für die Durchführung der Prüfungen wie auch die Anforderungen an das Prüfungspersonal gestiegen. Neue Herausforderungen ergeben sich aus dem Anspruch, Lernergebnisse zu dokumentieren. Vor diesem Hintergrund wären verlässliche Daten und Ergebnisse zur Gestaltung von Prüfungen und der Validität der Prüfungsergebnisse erforderlich.

1. Kompetenzmessung und Prüfungswesen

Messung beruflicher Handlungsfähigkeit

Durch Abschlussprüfungen soll festgestellt werden, ob Absolventen die für den Erwerb des Berufsabschlusses erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen. Mit dem erfolgreichen Berufsabschluss erwerben die Prüflinge zugleich die Voraussetzung und Grundlage, um sich beruflich fortzubilden. Das Abschlusszeugnis stellt damit eine notwendige, wenngleich nicht unbedingt hinreichende Voraussetzung für die Übernahme qualifizierter Fachaufgaben dar.

Für die zuständigen Stellen besteht die Aufgabe darin, jedes Jahr für über 500.000 Kandidaten Abschlussprüfungen nach einheitlichen Grundsätzen in bis zu 350 verschiedenen Ausbildungsberufen zu organisieren. Die Anforderungen an die Administration der Prüfungen und ihre professionelle Gestaltung sowie eine zuverlässige Bewertung der Leistungen sind hoch. Abschlussprüfungen und Prüfungszeugnisse sollen

- Umfang und Güte beruflicher Handlungsfähigkeit dokumentieren,
- Kompetenzen für die Bewältigung bekannter wie auch neuartiger Anforderungen offenlegen,
- eine prognostische Validität haben und ein Indikator für den Berufserfolg sein,
- auf der Basis standardisierter Anforderungen zu bundesweit vergleichbaren Ergebnissen führen,
- pragmatisch und ohne unnötigen Aufwand handhabbar sein.

Das sind nicht nur hohe, sondern zum Teil auch divergierende Anforderungen und Erwartungen an das, was Prüfungen leisten sollen. Die zentralen Fragen an das berufliche Prüfungswesen lauten: Wie steht es um die Qualität der beruflichen Prüfungen? Messen die Prüfungen wirklich das, was sie messen sollen, nämlich berufliche Handlungskompetenz? Inwieweit werden allgemein verwertbare Kompetenzen jenseits des einzelnen Berufs oder der Berufsgruppe erworben? Und in welcher Relation stehen Prüfungsergebnisse zu anderen Bewertungssystemen – beispielsweise Selbsteinschätzungen, Experteneinschätzungen, Testverfahren oder Arbeitsbewertungen?

Der Erkenntnisstand zu diesen Fragen ist zweifellos ungenügend. Um sie valide beantworten zu können, bedarf es einer kontinuierlichen sowohl theoriebasierten als auch methodisch anspruchsvollen Forschung. Die Forderung zu formulieren, diesen Bereich der beruflichen Bildung stärker zu erforschen und die eingesetzten Instrumente zu evaluieren, verkennt keineswegs, dass von den zuständigen Stellen, und hier vor allem von den Mitgliedern in Aufgabenerstellungsausschüssen und Prüfungsausschüssen, eine wichtige und anzuerkennende Arbeit geleistet wird. Es fehlt aber weitgehend an belastbaren Aussagen zur Qualität des Prüfungssystems. Bezeichnend dafür ist, dass ein Gutachten im Auftrag des BMWi, in dem die Qualitätssicherungssysteme der akademischen und beruflichen Bildung vergleichend gegenübergestellt werden, das Thema Prüfungen nur am Rande und mit Hinweis auf die rechtlichen Bestimmungen behandelt (Pfeiffer u. a. 2009, S. 34 f.). Ein für die Struktur der Berufsbildung und die Qualitätsentwicklung so wichtiger Bereich wie der des Prüfungswesens muss sich auf den Prüfstand stellen und stellen lassen. Dies gilt umso mehr, als die zuständigen Stellen mit der Abnahme der Prüfungen nicht nur eine hoheitliche Aufgabe erfüllen, sondern mit den vorgenommenen Bewertungen über Zugangs- und Verwertungschancen – letztlich über Lebenschancen – mitentscheiden.

Prüfungen als Instrument der Qualitätssicherung

Abschlussprüfungen messen nicht nur die Leistungen der Auszubildenden. Sie sind immer auch ein Indikator für die Qualität der Leistungen des beruflichen Bildungswesens, also vor allem von beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben. Nicht von ungefähr werden die Leistungen der Ausbildungsverantwortlichen unternehmensintern auch daran gemessen, wie die Auszubildenden bei den Abschlussprüfungen abschneiden. Prüfungen stellen von daher ein wichtiges, ja ein zentrales Instrument zur Sicherung der Outputqualität dar.

Die duale Berufsausbildung erfüllt zwei wichtige Grundsätze jeder Qualitätssicherung. Sie erfolgt erstens auf der Basis von einheitlichen Standards, wie sie in den Ausbildungsordnungen und einheitlichen Prüfungsanforderungen festgehalten sind. Ein zweiter wichtiger Grundsatz der Qualitätssicherung besagt, dass Prüfun-

gen nicht von denjenigen durchzuführen sind, die für die Ausbildung verantwortlich waren. Dies ist durch die Organisation der Prüfungen in der Regie der zuständigen Stellen gesichert. Und ebendies unterscheidet die Berufsbildung von anderen Bereichen des Bildungssystems. Bei der Schaffung eines europäischen Qualitätsrahmens muss es Ziel sein, diese Grundsätze zu sichern und – wenn möglich – in den europäischen Regelwerken zu verankern.

Gleichwohl wird immer wieder Kritik an der Art und Weise geübt, wie Abschlussprüfungen durchgeführt werden. Die Kritik kulminierte vor allem in den Achtziger- und Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts, als neue Produktions- und Organisationsformen veränderte Anforderungen an die Berufsausbildung stellten. Die Berufsausbildung im Allgemeinen und die Prüfungen im Besonderen schienen diesen neuen Anforderungen nicht ausreichend gewachsen zu sein. Die Kritik sowohl aus der Wissenschaft (Haasler 2007, S. 195), der Kultusminister (KMK 1998) wie auch aus Betrieben, Verbänden und Gewerkschaften (Grosse-Beck 1998) richtete sich vor allem gegen

- die unzureichende Ausrichtung auf betriebliche Arbeitsprozesse,
- die Aufspaltung von Fertigkeiten und Kenntnissen in einen praktischen und einen schriftlichen Teil,
- die vorrangige Orientierung an Sach- und Buchwissen,
- den Einsatz von Fragebögen mit Multiple-Choice-Antwortmöglichkeiten,
- die punktuelle Prüfung zum Abschluss der Ausbildung sowie
- die Nichtberücksichtigung von Leistungen, die in den Betrieben und Berufsschulen erbracht worden sind.

Der Aussagewert der Prüfungen wurde und wird vor diesem Hintergrund infrage gestellt. Bedenklich ist beispielsweise der Befund aus einer Befragung von Ausbildungsbetrieben durch das BIBB, wonach 77 Prozent der Befragten die Aussage vollständig oder teilweise zurückweisen, dass das Prüfungszeugnis wertvolle Hinweise auf die berufliche Handlungsfähigkeit gibt (Schmidt 2000b, S. 28). Auch der prognostische Wert des Prüfungszeugnisses für den beruflichen Erfolg wird aus betrieblicher Sicht nicht besonders hoch eingeschätzt. Es wird vielmehr in erster Linie als ein Indikator für die Leistungen in der Berufsschule und den Erwerb fachlichen Wissens angesehen (Schmidt 2000b, S. 29). Insofern kommt ihm eine wichtige Funktion bei der Entscheidung für die Übernahme und Weiterbeschäftigung und damit der Integration in den Arbeitsmarkt zu. Als Indikator für berufliche Handlungsfähigkeit wird das Prüfungszeugnis hingegen weit weniger akzeptiert.

Aus betrieblicher, vor allem großbetrieblicher Sicht wird eine stärkere Berücksichtigung bzw. Einbeziehung betrieblicher Leistungsnachweise in die Abschlussprüfungen gefordert. Einer Umfrage unter Ausbildungsbetrieben der Metall- und

Elektroindustrie zufolge befürworten 56 Prozent der Betriebe die Anrechnung betrieblicher Leistungsnachweise in den Abschlussprüfungen (Gesamtmetall 2008, S. 22). Ähnliche Zustimmung findet die Forderung einer stärkeren Einbindung betrieblicher Leistungsnachweise in Form gutachterlicher Stellungnahmen. Die Möglichkeiten, die durch die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 geschaffen wurden, finden darin eine Bestätigung. Allerdings ist weitgehend unklar, inwieweit von dieser Regelung tatsächlich Gebrauch gemacht wird.

Die vorliegenden Befunde machen zugleich deutlich, dass die Anforderungen an Prüfungen aus Sicht der Unternehmen zum Teil erheblich differieren (Schmidt 2000a). Auch die Möglichkeiten, praktische Prüfungen zu unterstützen, unterscheiden sich deutlich zwischen den Unternehmen, Branchen, Ausbildungsbereichen und Berufen. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in unterschiedlichen Prüfungsmodalitäten der Ausbildungsordnungen wider.

Die Erfolgsquoten in den Abschlussprüfungen sind durchweg sehr hoch. Über alle Ausbildungsbereiche hinweg haben 2008 neun von zehn Prüfungskandidaten ihre Prüfung erfolgreich abgeschlossen (BIBB 2010, S. 168). Überdurchschnittlich hoch sind die Erfolgsquoten in den Ausbildungsbereichen öffentlicher Dienst, freie Berufe sowie in der Industrie und im Handel. Im Handwerk, in der Landwirtschaft und Hauswirtschaft hingegen scheitern jeweils über 10 Prozent der Teilnehmer. Für sie bietet die Wiederholungsprüfung die Möglichkeit, doch noch zum Berufsabschluss zu kommen. Unter Einschluss der Wiederholer beträgt der Anteil der Teilnehmer an den Abschlussprüfungen, die endgültig nicht bestehen, lediglich 4 bis 6 Prozent. Dies erscheint als recht wenig, allerdings muss dabei die hohe Quote der vorzeitigen Vertragslösungen berücksichtigt werden. Darunter dürften viele Auszubildende sein, die wegen mangelnder Leistungen, vor allem in der Berufsschule, aufgegeben haben.

Politische und wissenschaftliche Herausforderungen

Fragen der Qualität und der Qualitätsentwicklung spielen nicht zuletzt eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu entwickeln. Dadurch sollen die nationalen Abschlüsse zueinander in Beziehung gesetzt und die Transparenz sowie die Durchlässigkeit erhöht werden (Diskussionsvorschlag 2009). Die Herausforderung für die Berufsbildungsforschung besteht darin, die durch die Berufsbildung erworbenen Kompetenzen eindeutig und entsprechend den Kategorien des DQR zu beschreiben. Dies wäre die Grundlage sowohl für eine Einstufung der Abschlüsse in den Qualifikationsrahmen als auch für individuelle Leistungsmessungen.

Ausgehend von der Intention des DQR, „Learning Outcome“, also erzielte Lernergebnisse, für die Einstufungen zugrunde zu legen, müssten für alle Abschlüsse und

Prüfungen Lernergebnisfeststellungen vorliegen, die auf den Kriterien des DQR aufbauen. Sie müssten zugleich dem komplexen Gegenstand umfassender beruflicher Handlungsfähigkeit, nämlich dem Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang, gerecht werden. Als ein erster Schritt sind die Ordnungsmittel, und hier vor allem die Prüfungsanforderungen, kompetenzorientiert zu formulieren. Implizit ist dies bereits der Fall, allerdings sind die Ordnungsmittel noch zu sehr auf Fachsystematiken ausgerichtet. Die Ausrichtung auf Kompetenzen erfordert demgegenüber eine andere Strukturierung sowie Formulierungen, die die zu erreichenden Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveaus beschreiben. Das BIBB hat einen ersten Entwurf entwickelt, der mit den Sachverständigen der Sozialpartner, der Politik und der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit diskutiert werden muss (Hensge, Lorig, Schreiber 2009). Er soll sodann auf der Basis ausgewählter Ausbildungsberufe umgesetzt und erprobt werden. Dabei wird auch die Prüfung der identifizierten Kompetenzen eine Rolle spielen.

Was die Einstufung der Abschlüsse nach Niveaustufen angeht, so bietet es sich an, dies mit den Verfahren der Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen zu verbinden (Esser 2009, S. 47). Mit anderen Worten: Die von den Sozialpartnern berufenen Sachverständigen könnten als Teil des Neuordnungsverfahrens zugleich einen Vorschlag für die Einstufung vorlegen. Auf diese Weise könnte künftig für jeden neuen Beruf eine Empfehlung für eine Zuordnung zu einer Kompetenzstufe vorgenommen werden. Diese Zuordnung wäre durch den Hauptausschuss des Bundesinstituts zu bestätigen und anschließend Grundlage für die Zuordnung durch den Verordnungsgeber. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass keine neuen Strukturen oder Gremien aufgebaut werden müssten.

Diese Zuordnungen müssten allerdings von Zeit zu Zeit wissenschaftlich untermauert bzw. evaluiert werden. Diesem Zweck könnten zum einen Befragungen von Arbeitgebern oder von Experten für die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt dienen. Zum anderen wären vergleichende Analysen aufgrund valider und qualitätsgeprüfter Testverfahren erforderlich. Erste wissenschaftliche Grundlagen wurden im Zuge der Erarbeitung eines Konzepts für eine vergleichende Kompetenzmessung im Rahmen eines Large Scale Assessments zur beruflichen Bildung entwickelt und erprobt (Winther, Achtenhagen 2010). Die bisherigen Arbeiten haben gezeigt, dass es mithilfe des Item-Response-Ansatzes gelingt, Elemente der beruflichen Handlungsfähigkeit abzubilden und zuverlässig zu messen. Die hier gemachten Erfahrungen müssten jedoch vertieft und auf weitere Berufe/Berufsfelder ausgeweitet werden. Dazu liegt ein Vorschlag für ein Forschungsprogramm vor, das zum Ziel hat, die Methodik der beruflichen Kompetenzmessung zu verbessern und eine entsprechende Forschungsinfrastruktur aufzubauen (Seeber, Nickolaus 2010). Die dabei entwickelten Instrumente – insbesondere die Simulation von Praxisaufgaben – können wichtige Hinweise für die künftige Prüfungsgestaltung oder eine Zertifizierung von Kompetenzen geben.

2. Reform der Abschlussprüfungen

Das Prüfungswesen hat sich in den vergangenen Jahren bereits erheblich verändert. Bei der Entwicklung neuer sowie der Modernisierung bestehender Ausbildungsberufe wurden vielfach neue Prüfungsinstrumente und Prüfungsstrukturen eingeführt. Durch die Orientierung an berufstypischen Arbeitsaufgaben, an vollständigen Arbeitshandlungen und an betrieblichen Arbeitsabläufen soll es möglich werden, eine verbesserte Diagnose und Prognose beruflicher Handlungsfähigkeit vorzunehmen. Eine wichtige Grundlage hierfür wurde mit der zum 1. April 2005 in Kraft getretenen Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) geschaffen. Neuerungen betreffen vor allem folgende Punkte:

- Die gestreckte Abschlussprüfung (§ 37 Abs. 1 BBiG) wurde als eine mögliche Form der Strukturierung der Prüfung gesetzlich verankert.
- Die Experimentierklausel (§ 6 BBiG) wurde ausgeweitet. Sie gilt nicht nur zur Erprobung neuer Ausbildungsformen, sondern auch zur Erprobung neuer Prüfungsformen.
- Mit der durch den Gesetzgeber eingeführten Möglichkeit gutachtlicher Stellungnahmen (§ 39 Abs. 2 BBiG) bei nicht mündlich zu erbringenden Prüfungsleistungen wurde das Prinzip der strikten Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse gelockert. Leistungen, die in der Berufsschule, im Ausbildungsbetrieb oder einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte erbracht worden sind, können dadurch in das Prüfungsergebnis einfließen.
- Durch die Verankerung des sogenannten Berichterstatterprinzips (§ 42 Abs. 2 BBiG) wurde die Möglichkeit geschaffen, bestimmte Aufgaben einzelnen Mitgliedern des Prüfungsausschusses zu übertragen. Dadurch können Engpässe, die den ordnungsgemäßen Prüfungsablauf gefährden, vermieden werden. Das Kollegialprinzip wird dadurch aber nicht außer Kraft gesetzt.
- Und schließlich wurde die Zulassung zur Externenprüfung (§ 45 Abs. 2 BBiG) erleichtert. Nunmehr ist dazu nur noch eine eineinhalbfache Dauer der Beschäftigung im Vergleich zur Ausbildungszeit erforderlich. Was allerdings noch fehlt, ist ein einfaches, einheitliches und transparentes Verfahren, mit dem die in der Praxis erworbenen Kompetenzen nachgewiesen werden können.

Offen ist bislang, wie diese neuen Elemente greifen, wie sie also in der Praxis umgesetzt werden und welche Erfahrungen damit gemacht werden. Der Gesetzgeber hat dazu aufgefordert, die Umsetzung der in das Berufsbildungsgesetz aufgenommenen Neuerungen zu evaluieren (Neue Dynamik für Ausbildung 2006). Das BIBB wirkt daran im Rahmen seines Forschungsprogramms mit.

Handlungs- und prozessorientierte Prüfungen

In seinen Empfehlungen zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen aus dem Jahr 1980 setzte sich der BIBB-Hauptausschuss noch für eine getrennte Kenntnis- und Fertigkeitsprüfung ein. Seit der Einführung der „Integrierten Prüfung" beim Technischen Zeichner im Jahr 1994 (Lennartz 2004; Schmidt, Bertram, Ebbinghaus 2001) und der neuen Methoden in der Abschlussprüfung der IT-Berufe im Jahr 1997 geht der Trend hin zu betrieblichen, projektartigen Prüfungen.

In diesen werden reale Arbeitsaufträge im Beruf als Prüfungsgegenstand aufgegriffen und das Handeln des Prüflings im betrieblichen Gesamtzusammenhang erfasst. Damit wurde die Prozessorientierung als neues Gestaltungsprinzip eingeführt, das die bisherigen Prinzipien Praxisnähe und Handlungsorientierung einschließt. Während in praxisnahen Prüfungen einzelne berufliche Anforderungen simuliert und in handlungsorientierten Prüfungen mehrere, sich ergänzende Arbeitsanforderungen im Sinne einer vollständigen Handlung abgebildet wurden, stellen prozessorientierte Prüfungen die Handlungen in den Kontext der vor- und nachgelagerten betrieblichen Abläufe und Bereiche.

Mit der Einführung dieser projektartigen Prüfungsinstrumente waren eine Reihe von Herausforderungen verbunden, die sowohl Fragen der Implementation als auch Fragen der Eignung der neuen Prüfungskonzeptionen zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenzen betrafen. Aus diesem Grunde wurden innovative Prüfungskonzepte in neuen und modernisierten Berufen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung evaluiert (u. a. Ebbinghaus, Görmar, Stöhr 2001; Ebbinghaus 2002, 2003). Im Ergebnis zeigte sich, dass der Ansatz prozessorientierten Prüfens ebenso angemessen ist wie der Einsatz projektartiger Prüfungsinstrumente. Allerdings weisen die Evaluationen auch deutlich auf Umsetzungsprobleme hin. Beispielsweise wurde an den projektorientierten Prüfungen in den IT-Berufen bemängelt (Ebbinghaus 2004, S. 22), dass

- kein einheitliches Verständnis darüber besteht, welche Anforderungen ein Auftrag erfüllen muss, um als Prüfungsprojekt geeignet zu sein,
- die Bewertungskriterien nur teilweise eine einheitliche Vergleichbarkeit zulassen,
- die Bewertungskriterien formal und auf Einzelpositionen ausgerichtet sind.

Im Ergebnis, so folgert Ebbinghaus, „steht das Bewertungsverfahren diametral zur Intention prozessorientierten Prüfens" (Ebbinghaus 2004, S. 22), bleibt die Projektarbeit in ihrer Aussagefähigkeit hinter dem Wünschenswerten und Möglichen zurück. Hoch ist die Akzeptanz bei ganzheitlichen Aufgaben, die mehrstufige Geschäftspro-

zesse abbilden sollen. Aber auch hier zeigen sich deutliche Umsetzungsprobleme. So wird eine Trennung von Fach- und Kernaufgaben von Experten aus der beruflichen Praxis als künstlich angesehen.

Grundsätzlich stellt sich bei der Einführung handlungs- und prozessorientierter Prüfungen die Frage der Validität. Da diese Prüfungen im unmittelbaren Arbeitszusammenhang durchgeführt werden, vielfach Leistungen von Kolleginnen und Kollegen einbezogen werden müssen und Unterstützungsleistungen durch den Betrieb erbracht werden, lässt sich die Eigenleistung der Prüfungskandidaten nicht immer zweifelsfrei feststellen (Mechnich, Ebbinghaus 2003, S. 35).

Vieles ist bereits umgesetzt worden oder wird in der Praxis erprobt, um die Prüfungen handlungsorientierter zu gestalten (u. a. Schmidt 2000). Das Prüfungsinstrumentarium ist dadurch variantenreicher geworden.

- Schriftliche Prüfungen werden nicht mehr nur in Form geschlossener Fragen und Multiple-Choice-Antworten durchgeführt, sondern erfordern auch frei formulierte Antworten, eigene Berechnungen oder Zeichnungen.
- Mündliche Prüfungen können in Form von fallbezogenen, auftragsbezogenen oder situativen Fachgesprächen, Präsentationen oder Gesprächssimulationen, also einem mündlichen Rollenspiel, organisiert sein.
- Praktische Prüfungen können in Form von Arbeitsaufgaben oder Arbeitsproben, durch die Erstellung von Prüfungsstücken oder durch betriebliche Aufträge (Projekte) durchgeführt werden.

Die Prüfungspraxis ist entsprechend vielfältiger geworden. Unterschiedliche bzw. unterschiedlich gehandhabte Prüfungsmethoden stehen nebeneinander. Hinzu kommen unterschiedliche Definitionen, Interpretationen und Handhabungen der einzelnen Prüfungsinstrumente. In der Konsequenz kann von einer einheitlichen Prüfungspraxis in vielen Berufen kaum mehr gesprochen werden. Von daher hat sich der Hauptausschuss des Bundesinstituts die Überarbeitung seiner Empfehlungen für die Regelung der Prüfungsanforderungen zum Ziel gesetzt. Im Kern geht es um die Vereinheitlichung der Prüfungspraxis durch die Verständigung auf einheitliche Beschreibungen von Instrumenten und einheitliche Prüfungszeiten. Daneben geht es um die Anwesenheit von Mitgliedern des Prüfungsausschusses während einzelner Prüfungsphasen. Die Arbeiten an der Empfehlung stehen kurz vor dem Abschluss.

Grundsätzlich sind die „neuen“ Prüfungsinstrumente von vornherein aber nicht „besser“ als die „alten“ Prüfungsinstrumente. Sie haben vielmehr ihre spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten. Es besteht deshalb die Notwendigkeit einer fortdauernden Evaluation der Prüfungspraxis sowie einer Weiterentwicklung der Instrumente. Ebenso notwendig wäre eine verstärkte Fortbildung der Prüferinnen und Prüfer, denn die Gestaltung handlungsorientierter Prüfungen wie auch die Bewer-

tung der erbrachten Leistungen erfordern eine erhöhte prüfungsdidaktische Kompetenz. Prüfer sollten darauf entsprechend vorbereitet und in ihrem Prüfungsverhalten angeleitet werden. Eine systematische Rückmeldung im Sinne einer Supervision findet indessen nicht statt, ebenso wenig eine systematische Fehleranalyse. Sie wäre indessen notwendig, um daraus Rückschlüsse sowohl für die Prüfungsvorbereitung als auch die Prüfungsorganisation abzuleiten.

Gestreckte Abschlussprüfung

Mit der „klassischen" Zwischenprüfung soll der Ausbildungsstand der Auszubildenden „zur Halbzeit" der Ausbildung ermittelt werden. Viele Betriebe und Auszubildende sahen im Lauf der Jahre in der Zwischenprüfung eine „lästige Pflicht", da das Ergebnis der Zwischenprüfung sich weder auf die Benotung der Abschluss- oder Gesellenprüfung auswirkt noch auf die Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses einen rechtlichen Einfluss hat. Für die Zulassung zur Abschluss- oder Gesellenprüfung reicht sogar die reine Teilnahme an der Zwischenprüfung aus. Nicht zuletzt aufgrund dieser Faktoren wurde der Prüfungsaufwand von betrieblicher Seite bemängelt. Gleichzeitig sprachen sich in einer Umfrage des BIBB jedoch nur rund vier Prozent der Betriebe für eine generelle Abschaffung der Zwischenprüfung aus (BIBB 2003, S. 2).

Ab Sommer 2002 wurden für eine begrenzte Anzahl neu geordneter Ausbildungsberufe „Erprobungsverordnungen zu neuen Ausbildungs- und Prüfungsformen" erlassen, um Erfahrungen mit der „gestreckten Abschlussprüfung bzw. Gesellenprüfung" zu sammeln (Bertram, Schild 2008). Da die rechtlichen Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) eine Zwischenprüfung seinerzeit zwingend vorsahen, war ein Regel-Ausnahme-Verhältnis zu beachten. Daher wurden sowohl der Zeitraum der Erprobung als auch die Anzahl der einbezogenen Berufe begrenzt. Mittlerweile sind alle Berufe, die damals in die Erprobung einbezogen wurden, in Regelverordnungen überführt.

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes wurde 2005 die „Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinanderfallenden Teilen" in das neue Berufsbildungsgesetz aufgenommen und damit eine in der Prüfungspraxis bereits probeweise eingeführte Prüfungsform auch gesetzlich legitimiert. Gestreckte Abschlussprüfungen sind inzwischen in einer Reihe von Ausbildungsberufen eingeführt worden. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass sich die neue Prüfungsstruktur in der Praxis bewährt hat und von den meisten der am Prüfungsgeschehen beteiligten Personen begrüßt wird. Insbesondere auch die Auszubildenden empfinden die neue Prüfungskonzeption als positive Neuerung (Stöhr, Kuppe 2008). Allerdings wird von den Beteiligten auch ein höherer Prüfungsaufwand festgestellt (Schenk, Götte 2008, S. 17).

Die positive Resonanz auf die Einführung neuer Prüfungsinstrumente zeigt, dass mit diesen Instrumenten ein von der Praxis akzeptierter Weg zur Modernisierung des Prüfungswesens beschritten worden ist. Die Ergebnisse zeigen gleichfalls die Bedeutung von Evaluationen auf der Basis wissenschaftlicher Standards als Grundlage für einen gesicherten Erkenntnisgewinn und Ergebnistransfer, der mit zur Modernisierung des Prüfungswesens beiträgt.

Prüfungen am PC

Die Informations- und Kommunikationstechnik ist ein unverzichtbares Arbeitsmittel in vielen Berufen. Dies sollte sich auch in den Prüfungen widerspiegeln. Zu diesem Zweck wurden computergestützte Prüfungskonzepte entwickelt und erprobt, die den didaktischen, rechtlichen und technischen Anforderungen des öffentlich-rechtlichen Prüfungswesens gerecht werden sollen (DIHK, ZWH 2006). Die bislang gesammelten Erfahrungen mit PC-gestützten Prüfungsverfahren zeigen, dass diese Prüfungen durchaus eine Alternative zur klassischen Prüfungsdurchführung sein können.

Es ist sicherlich nicht unrealistisch anzunehmen, dass Kenntnisprüfungen in Zukunft verstärkt PC-gestützt erfolgen werden. Prüfungen könnten dadurch effizienter durchgeführt werden. Die Vergleichbarkeit wäre noch besser gewährleistet, und die Aufgabenerstellung wäre vereinfacht. Außerdem stünde eine vorzügliche Datenbasis für die Evaluation von Prüfungen zur Verfügung. Durch die Analyse von Fehlern und Fehlerhäufigkeiten ließen sich gezielte Hinweise entwickeln für die Prüfungsvorbereitung und die Entwicklung von Prüfungsaufgaben.

Die technische Infrastruktur für elektronische Prüfungen ist größtenteils vorhanden; auch die PC-Kenntnisse der Auszubildenden dürften dafür vollauf ausreichend sein. Was noch fehlt, ist die Umsetzung der Prüfungsaufgaben in Programme und der Wille, dieses Instrument breiter einzusetzen. Täuschungsmöglichkeiten können kein Argument dagegen sein, denn sie dürften nicht größer, sondern eher geringer sein als bei traditionellen Prüfungen. Nicht zu unterschätzen ist allerdings der Aufwand bei der Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Denn die neuen technischen Möglichkeiten müssten genutzt werden, um die Komplexität realer Aufgaben besser abzubilden. Dazu müssen Dokumente einbezogen und hinterlegt werden, Simulationen entwickelt und Recherchen ermöglicht werden. So eingesetzt, bieten PC-gestützte Prüfungen eine innovative Möglichkeit, durch komplexe Aufgaben Handlungskompetenzen abzuprüfen. Die Erstellung der Prüfungsaufgaben erfordert ein Mehr an Professionalität. Gefragt sind mediendidaktische und diagnostische Kompetenzen. Dies stellt neue Anforderungen vor allem an die zentralen Aufgabenersteller, denn von den einzelnen Kammern und ihren Gremien wird diese Aufgabe kaum zu leisten sein.

3. Professionalisierung des Prüfungspersonals

Es sind die Prüferinnen und Prüfer, die mit ihrem Wissen und Können zur Qualität des Prüfungswesens beitragen. Neue Prüfungsformen sind mit neuen Anforderungen an das Prüfungspersonal verbunden. Der Qualifizierungsbedarf, auch der Bedarf an Unterstützung für das Prüfungspersonal ist hoch. Eine der wesentlichen Herausforderungen besteht daher in der Kompetenzentwicklung des Prüfungspersonals (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 31). Wichtig ist vor allem, dass die Prüfer ausreichend in die Entwicklung und Umsetzung neuer Prüfungsverfahren eingebunden sind und entsprechend fortgebildet werden. Dies ist eine Aufgabe, die noch nicht den notwendigen Stellenwert besitzt.

Sorge bereitet in diesem Zusammenhang, dass es vielen zuständigen Stellen zunehmend schwerer fällt, genügend qualifizierte Prüfer zu gewinnen. Angesichts des erhöhten Aufwands mit neuen, handlungsorientierten Prüfungsaufgaben und begrenzten zeitlichen Ressourcen haben in den vergangenen Jahren viele langjährig engagierte Prüfer und Prüferinnen ihre Mitarbeit beendet. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass Betriebe oft nur ungern ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für diese ehrenamtlichen Tätigkeiten freistellen (Schenk, Götte 2008, S. 14).

Die im Rahmen von Neuordnungsverfahren praktizierte Lösung, die Dauer der Prüfungen zu begrenzen oder gar zu verkürzen, mag ein Beitrag sein, um die Prüfungen durchführbar zu machen. Sie kann jedoch dazu führen, dass auf neue und unter Umständen zeitintensivere Prüfungsverfahren verzichtet wird. Auch die Aussagefähigkeit der Prüfungen muss darunter leiden, wenn sich die Prüfungskommissionen wenig Zeit für den einzelnen Kandidaten nehmen können.

Um auch weiterhin eine ausreichende Anzahl von Prüferinnen und Prüfern für die Arbeit in den Prüfungsausschüssen gewinnen zu können, müssen Wege gefunden werden, Fachkräfte für das Prüfungsamt zu motivieren sowie eine ausreichende Freistellung zu gewährleisten. Eine konsequente Lösung wäre es, den Arbeitgebern die Freistellungskosten zu erstatten und dies durch die Prüfungsgebühren oder aus dem Kammeretat zu refinanzieren.

Darüber hinaus ist eine gezielte Information und Unterstützung der Prüferinnen und Prüfer, vor allem durch Informationen, Fortbildung, Beratung und Erfahrungsaustausch, unerlässlich. Einen Beitrag dazu leistet das Prüferportal des BIBB (http://www.prueferportal.org). Es bietet eine Informations- und Kommunikationsplattform für aktive sowie potenzielle Prüferinnen und Prüfer. Leitidee des Portals ist es, seine Nutzerinnen und Nutzer mit bislang nur dezentral zur Verfügung stehenden Informationen zentral und aus einer Hand zu versorgen. Zur Verfügung gestellt werden Informationen rund um das Prüfungswesen, das Prüfungsrecht, Veranstaltungshinweise, Materialien und Tipps für die Prüfungsdurchführung. Darüber hinaus bietet

das Prüferportal die Möglichkeit, sich mit anderen Prüferinnen und Prüfern auszutauschen, um auf diesem Weg die Kommunikation und den Erfahrungsaustausch zu unterstützen.

4. Konsequenzen für die Forschung

Das Prüfungswesen stellt eine der wichtigsten Maßnahmen der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung dar. Das Wissen darüber, vor allem was die Validität der Prüfungen, ihre Effektivität und Effizienz sowie ihre Wirkungen angeht, ist demgegenüber vergleichsweise gering (Münk, Weiss 2009, S. 7). Die Gründe liegen nicht nur in begrenzten Ressourcen und konzeptionellen Defiziten, sondern dürften auch mit der Schwierigkeit des Zugangs zum Prüfungsfeld zusammenhängen. Denn Prüfungen vollziehen sich in einem geschützten Rahmen. Daten darüber sind im Wesentlichen nur über die Prüfungsergebnisse verfügbar, aber nur bedingt zu den Prüfungsaufgaben, den Abläufen der Prüfung oder den Qualifikationen der Prüferinnen und Prüfer.

Ein grundlegender Forschungsbedarf besteht zunächst in der Frage der Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung (Seeber, Nickolaus 2010). Erste Untersuchungen zeigen, dass es mithilfe des Item-Response-Ansatzes gelingt, fachliche Kompetenzen zu operationalisieren und messtechnisch aufzubereiten. Diese Forschung muss verbreitert und als Chance genutzt werden, entsprechende Forschungskapazitäten aufzubauen. Vorschläge für ein Forschungsprogramm zur Kompetenzdiagnostik liegen vor (Seeber, Nickolaus 2010). Die hier entwickelten Konzepte müssten für die Prüfungspraxis fruchtbar gemacht, die Ergebnisse der Kompetenzmessung den Ergebnissen von Abschlussprüfungen vergleichend gegenübergestellt werden.

Die kursorische Sichtung vorhandener Forschungsergebnisse offenbart zwar eine ganze Reihe von Studien und Untersuchungen in diesem Feld. Sie beschäftigen sich aber mehrheitlich mit Einzelaspekten. Ihren Ursprung haben sie größtenteils in Studien zur Evaluation einzelner Instrumente oder den Prüfungen in bestimmten Berufen. Hierbei steht die Akzeptanz und Praktikabilität der Prüfungen aus Sicht der Prüfer und Prüflinge sowie der zuständigen Stellen, der Unternehmen sowie der Berufsschulen im Vordergrund. So gut wie gar nicht wird bislang untersucht,

- welche Kompetenzen durch die Prüfungen tatsächlich abgeprüft bzw. nachgewiesen werden,
- wie die Ergebnisse von Prüfungen diagnostisch zur Verbesserung der Ausbildungs- und Prüfungspraxis eingesetzt werden können,
- wie es um die Einheitlichkeit der Prüfungen und der Bewertung der Prüfungsleistungen bestellt ist,

- welche prüfungsdidaktischen Kompetenzen Prüferinnen und Prüfer mitbringen oder
- welche Qualität die Prüfungen, und hier vor allem die Prüfungsaufgaben, die Bewertungen von Prüfungsleistungen und die Organisation der Prüfungen, haben.

Auf diesem Gebiet besteht ein erheblicher Forschungsbedarf. Dabei geht es nicht um die Befriedigung eines wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, sondern letztlich um die Qualitätsentwicklung der Berufsbildung und seiner Prüfungen. Dies ist nicht zuletzt im Hinblick auf die Einordnung der beruflichen Abschlüsse in den Deutschen Qualifikationsrahmen von Bedeutung.

Forschungsfelder betreffen darüber hinaus die Organisation der Prüfungen. Relevante Fragen sind unter anderem:

- Wie müssen Aus- und Fortbildungsordnungen formuliert sein, um eine handlungs- und kompetenzorientierte Prüfungspraxis zu gewährleisten?
- Wie müssen Prüfungen gestaltet sein, die dem Ziel verpflichtet sind, die im Laufe der Ausbildung erworbene Handlungsfähigkeit der Auszubildenden zu erfassen und zu bewerten? Welche Methoden sind dazu besonders geeignet und welches sind die optimalen Prüfungszeitpunkte?
- Welche Erfahrungen wurden mit „neuen“ Prüfungsformen gesammelt? Wie ist der Prüfungsaufwand, die Akzeptanz und die Validität dieser Prüfungen zu beurteilen?
- Welche Verfahren zur Ermittlung, Identifizierung und Anerkennung von Lernleistungen gibt es? Wie kann eine Integration mit vorhandenen Prüfungs- und Bewertungsverfahren im Berufsbildungsbereich gelingen? Wie werden Lernleistungen in anderen Ländern anerkannt? Wie können diese Erfahrungen für die Weiterentwicklung in Deutschland genutzt werden?
- Welche Erfahrungen wurden mit der Einbeziehung von externen, schulischen oder betrieblichen Lernstandsfeststellungen in öffentlich-rechtliche Prüfungen gemacht?
- Wie wird der Zugang zu externen Prüfungen und Fortbildungsprüfungen gehandhabt? Sind die Zulassungsvoraussetzungen eher eine Barriere für die Zulassung oder ermöglichen sie eine Zulassung von Seiteneinsteigern?
- Und schließlich: Wie kann die Aussagefähigkeit von Prüfungszeugnissen/Zertifikaten erhöht oder verbessert werden? Welche praktische Bedeutung haben fremdsprachliche Übersetzungen für die Anerkennung der Lernleistungen in anderen Staaten?

Weitgehend ungeklärt sind ferner die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen der Ausbildungsqualität, also das Zusammenwirken von Inputfaktoren, der Prozessqualität sowie den Prüfungsergebnissen als wichtigstem Faktor der Out-

putqualität. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Qualitätsdimensionen werden häufig unterstellt, ohne diese Wirkungen indessen genauer zu beschreiben oder gar nachweisen zu können. Befunde liegen im Wesentlichen nur zu einzelnen Qualitätsdimensionen (Lehmann, Seeber 2007) oder für einzelne Teilbereiche der Berufsbildung vor (u. a. Nickolaus, Geschwendtner, Geißel 2008). Besser erschlossen sind hingegen die Zusammenhänge zwischen den durch die Prüfung erworbenen Abschlüssen und der Verwertung der damit nachgewiesenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt.

Angesichts der Vielfalt möglicher Forschungsfragen hat sich das Bundesinstitut in seinem Forschungsprogramm auf wenige, ausgewählte Fragen konzentriert. Aktuell im Fokus stehen Projekte zur Gestaltung kompetenzorientierter Prüfungen, zum Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität und Abschlussprüfungen sowie zur Zulassung zu Externenprüfungen. Nähere Informationen können der Datenbank der Projekte des Bundesinstituts entnommen werden (BIBB, DaPro).

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung 2015. Ein Leitbild. Gütersloh 2009

Bertram, Bärbel; Schild, Barbara-C.: Evaluation der Erprobung eines Modells einer gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in fünf fahrzeugtechnischen Berufen. Bericht zur gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung – Teil 2. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 102. Bonn 2008

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Fragen zur Zwischenprüfung. RBS-Informationen. Referenz-Betriebs-System, Information Nr. 23, 8. Jg. Bonn Januar 2003. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info23.pdf (Stand: 08.04.2010)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): DaPro – Datenbank der Projekte des Bundesinstituts für Berufsbildung. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_start1n1g.php (Stand: 08.07.2010)

DIHK – DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung; ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk: Prüfungen am PC in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Anforderungen und Erwartungen an computergestützte Prüfungssysteme. Bonn o. J.

Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009. – URL: http://www.Deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand 01.01.2010)

Ebbinghaus, Margit; Görmar, Gunda; Stöhr, Andreas: Evaluiert: Projektarbeit und Ganzheitliche Aufgaben. Ergebnisbericht zur Evaluation der Abschlussprüfungen in den vier IT-Berufen. Bielefeld 2001

Ebbinghaus, Margit: Evaluation der Abschlussprüfung bei Mechatronikern und Mechatronikerinnen – Erste Ergebnisse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31 (2002) 5, S. 52–54

Ebbinghaus, Margit: Anspruch und Wirklichkeit: Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bielefeld 2003

Ebbinghaus, Margit: Zum zweiten Mal evaluiert: Abschlussprüfung in den IT-Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 20–24

Esser, Friedrich H.: Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 4, S. 45–49

Gesamtmetall – Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektro-Industrie (Hrsg.): Duale Berufsausbildung in der Metall- und Elektroindustrie – Bedarf und Anforderungen der Unternehmen. Ergebnisse einer Firmenbefragung. Berlin 2008

Grosse-Beck, Rolf: Was hat Innovation im Prüfungswesen mit den Ewiggestrigen bei der PAL gemein? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1998) 1–2, S. 3–5

Haasler, Bernd: Anregungen zur Prüfungspraxis in der deutschen dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der gewerblich-technischen Berufsausbildungsforschung. In: Grollmann, Philipp u. a. (Hrsg.): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 18. Wien, Berlin 2007, S. 193–220

Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel: Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 3, S. 18–22

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998. – URL: http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1998/283plenarsitzung/ueberlegungen-zur-weiterentwicklung-der-berufsbildung.html (Stand: 22.06.2010)

Lehmann, Rainer; Seeber, Susan: Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen (ULME II). Behörde für Bildung und Sport, Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung. Hamburg 2007

Lennartz, Dagmar: Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven: In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 14–19

Mechnich, Gerald; Ebbinghaus, Margit: Prüfen in einem „neuen“ Beruf. Mediengestalter/Mediengestalterin Bild und Ton. Bielefeld 2003

Müller, Hans-Joachim; Schneider, Kathrin: Strategien und Werkzeuge der Umsetzung von prozessorientierter Berufsbildung und handlungsorientierten Prüfungen. Die Konzeptionen des konstruktivistischen Lernparadigmas und der handlungsorientierten Prüfungen im Kontext der industriellen Textilberufe. Bundesinstitut für Berufsbildung, Abschlussbericht. Januar 2010. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/verweise/so_40824%20Abschlussbericht.pdf (Stand: 20.04.2010)

Münk, Dieter; Weiss, Reinhold: Qualität der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse, Desiderate und Perspektiven. In: Münk, Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN, Nr. 6. Bonn 2009, S. 5–11

Neue Dynamik für Ausbildung. Antrag der Abgeordneten Uwe Schummer und anderen. Deutscher Bundestag, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/543 vom 07.02.2006

Nickolaus, Reinhold; Geschwendtner, Tobias; Geißel, Bernd: Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008) 1, S. 48–73

Pfeiffer, Iris u. a.: Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung. Endbericht. Berlin, Gütersloh 2009. – URL: http://www.che.de/downloads/Vergleich_QS_Systeme_berufliche_und_akademische_Bildung.pdf (Stand: 29.04.2010)

Schenk, Harald; Götte, Sebastian: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung in Elektroberufen. Bericht zur gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 101. Bonn 2008

Schmidt, Jens U.: Erfassen neue Prüfungsformen wirklich berufliche Handlungskompetenz? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000a) 2, S. 11–16

Schmidt, Jens U.: Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000b) 5, S. 27–31

Schmidt, Jens U.; Bertram, Bärbel; Ebbinghaus, Margit: Integrierte Prüfung: erprobt – bewährt – beibehalten. Bielefeld 2001

Seeber, Susan; Nickolaus, Reinhold: Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: Beilage zu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1 (2010)

Stöhr, Andreas; Kuppe, Anna-Maria: Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung in den handwerklichen Metallberufen Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin, Metallbauer/Metallbauerin. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 100. Bonn 2008

Winther, Esther; Achtenhagen, Frank: Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 1, S. 18–21

I. Prüfungsformen und -reformen

Dieter Euler

Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision?

Kompetenzorientiert prüfen bedeutet in der Berufsausbildung die Feststellung und Beurteilung, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes dauerhaft und flexibel in wechselnden Situationen innerhalb des Handlungsfeldes bewältigt werden. Es wird diskutiert, inwieweit das Postulat einer kompetenzorientierten Prüfung überhaupt realisierbar ist. Grundlegend ist dabei die These, dass kompetenzorientierte Prüfungen ein Ideal darstellen, dem man sich annähern, aber das man nicht vollständig erreichen kann. Im Einzelnen wird ausgelotet, wie weit die Berufsbildung momentan von dem Ideal entfernt ist. Dies erfolgt durch eine Einschätzung der Entwicklungen, aber auch der momentanen Grenzen in der Gestaltung von Ausbildungsabschlussprüfungen. Auf dieser Grundlage werden mögliche Reformfelder konturiert, die einer weiteren Annäherung an das skizzierte Ideal eines kompetenzorientierten Prüfens dienen sollen.

1. Problemstellung

Wie stellt man fest, ob Bankkaufleute nach ihrer Berufsausbildung kompetent sind, ihre Kunden gut zu beraten? Der erste Schritt zur Beantwortung der Frage wäre eine Klärung dessen, was die Kompetenz in diesem Berufsfeld begründet. Man könnte Experten aus der Praxis versammeln, damit sie eine Liste von Anforderungen zusammenstellen, die Auskunft darüber gibt, welche Kompetenzen besonders wichtig sind und worauf entsprechend bei einer Prüfung zu achten wäre. Auf der Liste ständen beispielsweise Anforderungen wie: fachlich auf dem Laufenden sein (Sachkompetenz); mit dem Kunden interagieren (Sozialkompetenz); das eigene Handeln nach einem Beratungsgespräch reflektieren (Selbstkompetenz); relevante fachliche Zusammenhänge verstehen (Wissen); Gesprächstechniken anwenden (Fertigkeit); die Wünsche des Kunden in den Vordergrund stellen (Einstellung); zukünftige Entwicklungen und Trends antizipieren (Zukunftsbezüge).

Die Kompetenzen nehmen die als besonders relevant erachteten Anforderungen aus einem abgegrenzten Handlungsfeld auf. Sie können mithilfe eines Kompetenzmodells systematisiert werden, mit dessen Hilfe die Kompetenzfacetten strukturiert werden und das auch als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Prüfung dient. Ein solches Modell sähe dann beispielsweise wie folgt aus (Euler, Hahn 2007, S. 135):

Abbildung: **Modell zur Strukturierung von Kompetenzbereichen und -dimensionen**

Dimensionen / Bereiche	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenzen			
Sozialkompetenzen			
Selbstkompetenzen			

Das Modell ließe sich als Strukturierungsfolie zur Entwicklung kompetenzorientierter Curricula ebenso aufnehmen wie als Grundlage zur Gestaltung von Prüfungen. Im Vergleich zu anderen Kompetenzstrukturmodellen betont dieses Modell auch die Binnenstruktur von Kompetenzbereichen. Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen werden jeweils weiter unterteilt. Dabei wird zwischen Wissen (Kennen), Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) unterschieden. Im ersten Handlungsschwerpunkt steht das *Wissen* über den Arbeitsbereich, die Aufgaben und die Tätigkeiten im Mittelpunkt. Er umfasst beispielsweise das Wissen über die Durchführung von Kontrollarbeiten, über die wesentlichen Schritte eines Verkaufsgesprächs oder das Wissen, wie Arbeitserfahrungen im Betrieb gut dokumentiert werden. Das Wissen kann inhaltlich unterschiedlich komplex ausgestaltet sein. So ist beispielsweise das Wissen über die Karosserie in der Regel weniger komplex als das Wissen über das gesamte Auto. Zudem kann Wissen auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus entstehen. Häufig wird in diesem Zusammenhang zwischen (a) erinnern, (b) verstehen, (c) anwenden, (d) analysieren, (e) evaluieren und (f) weiterentwickeln unterschieden (Anderson, Krathwohl 2001). Der Handlungsschwerpunkt *Fertigkeiten* beschreibt angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken (Ersatzteile montieren, Baugruppen bewegen etc.). Im Ergebnis entsteht ein „greifbares“ Arbeitsprodukt, sei es in Form eines produzierten Gegenstands (z. B. ein Brot, ein repariertes Auto, ein Tisch) oder eines geistigen Produkts (z. B. ein Angebot, eine Zeichnung, eine Antwort auf eine Kundenreklamation). Je nachdem, ob als Grundlage zur Fer-

tigung eines Produkts stärker das notwendige Wissen oder stärker das handwerkliche Tun betont wird, kann die Grenzziehung zwischen Wissen und Fertigkeiten im konkreten Fall schwierig sein. Wesentlich ist jedoch, dass beide Aspekte berücksichtigt und in die Kompetenzbestimmung aufgenommen werden. Auch für die Fertigkeiten können verschiedene Niveaustufen unterschieden werden. Diese zeigen sich in einem unterschiedlichen Grad der Beherrschung einer Tätigkeit. Im Handlungsschwerpunkt *Einstellungen* stehen Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Vordergrund. Im Rahmen eines Beratungsgesprächs kann beispielsweise die Einstellung gezeigt werden, mit dem Kunden vorurteilsfrei und verständnisvoll zu interagieren oder den Gesprächsprozess nicht unbedacht, sondern systematisch und geplant zu gestalten.

Der Weg von der Beschreibung und Strukturierung berufsfeldrelevanter Kompetenzen zu deren Prüfung ist zugleich einfach und schwierig: einfach, weil man sich eigentlich nur in der Praxis anschauen muss, wie eine als kompetent bezeichnete Person die verschiedenen Anforderungen bewältigt. Schwierig, weil durch die zahlreichen Facetten des Kompetenzverständnisses schnell eine große Komplexität entsteht, deren Bewältigung in einem Prüfungskonzept u. a. Zeit und ausgeprägte prüfungsdidaktische Kompetenzen erfordert.

Kompetenzorientiert prüfen bedeutet vor diesem Hintergrund im Rahmen der Berufsausbildung die Feststellung und Beurteilung, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfelds bewältigt werden. Das unterlegte Kompetenzverständnis impliziert, dass Kompetenzen

- *flexibel* in wechselnden Situationen innerhalb eines Handlungsfeldes (z. B. Beratung von Kunden mit unterschiedlichen Merkmalen und Wünschen),
- *stabil und dauerhaft*, d. h. nicht nur kurzfristig und einmalig zu einem Prüfungszeitpunkt,

angewendet werden können. Zudem sind Kompetenzen auf die *ganzheitliche* Bewältigung von Herausforderungen angelegt, d. h., die unterschiedlichen Bereiche und Dimensionen werden gleichzeitig (bei z. T. unterschiedlicher Gewichtung) gefordert. Kompetenzorientiert prüfen bedeutet demnach die Feststellung, ob jemand situationsflexibel, dauerhaft-stabil über einen längeren Zeitraum die verschiedenen Bereiche und Dimensionen an Anforderungen eines beruflichen Handlungsfelds ganzheitlich bewältigen kann. Eine kompetenzorientierte Prüfung müsste diese Aspekte erfassen und beurteilen können.

Die Feststellung der einzelnen Kompetenzfacetten ist im Prinzip über drei Zugänge möglich, die im Rahmen eines umfassenden Prüfungskonzepts auch miteinander kombiniert werden können:

- Im Prozess der praktischen Aufgabenbewältigung – einer realen oder einer simulierten – wird beobachtet, ob die notwendigen Kompetenzen vorhanden sind.

- Aus einem festgestellten Handlungsergebnis (z. B. nach einer Arbeitsprobe, auf der Grundlage eines Portfolios) wird auf das Vorhandensein von Kompetenzen geschlossen.
- Ohne Bezug auf eine praktisch zu bewältigende Situation wird über konstruierte Testaufgaben auf das Vorhandensein von Handlungspotenzialen geschlossen.

Die prüfungstheoretischen Grundlegungen verdeutlichen den hohen Anspruch einer kompetenzorientierten Prüfung. Sowohl unter theoretischen als auch unter praktischen Kriterien wäre zu diskutieren, inwieweit das Postulat einer kompetenzorientierten Prüfung überhaupt realisierbar ist. Das Postulat soll nachfolgend auf der Grundlage der folgenden These diskutiert werden: *Kompetenzorientiert prüfen gleicht der Ersteigung eines 8000er-Berges: Wir kennen das Ziel, aber es gelingt nur ganz wenigen, den Gipfel zu erreichen!*

Insofern bleiben kompetenzorientierte Prüfungen eine hilfreiche Vision – hilfreich deshalb, weil sie eine herausfordernde Zielorientierung bieten; dennoch (nur) eine Vision, weil man sich diesem Ideal nähern, aber es kaum vollständig erreichen kann.

Die Diskussion erfolgt in zwei Schritten:

- Zunächst wird ausgelotet, wie weit wir momentan von dem Ideal entfernt sind. Dies erfolgt durch eine Einschätzung der Entwicklungen, aber auch der momentanen Grenzen in der Gestaltung von Ausbildungsabschlussprüfungen (Kapitel 2).
- Auf dieser Grundlage werden über zwei Thesen mögliche Reformfelder konturiert, die einer weiteren Annäherung an das skizzierte Ideal eines kompetenzorientierten Prüfens dienen sollen (Kapitel 3).

2. Zur Kompetenzorientierung von Ausbildungsabschlussprüfungen

2.1 Entwicklungen im Prüfungsbereich

Seit einigen Jahren kann einiges an Bewegung im Prüfungsbereich konstatiert werden. Die Diskussionen verlaufen auf unterschiedlichen Ebenen und sind nicht immer gut aufeinander abgestimmt. Im Kern können drei wesentliche Diskussionsstränge unterschieden werden:

(1) Gestaltung von Rechts- und Ordnungsgrundlagen;
(2) prüfungstheoretische Beiträge;
(3) prüfungspraktische Entwicklungen.

(1) Auf der rechtlichen Ebene wurde im Berufsbildungsgesetz von 2005 die Vermittlung von „beruflichen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit)“ als ein Leitziel der *betrieblichen* Berufsausbildung festgeschrieben.

Durch die Abschlussprüfung (§ 38) soll dabei festgestellt werden, „ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat … (und) er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist“. Der Kompetenzbegriff bleibt im Berufsbildungsgesetz weitgehend offen, zudem bleibt eine Diskrepanz zu dem bereits 1991 durch die Kultusministerkonferenz formulierten Kompetenzverständnis bestehen. Diese hatte für die *schulische* Berufsausbildung das Ziel formuliert, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“, woraus die verbreitete Unterteilung der beruflichen Handlungskompetenz in Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz), Humankompetenz (bzw. Personal- oder Selbstkompetenz) und Sozialkompetenz entstand. Unabhängig von den unterschiedlichen Bedeutungsverständnissen zwischen der betrieblichen und der schulischen Seite der Berufsausbildung fehlt für den betrieblichen Teil der Ausbildung ein gemeinsames Kompetenzverständnis unter den Akteuren der Berufsausbildung, auf dessen Grundlage einheitlich kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen und Prüfungsanforderungen entwickelt und die für die Entwicklung von kompetenzorientierten Prüfungen zugrunde gelegt werden könnten (Breuer 2006). Inwieweit die Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojekts über die Entwicklung von Standards für die Gestaltung von kompetenzbasierten Ausbildungsordnungen (Hensge, Lorig, Schreiber 2009) hier eine Veränderung bewirken, bleibt abzuwarten. Die Diskussion erhält im Zusammenhang der Diskussionen über die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens eine neue Facette, wenn dort die Definition eines Kompetenzverständnisses gefordert ist, das die Systematisierung und Einordnung von Bildungsgängen von der Primar- bis zur Hochschulstufe anleiten kann.

(2) Im Rahmen der insgesamt nicht sehr zahlreichen prüfungstheoretischen Beiträge wird die Kompetenzorientierung zumeist als eine implizite Zielgröße zur Weiterentwicklung von Prüfungen konzipiert (u. a. Reetz, Hewlett 2009, S. 50). In diesem Zusammenhang wird auch gefordert, die Prüfungslogik näher an die Logik des beruflichen Handelns zu rücken, ohne dieses unreflektiert zu kopieren. Im Gegensatz zu früher wird das Gütekriterium der „Validität“ im Vergleich zu dem der „Objektivität“ stärker betont.

Einen eigenen Diskussionsstrang bildete die Frage, inwieweit für die berufliche Bildung analog zu den Entwicklungen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ein Large Scale Assessment (VET-LSA) konstituiert werden kann. Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie (Baethge u. a. 2006) wurde untersucht, inwieweit für einen internationalen Vergleich von Berufsbildungssystemen einzelne Kompetenzdimensionen in ausgewählten Berufen psychometrisch modelliert und empirisch überprüft wer-

den können. Konkret wurden für Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern (Gschwendtner, Abele, Nickolaus 2009) sowie für die Bewältigung von Arbeits- und Geschäftsprozessen in Industrieunternehmen (Winther, Achtenhagen 2009) computerbasierte Simulationen entwickelt und getestet. Jenseits der Kontroverse über die politische Erwünschtheit solcher Assessments für die Berufsausbildung zeigen die vorliegenden Entwicklungen die folgenden Grenzen: (1) Es werden in den Arbeiten unterschiedliche Kompetenzmodellierungen verwendet, deren Anschlussfähigkeit an die bestehenden Modellierungen für die betriebliche und schulische Berufsausbildung offenbleibt. (2) Die Entwicklungen bleiben im Hinblick auf einen umfassenden Kompetenzbegriff (vgl. Kapitel 1) partiell, d. h., es werden nur einzelne Kompetenzdimensionen bzw. -facetten aufgenommen und abgedeckt. Es besteht insbesondere in den Entwicklungen für den kaufmännischen Bereich eine enge Fokussierung auf Sachkompetenzen, die behaupteten Bezüge zu Sozialkompetenzen (Winther, Achtenhagen 2009, S. 531) entbehren einer tragfähigen theoretischen Fundierung. (3) Die Intention der Entwicklungen liegt in der Grundlegung eines internationalen Systemvergleichs; vor diesem Hintergrund erscheint der hohe Entwicklungsaufwand gerechtfertigt. Eine Übertragung dieser Entwicklungen in die Regelpraxis der Ausbildungsabschlussprüfungen bleibt jedoch fraglich bzw. erforderte vermutlich einen veränderten prüfungsorganisatorischen Rahmen für die Aufgabenerstellung und -beurteilung.

(3) In der Prüfungspraxis wurden seit Mitte der 1990er-Jahre zahlreiche neue Prüfungskonzepte, -instrumente und -methoden sowie Formen der Prüfungsorganisation entwickelt und erprobt. Hinsichtlich der Prüfungsorganisation wurde die zeitpunktbezogene durch eine gestreckte Abschlussprüfung in zunächst 34 Ausbildungsberufen ergänzt. „Insofern bietet das Modell der ‚gestreckten Abschlussprüfung' gegenüber den traditionellen Prüfungsmethoden den Vorteil einer umfassenderen und stärker prozessorientierten Kompetenzfeststellung" (Frank 2005, S. 29). Zudem führte das Berufsbildungsgesetz von 2005 (§ 39, Abs. 2) die Möglichkeit einer stärkeren Einbeziehung der Lernorte in Form von gutachterlichen Stellungnahmen ein. Weiterhin entstanden neue Prüfungsformen/-instrumente sowie im Rahmen von Neuordnungen – als Kombination von unterschiedlichen Prüfungsformen – auch neue Prüfungskonzepte. Im Ergebnis stützen sich die heutigen Ausbildungsabschlussprüfungen auf die Prüfungsinstrumente schriftliche Prüfung, Fachgespräch, Präsentation, Gesprächssimulation, Prüfungsprodukt/Prüfungsstück, Arbeitsprobe sowie den betrieblichen Auftrag.

Im Fazit zeigt sich für den Bereich der Ausbildungsabschlussprüfung – wie für die Berufsausbildung insgesamt – ein heterogenes Bild. So finden sich Beispiele für fortschrittliche Praktiken, die eine Annäherung an die Ansprüche einer kompetenz-

orientierten Prüfung anstreben, neben solchen, die noch weitgehend traditionelle Prüfungskonzepte repräsentieren. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Umsetzung von Formen einer kompetenzorientierten Prüfung noch in den Anfängen stecken.

2.2 Herausforderungen für die Weiterentwicklung von Ausbildungsabschlussprüfungen

Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Ausbildungsabschlussprüfung stützen sich prinzipiell auf zwei Quellen. Zum einen wurden Innovationen insbesondere im Kontext der Entwicklung und Erprobung neuer Prüfungskonzepte evaluiert. Zum anderen dokumentieren verschiedene Untersuchungen Kritikpunkte an einzelnen Prüfungsfacetten, die sich zumeist auf Einzelbereiche beziehen und daher nicht vorschnell generalisiert werden dürfen.

Im BIBB wurden u. a. die neu eingeführten Prüfungskonzepte für die IT-Berufe und für die Mechatroniker evaluiert. In diesen Arbeiten wird die Frage der Kompetenzbasierung jedoch nur am Rande behandelt. In den IT-Berufen haben die Prüflinge – neben einer schriftlichen Prüfung mit ganzheitlichen Aufgaben und einer traditionellen Prüfung in Wirtschafts- und Sozialkunde – eine betriebliche Projektarbeit zu bewältigen, bei der keine Aufgabenstellung verwendet werden soll, die eigens für die Prüfung entwickelt wurde. Vielmehr soll ein realer, im Ausbildungsbetrieb anstehender Arbeitsauftrag vom Prüfling als Prüfungsprojekt vorgeschlagen und dem Prüfungsausschuss zur Genehmigung vorgelegt werden. Die Projektarbeit wird dokumentiert und präsentiert und dann mit der Prüfungskommission in einem Fachgespräch erörtert. Dieses sehr nah an den Merkmalen einer kompetenzorientierten Prüfung befindliche Prüfungskonzept ist in der Praxis nicht immer in der angestrebten Form umsetzbar, da es in den Ausbildungsbetrieben zum jeweiligen Prüfungszeitpunkt nur begrenzt gelingt, Arbeitsaufträge in der geeigneten Komplexität für die Projektarbeit zu finden. In der Praxis kommt es daher gelegentlich zu sogenannten „fingierten Projekten“, die eigens für die Prüfung definiert werden (Ebbinghaus 2004, S. 61 f.). Hinsichtlich der ganzheitlichen Aufgaben zeigte die Evaluation, dass diese häufig nur bedingt miteinander verbunden sind und im Ergebnis nur begrenzt von einer kompetenzorientierten Prüfung gesprochen werden kann.

Im Ausbildungsberuf des Mechatronikers, in dem eine ähnliche Prüfungskonzeption implementiert wurde, ergab die Prüfungsevaluation eines Jahrgangs Zweifel an der Validität betrieblicher Aufträge, weil diese (unvermeidbar) jeweils nur einen Teil aus dem Aufgabenspektrum von Mechatronikern aufgreifen und diese Ausschnitte häufig nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Kritisch wurde zudem

die begrenzte Vergleichbarkeit der betrieblichen Aufgaben beurteilt, was eine Einschränkung des Gütekriteriums der Objektivität begründet (Ebbinghaus 2003, S. 16).

Ein zweiter Innovations- und Evaluationsstrang bezog sich auf die Einführung einer gestreckten Ausbildungsabschlussprüfung (Bertram, Schild 2008; Stöhr, Reymers, Kuppe 2007; Schenk, Götte 2008). So ergab beispielsweise die Evaluation im Bereich der handwerklichen Metallberufe eine positive Resonanz seitens der beteiligten Akteure, insbesondere auch der Auszubildenden (Stöhr, Kuppe 2008).

Als Fazit der Untersuchungen kann festgehalten werden, dass relevante Schritte in Richtung der Gestaltung von kompetenzorientierten Prüfungen erkennbar sind, die Entwicklungen jedoch selbst in den aufgenommenen Innovationsbereichen noch nicht abgeschlossen sind. Unabhängig von diesen Pilotfeldern für neue Konzepte und Formen der Ausbildungsabschlussprüfung ließen sich die Realisationsformen der Prüfungen in den mehr als 300 Ausbildungsberufen auf einem Kontinuum von „fehlende Kompetenzorientierung" bis zu „teilweise kompetenzorientiert" abtragen. In diesem Rahmen kämen zahlreiche der nachfolgend zusammengefassten Kritikpunkte zum Tragen, die in punktuellen Untersuchungen herausgearbeitet worden sind:

- Trilling (2003, S. 81 f.) weist am Beispiel einer AKA-Abschlussprüfung für Industriekaufleute fachliche Fehler bei den erstellten Aufgaben nach.
- In zahlreichen Ausbildungsberufen steht ein hoher Anteil von gebundenen Aufgaben der Umsetzung von kompetenzorientierten Prüfungen entgegen. Bemängelt wird dabei, dass zur Ermöglichung von gebundenen Testformaten eine Tendenz zur Glättung des Uneindeutigen bestehe. Durch die Reduktion von situativer Komplexität und Vernetztheit ließe sich zwar die Lösungserwartung an die Prüflinge eindeutiger formulieren, zugleich reduziere sich dadurch die Authentizität der Aufgabenstellung und damit der Grad an Kompetenzorientierung (Reetz, Hewlett 2009, S. 213 f.).
- Dies war der Ausgangspunkt einer Vereinbarung zwischen Gewerkschaften, den Aufgabenerstellungsausschüssen für die kaufmännischen Berufe und dem DIHK, für das Prüfungsinstrument „schriftliche Aufgaben" den Höchstanteil für gebundene Aufgaben auf 50 % festzulegen (Reetz, Hewlett 2009, S. 134).
- Aber auch ungebundene Aufgaben werden nicht zwangsläufig den Ansprüchen einer kompetenzorientierten Prüfung gerecht. So wird kritisiert, dass sogenannte Situationsaufgaben häufig „unecht" sind. „Unechte" Situationsaufgaben sind dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen in ihrer Komplexität zerstückelt werden, indem die Prüflinge durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten geführt werden. Oder die Situationen sind nur künstlich aufgesetzt, indem die in der Situationsbeschreibung gegebenen Informationen für die Lösungsbearbeitung nicht benötigt werden. Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen in

erster Linie „echte“ Situationsaufgaben, zu deren Bewältigung jeweils spezifische Bereiche und Dimensionen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) von Kompetenzen gefordert werden.

- Sozial- und Selbstkompetenzen sind bislang erst ansatzweise in die Ausbildungsabschlussprüfungen integriert, unter anderem auch deshalb, weil diese in einer zeitpunktbezogenen Prüfung nur begrenzt diagnostizierbar sind (Reetz, Hewlett 2009, S. 38 f.; Geldermann, Seidel, Severing 2009, S. 54). Ähnlich wie bei der Formulierung von Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulen erfolgt häufig eine Verengung auf kognitive Kompetenzdimensionen (Reetz, Hewlett 2009, S. 211). Übergreifend ergibt sich daraus die Frage, welche Bedeutung in der Prüfung die Faktoren haben, die als spezifisch und charakteristisch für die deutsche (duale) Berufsausbildung ausgewiesen werden (z. B. Entwicklung von Einstellungsdimensionen wie berufliche Identität, Arbeitsethos oder Loyalität). Sind diese Dimensionen prinzipiell nicht prüfbar, oder sind sie nur im Rahmen der momentanen Prüfungsorganisation nicht feststellbar?
- Trotz des Einstiegs in eine gestreckte Abschlussprüfung in einzelnen Ausbildungsbereichen sind die Prüfungen im Hinblick auf die kompetenzkonstituierenden Merkmale der Situationsflexibilität und -stabilität (vgl. Kapitel 1) noch zu sehr auf einen singulären Prüfungszeitpunkt ausgerichtet. Der Nachweis, dass eine festgestellte Kompetenz stabil und auf ähnliche Situationen übertragbar ist, wird bestenfalls ansatzweise geführt. Auch hier stellt sich die Frage, ob die Umsetzung eines solchen Anspruchs nicht eine Prüfungsorganisation erforderte, die die Feststellung von beruflichen Handlungskompetenzen über einen längeren Zeitraum und mit unterschiedlichen Instrumenten an verschiedenen Lernorten erfasst bzw. die summative Kompetenzmessung um formative Komponenten ergänzt.

3. Reformfelder für die Weiterentwicklung des Prüfungsbereichs

Was sind mögliche Etappen, sich dem Ideal einer kompetenzorientierten Prüfung weiter zu nähern? Anhand von zwei Thesen sollen mögliche Reformfelder konturiert werden, wobei beide sich vor dem Hintergrund markanter berufsbildungspolitischer Interessen und Kontroversen bewegen.

These 1: *Eine (moderate) Modularisierung und Streckung der Prüfung in der Berufsausbildung erlaubt einen höheren Grad an Kompetenzorientierung!*

Durch eine Ausdifferenzierung der Kompetenzfeststellung im Rahmen von Teilprüfungen lässt sich die Aussagekraft über die erreichte berufliche Handlungskompetenz wesentlich steigern. Wenn die stabile, nachhaltige Bewältigung von flexibel

auftretenden beruflichen Handlungsanforderungen ein konstitutives Merkmal von Kompetenzen darstellt, dann erfordert die Feststellung dieser Flexibilität und Stabilität mehr als eine singuläre Prüfung. Für eine solche Prüfungsorganisation spricht zudem die Erkenntnis, dass eine Prüfung alleine nur begrenzte Potenziale für die eine valide Kompetenzfeststellung besitzt – erst die Verbindung einer größeren Zahl von Einzelprüfungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten erlaubt die Feststellung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. Gleichwohl ist aus prüfungsökonomischen sowie didaktischen Erwägungen eine Balance anzustreben, denn zu viele Einzelprüfungen bergen die Gefahr einer Fragmentarisierung und einer zu starken Ausrichtung der Ausbildung ausschließlich auf die Prüfung. Die Gesamtheit der beruflichen Handlungskompetenzen wird dabei nicht in jeder Modulprüfung, sondern im Arrangement aller Modulprüfungen geprüft. Über die Modulprüfungen hinaus kann im Rahmen von Integrationsprüfungen der Zusammenhang zwischen Teilbereichen besonders geprüft werden.

Die teilweise immer noch stark ausgeprägten Widerstände gegen eine modulare Ausbildungsorganisation sollten im Prüfungsbereich keinen wesentlichen Einwand begründen. Über die gestreckte Form hinaus sind die Abschlussprüfungen auch heute schon in Teile und Bereiche untergliedert, die unabhängig voneinander geprüft werden. Zudem bestehen auch heute schon modulartige Prüfungen, beispielsweise im Rahmen von Einsatzgebieten. Diese werden eigenständig geprüft und gelten nicht mehr generell für alle Auszubildenden in einem Ausbildungsberuf.

These 2: *Die verstärkte Anbindung der Kompetenzfeststellung an die Lern- und Arbeitsprozesse in den Lernorten erhöht den Grad an Kompetenzorientierung!*

Für eine verstärkte Anbindung von Teilen der Prüfung an Lern- und Arbeitsprozesse spricht in erster Linie, dass mit zunehmender Nähe der Kompetenzfeststellung an reale Handlungsanforderungen mit Ernstcharakter auch die Validität erhöht werden kann. Dies betrifft insbesondere jene Teilkompetenzen, die im Rahmen von Prüfungsarrangements nur schwierig simulierbar sind (z. B. Handeln in Teamsituationen, Einstellungen), da eine valide Diagnose einen Zeitraum bedingt, der momentan schnell an prüfungsökonomische Grenzen stößt.

Auch in diesem Punkt ist Augenmaß und Balance gefragt. Eine ausschließliche Anbindung der Prüfung an reale Lern- und Arbeitsprozesse könnte die bei der Evaluation der Ausbildungsabschlussprüfung in den IT-Berufen bzw. für Mechatroniker/-innen zutage getretenen Probleme aktualisieren. Insofern können arbeitsprozessintegrierte Prüfungsformen ein wichtiges, gleichwohl nicht das einzige Element auf dem Weg zur Gestaltung von kompetenzorientierten Prüfungen bilden.

4. Fazit

Die Ausführungen machen deutlich, dass kompetenzorientierte Prüfungen momentan eher eine Programmatik denn eine verbreitete Realität in der Berufsausbildung darstellen. Zugleich intendiert die Diktion des Titels, dass dies zu einem gewissen Grad unvermeidbar ist, da die „perfekte" Prüfung von Kompetenzen in einem System mit jährlich mehreren Hunderttausend Prüfungen schwerlich möglich ist. Schon aus prüfungsökonomischen Gründen, d. h. aufgrund der unvermeidbar begrenzt verfügbaren Zeit für eine Prüfung und deren Korrektur, können nicht alle in einer Berufsausbildung wichtigen Kompetenzen in jeder Prüfung getestet werden. Dazu kommen begrenzte Kapazitäten und prüfungsdidaktische Kompetenzen eines ehrenamtlich tätigen Prüfungspersonals. Diese Sachverhalte gelten im Übrigen nicht nur für die Berufsausbildung, sondern für nahezu alle Bildungsbereiche, sei es für solche in allgemeinbildenden Schulen, in der Weiter- oder auch in der Hochschulbildung.

Insofern stellt das Postulat der kompetenzorientierten Prüfung eine regulative Idee für die Weiterentwicklung von Prüfungstheorie und -praxis dar. Sie verkörpert eine hilfreiche Vision, deren Erreichung wir uns annähern, aber die wir nur in wenigen Fällen vollständig erreichen können. Die Ersteigung eines 8000ers ist eben kein Alltagsereignis!

Literatur

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. New York u. a. 2001

Baethge, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006

Bertram, Bärbel; Schild, Barbara-C.: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in fünf fahrzeugtechnischen Berufen. Bericht zur gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 2. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 102. Bonn 2008

Breuer, Klaus: Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006) 2, S. 194–210

Ebbinghaus, Margit: Anspruch und Wirklichkeit – Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bielefeld 2003

Ebbinghaus, Margit: Prüfungsformen der Zukunft – Prüfungsformen mit Zukunft? Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe. Bielefeld 2004

Euler, Dieter; Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl. Bern 2007

Frank, Irmgard: Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 2, S. 28–32

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009

Gschwendtner, Tobias; Abele, Stephan; Nickolaus, Reinhold: Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 4, S. 557–578

Hensge, Kathrin; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht des Forschungsprojekts. Bonn 2009. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf (Stand: 06.01.2010)

Reetz, Lothar; Hewlett, Clive: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg 2009

Schenk, Harald; Götte, Sebastian: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung in Elektroberufen. Bericht zur gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 101. Bonn 2008

Stöhr, Andreas; Kuppe, Anna-Maria: Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung in den handwerklichen Metallberufen Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin, Metallbauer/Metallbauerin. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 100. Bonn 2008

Stöhr, Andreas; Reymers, Margret; Kuppe, Maria: Evaluation der gestreckten Abschlussprüfung in den Produktions- und Laborberufen der Chemischen Industrie. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 88. Bonn 2007

Trilling, Gerhard: Die schriftlichen Abschlussprüfungen der Industrie- und Handelskammern – Kritik und Perspektiven. Regensburg 2003

Winther, Esther; Achtenhagen, Frank: Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 4, S. 521–556

Michael Assenmacher

Prüfungen der Industrie- und Handelskammern

Die Industrie- und Handelskammern führen jedes Jahr ca. 600.000 Zwischen- und Abschlussprüfungen in über 270 dualen Ausbildungsberufen durch. Der Trend geht dabei zu betriebsnäheren, gestreckten Abschlussprüfungen, welche den ganzheitlichen Ansatz der Arbeitsrealität widerspiegeln. Das Prüfen am PC kann hierbei ein wirkungsvoller Katalysator sein. Neben der Prüfungsdurchführung erproben die Industrie- und Handelskammern Umsetzungshilfen, etwa für die industriellen Metall- und Elektroberufe. Dieser „Pretest" brachte Impulse für die Weiterentwicklung von IHK-Prüfungen. Er zeigte aber auch, dass Umsetzungshilfen unmittelbar nach der Neuordnung von Ausbildungsberufen entwickelt und veröffentlicht werden sollten. Werden neue prüfungsmethodische Ansätze erprobt, so ist ein „Praktikabilitätscheck" vor dem Erlass der Ausbildungsordnung sinnvoll.

10 Millionen Menschen haben in den vergangenen 25 Jahren ihre Prüfung vor einer Industrie- und Handelskammer (IHK) abgelegt. Die IHK ist eine gute Wahl, wenn die berufliche Handlungsfähigkeit festgestellt werden soll. Bundeseinheitlich – von Flensburg bis Garmisch-Partenkirchen – wird nicht nur festgestellt, ob der Prüfungsteilnehmer theoretisches Wissen erworben hat, sondern ob er dieses Wissen auch unmittelbar in seiner beruflichen Praxis anwenden kann.

Um diesem Anspruch auch in Zukunft gerecht zu werden, müssen sich die IHKs permanent weiterentwickeln, Prüfungstrends aufgreifen, um so ihrer Verantwortung gegenüber ihren Mitgliedsunternehmen gerecht zu werden. Dazu gehört beispielsweise die Weiterentwicklung von Prüfungen am PC, aber auch die Erprobung einer BMBF-Umsetzungshilfe für die industriellen Elektro- und Metallberufe. Diese Erprobung hat gezeigt, dass neue Ansätze vor ihrer Einführung in den Ausbildungsberufen einem umfassenden „Praktikabilitätscheck" unterzogen werden sollten.

1. Aus- und Weiterbildungsprüfungen der Industrie- und Handelskammern

Ob Ausbildung oder öffentlich-rechtliche Weiterbildung: Die Industrie- und Handelskammern bestätigen Jahr für Jahr mehreren Hunderttausend Menschen die berufliche Handlungsfähigkeit auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). In der Ausbildung organisieren die IHKs jedes Jahr gut 600.000 Zwischen- und Abschlussprüfungen in über 270 Ausbildungsberufen. Hierfür werden jährlich 42.000 Prüfungsaufgaben entwickelt. In der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung werden gut 6.500 Prüfungs-

aufgaben erstellt, die für 65.000 Prüfungsteilnehmer genutzt werden. Diese Leistungen stehen und fallen mit 150.000 ehrenamtlich tätigen Prüferinnen und Prüfern in der Ausbildung sowie den 33.000 Prüferinnen und Prüfern in der Weiterbildung.

Sie alle engagieren sich gemäß dem Motto: „Aus der Wirtschaft für die Wirtschaft“. Das ist die Basis von IHK-Prüfungen. Sie sind ein hervorragendes Beispiel für die Selbstverwaltung der Wirtschaft. Die IHKs stehen gegenüber ihren Mitgliedsunternehmen in der Verantwortung, ständig „up to date“ zu sein, wenn es um neue prüfungsmethodische Ansätze und Verfahren geht.

Vieles haben die IHKs in der Vergangenheit schon erreicht: Was beim Zentralabitur mühsam angestrebt wird, ist in der beruflichen Bildung bereits seit Jahren Realität. IHK-Prüfungen finden unter strengen Geheimhaltungsvorschriften bundesweit mit einheitlichen Prüfungsaufgaben statt. Der Lohn für die Teilnehmer ist neben einem bundeseinheitlichen Prüfungszeugnis in deutscher und englischer Sprache ein Abschluss, der weltweit be- und anerkannt ist. Die Ergebnisse, die ein Teilnehmer dabei erzielt, kann er einem landes- und bundesweiten Vergleich unterziehen: Die IHKs veröffentlichen seit Herbst 2009 regelmäßig die Prüfungsergebnisse aller IHK-Ausbildungsberufe im Internet. Auch das ist keine Selbstverständlichkeit – gerade im unmittelbaren Vergleich mit der schulischen oder hochschulischen Bildung.

2. Exemplarische Innovationen der IHKs bei Aus- und Weiterbildungsprüfungen

2.1 Trend zu betriebsnäheren Prüfungen

Die Berufsbildung der vergangenen zehn Jahre war von großen Veränderungen gekennzeichnet. Viele Ausbildungsberufe wurden modernisiert, um dem Ausbildungsbedarf der Betriebe zu entsprechen. Gänzlich neue Berufe ermöglichten weiteren Branchen den Einstieg in die duale Ausbildung.

Die IHKs haben diesen Prozess mit ihrem Reformmodell „Dual mit Wahl“ entscheidend zugunsten der Unternehmen und Auszubildenden mitgestaltet. Das Modell sieht vor, die gemeinsamen Kernqualifikationen in Ausbildungsberufen mit verwandten Tätigkeitsbereichen zu Berufsgruppen zu vereinen. Darauf aufbauend wird mit berufsspezifischen Modulen die benötigte Binnendifferenzierung erreicht. Die Grundidee des Modells wurde vom Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) aufgenommen (BMBF 2007). Die ersten Ausbildungsberufe nach dem Modell „Dual mit Wahl“ sind bereits 2008 in Kraft getreten.[1]

1 Exemplarisch seien hier genannt: Verordnung über die Entwicklung und Erprobung der Berufsausbildung in der Automatenwirtschaft, Verordnung über die Berufsausbildung zur Servicekraft für Schutz und Sicherheit.

Tabelle 1: **Anzahl der neuen und modernisierten Ausbildungsberufe (1999–2009)**

Jahr	neu	modernisiert	insgesamt
1999	4	26	30
2000	4	9	13
2001	3	8	11
2002	8	11	19
2003	7	21	28
2004	5	25	30
2005	5	18	23
2006	4	17	21
2007	4	6	10
2008	7	3	10
2009	3	4	7
insgesamt	55	147	202

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung: Neue und modernisierte Ausbildungsberufe, Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe (verschiedene Jahrgänge) sowie eigene Erhebung

Hinzu kamen weitere Flexibilisierungsmöglichkeiten bei den Prüfungen: Das „Variantenmodell“ in den industriellen Metall- und Elektroberufen ermöglichte den Unternehmen erstmalig die Auswahl von zwei unterschiedlichen Wegen, um die Handlungsfähigkeit der Auszubildenden prüfen zu lassen: Der „Betriebliche Auftrag“ oder die zentral erstellte „Praktische Aufgabe“ wurden mit dem Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ in die Ausbildungsordnungen aufgenommen. Offenere Formulierungen in den Prüfungsanforderungen ermöglichen den Prüfungsausschüssen vor Ort, die Aufgaben an die betrieblichen Gegebenheiten anzupassen.[2]

Das Jahr 2002 stellt in dieser vergangenen Dekade einen Meilenstein dar: Erstmals wurde die gestreckte Abschlussprüfung (GAP) in einer begrenzten Anzahl neu geordneter Ausbildungsberufe erprobt.[3]

Bei einer gestreckten Abschlussprüfung werden diejenigen Kompetenzen identifiziert, die ein Auszubildender nach anderthalb Jahren Ausbildungszeit bereits abschließend erwerben kann. Im Fall der erprobten Ausbildungsberufe

2 Offene Formulierungen finden sich z. B. in der Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur „Maschinen- und Anlagenführer/-in“, bei der vor Ort entschieden wird, welche Maschinen oder Anlagen der Prüfungsteilnehmer einrichten oder umrüsten soll. Ähnliches gilt für die Prüfungsanforderungen der Arbeitsaufgaben im Ausbildungsberuf „Kraftfahrzeugmechatroniker/-in“.

3 Diese Erprobungsverordnungen wurden zwischenzeitlich überwiegend in Dauerrecht überführt.

waren dies die eher handwerklichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese Kernkompetenzen wurden bislang erst am Ende der Ausbildung geprüft. Das hatte zur Folge, dass Auszubildende im dritten und vierten Ausbildungsjahr erneut in die Ausbildungswerkstätten mussten, um dort die Kernkompetenzen zu vertiefen. Diese aufwendige Prüfungsvorbereitung entfällt weitgehend: Bereits zur Mitte der Ausbildungszeit werden die Kernkompetenzen abschließend in der Abschlussprüfung Teil 1 festgestellt. Am Ende der Ausbildung werden die berufsspezifischen Module in der Abschlussprüfung Teil 2 geprüft. Eine weitere Aufspaltung macht wenig Sinn, will man nicht nur einzelne Lernfortschritte prüfen, sondern eine valide Aussage über die berufliche Handlungsfähigkeit des Prüfungsteilnehmers erhalten.

Erst 2005 wurde diese neue Prüfungsstruktur mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes für alle weiteren Neuordnungsverfahren geöffnet.

Die gestreckte Abschlussprüfung findet seitdem vermehrt Anwendung (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: **Neue und modernisierte Berufe 2009: Ausbildungsdauer, Geltungsbereich und Prüfungsstruktur**

Bezeichnung	neu/ modernisiert	Ausbildungs-dauer	Geltungsbereich[4]	Prüfungsstruktur
Bergbautechnologe/ Bergbautechnologin	modernisiert	3 Jahre	BBiG	GAP
Fotograf/-in	modernisiert	3 Jahre	HwO	traditionell
Industrieelektriker/-in	neu	2 Jahre	BBiG	traditionell
Keramiker/-in	modernisiert	3 Jahre	HwO	traditionell
Musikfachhändler/-in	modernisiert	3 Jahre	BBiG	GAP
Technische/-r Modell-bauer/-in	neu	3,5 Jahre	BBiG/HwO	GAP
Werkfeuerwehrmann/ -frau	neu	3 Jahre	BBiG	GAP
Quelle: eigene Erhebung				

Die gestreckte Abschlussprüfung hat den Vorteil, dass „die neuen Prüfungsregelungen […] auf einem ganzheitlichen Ansatz“ basieren und daher „der Arbeitsrealität mehr entsprechen“ (BIBB, S. 107). So kommt in allen drei oder dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen im Geltungsbereich des BBiG die gestreckte Abschlussprüfung

4 Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Handwerksordnung (HwO).

zur Anwendung. Doch die Erprobung geht weiter: Zum 1. Juli 2009 wurde erstmalig die gestreckte Abschlussprüfung auch in kaufmännischen Ausbildungsberufen genutzt.[5] Damit kann eine abgeschlossene zweijährige Ausbildung zum/zur Verkäufer/-in ohne Zeitverlust zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel weitergeführt werden.

Abbildung 1: **Prüfungsgestaltung bei den Einzelhandelsberufen auf einen Blick**

Ausbildungsjahr	2-jähriger Beruf punktuelle Abschlussprüfung		3-jähriger Beruf gestreckte Abschlussprüfung	
3.				**Teil 2** • Geschäftsprozesse im Einzelhandel • Fallbezogenes Fachgespräch
2.	**Zwischenprüfung** schriftlich 120 Min.	**Abschlussprüfung** • Verkauf und Marketing* • Warenwirtschaft und Rechnungswesen* • WiSo* • Fallbezogenes Fachgespräch	**Teil 1** • Verkauf und Marketing* • Warenwirtschaft und Rechnungswesen* • WiSo* **35%**	**65%**
1.	* Identität der Prüfungsbereiche; Befreiung von diesen Prüfungsteilen bei Fortführung der Ausbildung			

Quelle: eigene Darstellung

Durch die Identität dreier Prüfungsbereiche wird die Abschlussprüfung des Verkäufers/der Verkäuferin als Abschlussprüfung Teil 1 zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel angerechnet. Die Prüfungsbereiche „Verkauf und Marketing“, „Warenwirtschaft und Rechnungswesen“ sowie „Wirtschafts- und Sozialkunde“ müssen bei einer Fortsetzung der Ausbildung im dreijährigen Ausbildungsberuf nicht erneut abgelegt werden. Doppelprüfungen werden so vermieden.[6] Die Erprobung wird zeigen, ob die gestreckte Abschlussprüfung in weiteren kaufmännischen Berufen angewendet wird.

5 Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel vom 24. März 2009, BGBl. 2009 Teil I Seite 671. Im Ausbildungsberuf „Musikfachhändler/-in“ findet die gestreckte Abschlussprüfung ebenfalls Anwendung.

6 Ähnliche Anrechnungen finden sich in der Verordnung über die Entwicklung und Erprobung der Berufsausbildung in der Automatenwirtschaft vom 8. Januar 2008, BGBl. 2008 Teil I S. 2 sowie in der Verordnung über die Berufsausbildung zur Servicekraft für Schutz und Sicherheit vom 21. Mai 2008, BGBl. 2008 Teil I S. 940.

2.2 Prüfen am PC

Was vor Jahren noch als Vision erschien, ist heute bereits Realität: Prüfungen am PC. Ob Ausbildung, Sachkundeprüfung oder Weiterbildung: Wenn der Einsatz von Computern bei der Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit sinnvoll ist, können Teile der Abschlussprüfung auf elektronischem Wege absolviert werden. In der Ausbildung wurden so bereits über 1.000 Servicekaufleute im Luftverkehr geprüft. Hinzu kommen mehr als 630 Teilnehmer/-innen im Bewachungsgewerbe und – der größte Anteil – fast 2.700 Teilnehmer/-innen, die ihren Nachweis als Ausbilder/-in (AEVO-Prüfung) am PC absolviert haben.[7]

Abbildung 2: **PC-Prüfungen in der IHK-Organisation – Auswahl**

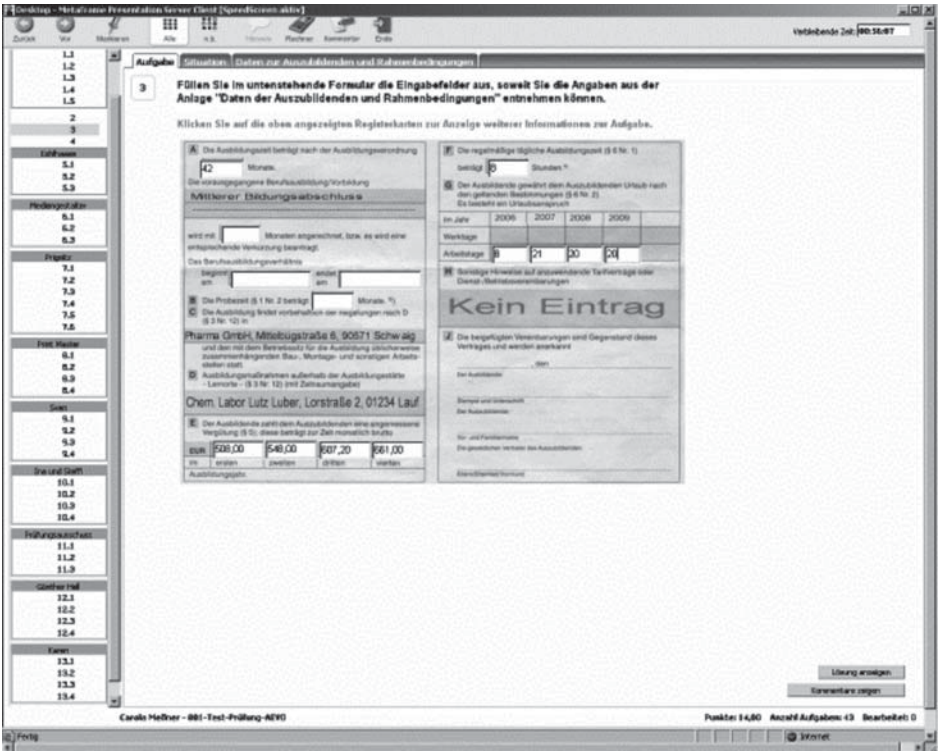
1) IHK Erfurt (AEVO, Bewachungsgewerbe)
2) IHK Potsdam (AEVO)
3) IHK München (Servicekaufmann Luftverkehr)
4) IHK Berlin (AEVO)
5) IHK Halle-Dessau (AEVO)
6) IHK Frankfurt/Main (AEVO)
7) IHK Magdeburg (Bewachungsgewerbe)
8) IHK Koblenz (AEVO)
9) IHK Osnabrück (AEVO)
10) IHK Hannover (Bewachungsgewerbe)

Quelle: eigene Darstellung

Die Vorteile liegen dabei auf der Hand: Die Prüfungsaufgaben haben einen unmittelbaren betrieblichen Bezug, etwa in der AEVO-Prüfung bei der Erstellung eines Ausbildungsvertrages. Für die Prüfungsteilnehmer/-innen macht es keinen Unterschied, ob sie das Vertragsmuster für einen Berufsausbildungsvertrag in der AEVO-Prüfung am PC ausfüllen oder am Tag nach ihrer Prüfung im realen Betriebsalltag für den nächsten Auszubildenden.

7 Hinzu kommen Simulationen in den Abschlussprüfungen der Ausbildungsberufe „Brauer und Mälzer/Brauerin und Mälzerin“ (Prüfungsbereich „praktische Arbeit“) und „Chemikant/-in“ (Prüfungsbereich „Verfahrens- und produktionstechnische Arbeit“), die nicht gesondert erfasst werden.

Abbildung 3: **AEVO-Prüfung am PC – Ausfüllen eines Berufsausbildungsvertrages**



Quelle: eigene Darstellung

Erste Untersuchungen zeigen, dass die Teilnehmer/-innen deutlich motivierter an die Prüfung herangehen. Sie sind mehrheitlich der Ansicht, dass die Prüfungsaufgaben durch den Einsatz von Simulationen, Zeichnungen und Videos realistischer werden (DIHK 2006, S. 28).

Doch auch die ehrenamtlich tätigen Prüfer/-innen profitieren von dieser Art der Prüfung: Sie können die Prüfung schnell und zuverlässig auswerten und sich so stärker auf den praktischen Teil der Abschlussprüfung konzentrieren (ebenda, S. 14). In der Summe bietet die Prüfung am PC für alle Beteiligten Vorteile. Ihre Grenzen erfährt die Prüfungsform dort, wo hohe Teilnehmerzahlen bundesweit gleichzeitig geprüft werden müssen. Zu beachten ist auch, dass durch die neue Prüfung keine zusätzlichen Medienbrüche erzeugt werden dürfen: Ein/Eine Facharbeiter/-in, der/die in seiner/ihrer betrieblichen Realität eine Skizze per Bleistift und Papier erstellt, wird eher weniger Vorteile aus dieser neuen Form des Prüfens ziehen können. Findet die berufliche Tätigkeit aber ohnehin an einem PC-Arbeits-

platz statt, so dürfte die Akzeptanz des Teilnehmers für diese Prüfungsform höher sein.

2.3 BMBF-Projekt „Innovative Prüfungsverfahren II"

Die Verbundpartner ZWH[8] und DIHK-Bildungs-GmbH erhielten vom BMBF Ende Juni 2008 den offiziellen Startschuss zum Anschlussprojekt „Prüfen am PC". In diesem Projekt geht es darum, das Prüfungsverfahren in ausgewählten technischen Funktionalitäten so zu optimieren, dass es spezifische Anforderungen vor allem in technischen und gestaltenden Berufen noch besser abdecken kann. In diesen Berufen sind oft Prüfungsaufgaben gefordert, in denen beispielsweise grafische Darstellungen oder der Einsatz von Formeln wichtig sind. Durch die Weiterentwicklung des Systems soll sowohl die Verbesserung der Aufgabenerstellung als auch der Aufgabenbearbeitung in der Prüfung realisiert werden. „Prüfen am PC" profitiert dabei von der Mitarbeit erfahrener Aufgabenersteller. Neben technischen Erweiterungen entwickeln die Experten aus der Praxis Aufgabenkataloge und Simulationen beispielsweise für angehende Wirtschaftsfachwirte (IHK), Industriemeister Chemie (IHK), Industriemeister Mechatronik (IHK) sowie Controller (IHK).

Eine Recherche gängiger Softwareanwendungen hat ergeben, dass eine Vielzahl der Produkte lediglich als lizenzpflichtige Lösung (sog. „stand alone") vorliegen. Viele der untersuchten Anwendungen verfügen über umfangreiche Funktionen, die innerhalb des Prüfungsverfahrens nicht benötigt werden. Eine eigene Softwareentwicklung ist daher sinnvoll und erforderlich. Die ausgewählten Experten des Handwerks sowie aus Industrie und Handel sind sich darin einig, dass mit den neuen Funktionen alle Aufgaben, die ein einfaches Skizzieren oder eine Darstellung von Formeln abfragen, nun auch über das PC-gestützte Prüfungsverfahren abgebildet werden können. Der Einsatz der neuen Funktionen in Testprüfungen fand Ende 2009 statt.

Die Universität Duisburg-Essen unterstützt die Verbundpartner bei der Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Medieneinsatz, Medienumfang und Medienmix in PC-Prüfungen. Diese umfasst die Messung der Benutzerfreundlichkeit sowie Befragungen bei Teilnehmern an Prüfungen. Es soll festgestellt werden, welcher Medienmix für ein intuitives Arbeiten der Prüfungsteilnehmer erforderlich ist.

Sowohl die DIHK-Bildungs-GmbH als auch die ZWH bieten weiterhin neben Testprüfungen auch ein umfangreiches Servicepaket wie z. B. Erstberatung, weiterführende technische Beratung sowie Schulungen an.

---

8 Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk.

Als Portal für Informationen und Qualifizierungsangebote zu computergestützten Prüfungsverfahren wird die Webseite www.pruefer.ihk.de fortgeführt und ausgebaut. Neben den aktuellen Projektentwicklungen finden sich hier auch Ankündigungen zu Informations- und Fachveranstaltungen.

2.4 Pretest der industriellen Elektro- und Metallberufe

Ein weiteres Beispiel für Innovationen der IHKs in Aus- und Weiterbildung ist der im Sommer 2009 durchgeführte „Pretest". Im Zuge der Einführung der neuen Ausbildungsordnungen der Elektro- und Metallberufe im Jahr 2003[9] bis 2004[10] haben die IHKs neue, handlungsorientierte Prüfungen entwickelt und implementiert. Diese Aufgaben werden in der Praxis gut angenommen. Die Prüfungsanforderungen sehen vor, dass vor dem Ende des zweiten Ausbildungsjahres eine Zwischenprüfung[11] bzw. Abschlussprüfung Teil 1 abzulegen ist. Damit mussten die ersten „scharfen" Prüfungsaufgaben bereits im Frühjahr 2005 vorliegen. Die PAL[12] hat über die Ergebnisse der Fachausschussarbeit zeitnah nach Erlass der Ausbildungsordnung umfassend aufgeklärt (PAL 2004)[13].

Parallel hierzu ließ das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Umsetzungshilfe mit einem neuen, sogenannten „kriterienorientierten" Prüfungsansatz entwickeln, der eine andere Form der Aufgabenerstellung nach sich zieht (BMBF 2006). Diese Umsetzungshilfe erschien jedoch erst im Jahr 2006 – gut drei Jahre nach Erlass der Ausbildungsordnung. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich die Prüfungsausschüsse bereits mit dem neuen Prüfungsverfahren und den Prüfungsaufgaben der PAL vertraut gemacht, die ersten Prüfungsteilnehmer bereits geprüft. Was also tun? Die IHKs beschlossen, einen Pretest als ergebnisoffenen Test der BMBF-Umsetzungshilfe durchzuführen.

---

9 Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 3. Juli 2003, BGBl. I S. 1144, zwischenzeitlich aktualisiert durch die Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007, BGBl. I S. 1678.

10 Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 9. Juli 2004, BGBl. I S. 1502, zwischenzeitlich aktualisiert durch die Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007, BGBl. I S. 1599.

11 Da zu diesem Zeitpunkt das Berufsbildungsgesetz keine gestreckte Abschlussprüfung als reguläre Prüfungsform vorsah, musste im Verordnungstext eine Zwischenprüfung aufgeführt werden. Eine weitere „Verordnung über die Erprobung einer neuen Ausbildungsform für die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen" führte zur Erprobung der gestreckten Abschlussprüfung (siehe hierzu auch Kapitel 2.1).

12 Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle bei der IHK Region Stuttgart (PAL). Die PAL entwickelt die Prüfungsaufgaben im Auftrag der IHKs für schriftliche, praktische und integrierte Prüfungsaufgaben der gewerblich-technischen Ausbildungsberufe. Die Fachausschüsse bestehen aus Arbeitnehmervertretern, Arbeitgebervertretern sowie Lehrern an berufsbildenden Schulen und sind paritätisch besetzt.

13 Eine vergleichbare Informationsschrift hat die PAL für die industriellen Metallberufe herausgegeben. Kurze Zeit später erschienen die ersten Musterprüfungsaufgaben.

Exkurs: Was beinhaltet der „kriterienorientierte" Ansatz?

In jeder Ausbildungsordnung sind zum Nachweis der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sogenannte „Qualifikationsbündel" enthalten. Für die industriellen Metall- und Elektroberufe lauten diese (exemplarisch für den Ausbildungsberuf „Elektroniker/-in für Geräte und Systeme"):

„(3) Der Prüfling soll zeigen, dass er

1. technische Unterlagen auswerten, technische Parameter bestimmen, Arbeitsabläufe planen und abstimmen, Material und Werkzeug disponieren,
2. Teilsysteme montieren, demontieren, verdrahten, verbinden und konfigurieren, Sicherheitsregeln, Unfallverhütungsvorschriften und Umweltschutzbestimmungen einhalten,
3. die Sicherheit von elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln beurteilen, elektrische Schutzmaßnahmen prüfen,
4. elektrische Systeme analysieren und Funktionen prüfen, Fehler suchen und beseitigen, Betriebswerte einstellen und messen,
5. Produkte in Betrieb nehmen, übergeben und erläutern, Auftragsdurchführung dokumentieren, technische Unterlagen, einschließlich Prüfprotokollen, erstellen

kann."[14]

Der kriterienorientierte Ansatz sieht vor, für jedes Qualifikationsbündel mehrere Instrumente einzusetzen, um jeden Prüfungsteilnehmer zu bewerten. Die einzelnen Instrumente sind dabei nicht zueinander gewichtet.[15] Dies ermöglicht eine flexible, aber auch subjektivere Bewertung. Eine weitere Differenzierung findet nicht statt. Zur Bewertung werden lediglich „Beurteilungsbereiche" beschrieben (BMBF 2006, S. 15), die sich auf das Vorgehen und das Ergebnis des Prüfungsteilnehmers beziehen. Ein unmittelbarer Bezug dieser beiden Beurteilungsbereiche zur Ausbildungsordnung ist nicht erkennbar.

---

14 Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007, BGBl. I S. 1678, § 9 Absatz 3 – exemplarisch für den Ausbildungsberuf „Elektroniker/-in für Geräte und Systeme". Die Anforderungen sind in den industriellen Elektroberufen der genannten Verordnung für den Teil 1 der Abschlussprüfung identisch.

15 Die Abbildung 4 zeigt am Beispiel des Qualifikationsbündels 4, welche Beurteilungsbereiche aus Sicht der Umsetzungshilfe für die Bewertung des Bündels herangezogen werden sollten. Hiervon kann der Prüfungsausschuss abweichen.

Abbildung 4: **Darstellung der kompetenzorientierten Bewertung**

Kriterienorientierte Bewertung								
Qualifikationsbereiche/ Anforderungen		**Auswerten der praktischen Arbeitsergebnisse**	**Auswerten von Lösungen/ Lösungswegen schriftlicher Aufgabenstellungen**	**Beobachten des Arbeitsprozesses**	**Reflektieren von Entscheidungen und Vorgehensweisen in situativen Gesprächsphasen**	**Teilleistungen nach Punkten**	**Gewichtung (Zielorientierung) Alternativfestlegung durch den Prüfungsausschuss**	**Punkte**
1. Technische Unterlagen auswerten, technische Parameter bestimmen …	→		X				%	Σ
2. Teilsysteme montieren, demontieren, verdrahten, verbinden und konfigurieren …	→	X					%	Σ
3. Die Sicherheit von elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln beurteilen …	→			X	X		%	Σ
4. Elektrische Systeme analysieren und Funktionen prüfen …	→	X		X	X		%	Σ
5. Produkte in Betrieb nehmen, übergeben und erläutern …	→				X		%	Σ
Gesamtqualifikation		**Gesamtleistung/Note**					**100%**	
Quelle: BMBF 2006, S. 16								

Der Verordnungstext sieht vor, dass sich die Abschlussprüfung Teil 1 auf die im Ausbildungsrahmenplan für das erste Ausbildungsjahr und für das dritte Ausbildungshalbjahr aufgeführten Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erstrecken soll. Er sieht aber auch vor, dass der „im Berufsschulunterricht entsprechend dem Rahmenlehrplan zu vermittelnde Lehrstoff“[16] einzubeziehen ist. Dies lässt sich nicht ohne Weiteres mit der Forderung der BMBF-Umsetzungshilfe in Übereinstimmung bringen, dass „nur solche Sachverhalte als Gegenstand der Prüfung dienen, die im direkten Handlungsvollzug der Arbeitsaufgaben stehen und in der Regel auch im Beruf als schriftliche Arbeitsleistung zu erbringen sind“ (BMBF, S. 10). Die Erstel-

16 Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen vom 24. Juli 2007, BGBl. I S. 1678, § 9 Absatz 2 – exemplarisch für den Ausbildungsberuf „Elektroniker/-in für Geräte und Systeme“. Die Anforderungen sind in den industriellen Elektroberufen der genannten Verordnung für den Teil 1 der Abschlussprüfung identisch.

lung von Prüfungsaufgaben nach einem kriterienorientierten Ansatz könnte daher zu einer Reduzierung der Prüfung kognitiven Wissens führen. Ob sich hier die Berufsschule als dualer Partner noch hinreichend wiederfinden kann, ist fraglich.

Der Pretest wurde in fünf IHKs[17] in drei Ausbildungsberufen[18] durchgeführt. Eingebunden waren ca. 50 Prüfer, die in acht Prüfbetrieben unterschiedlicher Größe eingesetzt wurden. Die Prüfer wurden vor ihrem Einsatz in einer zweitägigen Schulung auf ihre Aufgaben vorbereitet (gemeinsam durchgeführt von DGB und DIHK). Die ca. 80 Auszubildenden nahmen freiwillig an dem Test teil. Sie befanden sich im zweiten Ausbildungsjahr des korrespondierenden Ausbildungsberufes und hatten die Abschlussprüfung Teil 1 mit PAL-Aufgaben bereits absolviert. Sowohl Aufgabenersteller, Prüfer wie auch Auszubildende erhielten vor und nach der Durchführung des Pretests einen umfangreichen Fragebogen. Ermittelt werden sollte,

- welche Akzeptanz der neue Prüfungsansatz in der Praxis hat,
- wie die Umsetzbarkeit in der Praxis eingeschätzt wird und
- ob der kriterienorientierte Ansatz gegenüber der bisherigen Abschlussprüfung eine bessere Aussage zur Handlungsfähigkeit des Prüfungsteilnehmers ermöglicht.

Der Pretest wird durch zwei Gutachter, Herrn Prof. Dr. Klaus Breuer und Herrn Dr. Jens U. Schmidt, wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Sie kommen zu dem Schluss, dass die aus der BMBF-Umsetzungshilfe entwickelten Aufgabensätze nur mit einem erheblichen Aufwand in der Praxis nutzbar waren.[19] Gleichwohl gestattet die Evaluation „keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Praktikabilität der Umsetzungshilfe selbst. Die Evaluierung hätte nur im Falle eines insgesamt positiven Resultats als Bestätigung gleichermaßen des Konzepts und seiner Realisierung dienen können.“[20]

Kommentare von Prüfern und Auszubildenden zeigen, dass der „rote Faden“ vermisst wird. Die Prüfungsaufgaben sind deutlich umfangreicher geworden. Gleichzeitig fehlt die „unsichtbare Hand“ der Aufgabenersteller, mit der die Prüfungsteilnehmer bisher durch die Prüfungsaufgaben geführt wurden. Die Auszubildenden sind somit stärker als bisher gefordert, sich die Aufgaben selbst zu erarbeiten. Was zum Ende der Ausbildung vielleicht berufstypisch ist, kann zur Mitte der Ausbildungszeit die Prüfungsteilnehmer überfordern. Dies stellte insbesondere leistungsschwächere Auszubildende vor unerwartete Hürden.

---

17 IHK Berlin, IHK Nürnberg für Mittelfranken, IHK Region Stuttgart, Niederrheinische IHK Duisburg – Wesel – Kleve, Oldenburgische Industrie- und Handelskammer.

18 Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Systeminformatiker/-in, Werkzeugmechaniker/-in.

19 Bericht zur Erprobung der gestreckten Abschlussprüfung, Teil 1, auf der Grundlage der vom BMBF herausgegebenen „Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung der neuen Elektroberufe“ (Pretest), S. 41.

20 Ebenda.

Die Prüfer sehen Verbesserungsbedarf bei der Bewertung der Aufgaben. Sie vermissen Lösungshinweise oder umfangreichere Bewertungskriterien. Prüfer gaben an, dass sie die unterschiedliche Arbeitsweise der Auszubildenden nicht mehr verfolgen können. Dies führt dazu, dass die Bewertung aus Sicht der Prüfer subjektiver wird und einen höheren Aufwand erfordert. Bemängelt wird weiterhin die fehlende fachliche Breite und Tiefe durch den Entfall der ausgewiesenen schriftlichen Prüfungsinstrumente. Im Kern bedeutet dies, dass die Prüfungspraktiker nicht unbedingt einen Mehrwert des neuen Prüfungsansatzes erkennen können.

3. Thesen für künftige Neuordnungsverfahren

Der Pretest zeigt, dass Schlussfolgerungen für künftige Neuordnungsverfahren gezogen werden sollten. Die folgenden drei Thesen sollen Denkanstöße bieten, in welchen zeitlichen und inhaltlichen Dimensionen künftig Neuordnungsverfahren und Umsetzungshilfen miteinander verknüpft werden können.

These I: ***Eine Ausbildungsordnung sollte so formuliert sein, dass die nachzuweisenden Kompetenzen eindeutig beschrieben sind. Die ehrenamtlich tätigen Aufgabenersteller und Prüfer benötigen Sicherheit, was geprüft werden soll.***

Diese vermeintlich selbstverständlich klingende These zeigt am Beispiel des Pretests, dass Sachverständige durchaus dasselbe sagen, aber nicht das Gleiche meinen. Die Ausbildungsordnungen der industriellen Elektro- und Metallberufe sind im Konsens der Sozialpartner entstanden. Dennoch traten nach der Verabschiedung und Veröffentlichung der Ausbildungsordnung unterschiedliche Meinungen darüber auf, wie der gemeinsam erarbeitete Verordnungstext hinsichtlich der nachzuweisenden Qualifikationen zu interpretieren sei. Diese unterschiedlichen Auffassungen können befruchtend und hilfreich sein. Sie können einen intensiven Diskussionsprozess über Prüfungen initiieren, der Zeit in Anspruch nimmt. Gleichzeitig erheben die ersten Betriebe und Auszubildenden ihren berechtigten Anspruch auf eine ordnungsgemäß erstellte Abschlussprüfung. Und diese Erstellung hat es in sich: So mancher Beteiligter eines Neuordnungsverfahrens musste erkennen, dass die Entwicklung valider Prüfungsaufgaben kein einfaches Geschäft ist, das mit wenigen Federstrichen zu erledigen ist.

These II: ***Umsetzungshilfen einer Ausbildungsordnung sind ein wichtiges Werkzeug. Sie müssen zeitnah zur Ausbildungsordnung erarbeitet werden und bereits vorliegen, bevor Prüfungsaufgaben entwickelt werden.***

Ausbildungsordnungen, die modernisiert und mit aktualisierten, neuen Prüfungsformen verordnet werden, ziehen einen hohen Informationsbedarf bei Prüfern,

Ausbildern und Auszubildenden nach sich. Dieser Bedarf muss zeitnah gedeckt werden. Wenn Umsetzungshilfen mit einer großen Verspätung[21] zum Erlass der Ausbildungsordnung erscheinen, kann dies ihre Akzeptanz bei Prüfern und Ausbildern beeinträchtigen. Daher ist es erforderlich, dass sich die Sachverständigen bereits während der Erarbeitung der Ausbildungsordnung darüber verständigen, wie die nachzuweisenden Kompetenzen in den Prüfungen abzubilden sind. Die bloße Erarbeitung und Aufzählung der Qualifikationsbündel in der Ausbildungsordnung reicht nicht aus. Idealerweise entstehen bei diesem Denkprozess bereits erste Skizzen für eine Musterprüfung, die dann in der Umsetzungshilfe abgebildet werden können. Für die Sachverständigen kann es hier nur von Vorteil sein, wenn die IHKs ihre langjährige Erfahrung in das Verfahren einbringen. Die IHK-Aufgabenerstellungseinrichtungen unterstützen seit jeher die Einführung neuer Berufe durch Musterprüfungen und sollten daher im Sinne einer engeren Verzahnung mit den Sachverständigen in den Neuordnungsverfahren mitwirken.[22] So hat die PAL beispielsweise für jeden der fünf industriellen Metallberufe eine eigene Musterprüfung entwickelt, die exemplarisch Teile der Abschlussprüfung Teil 2 abbildet (PAL IHK Region Stuttgart 2006).

These III: ***Neue prüfungsmethodische Ansätze sollten vor dem Erlass einer Ausbildungsordnung auf ihre Umsetzbarkeit erprobt werden („Praktikabilitätscheck"). Dabei sollten Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des jeweiligen Ansatzes erfasst werden.***

Sollen Berufe nicht nur inhaltlich modernisiert, sondern dort auch neue prüfungsmethodische Ansätze verankert werden, sind weiter gehende Schritte erforderlich, um den Erfolg des Berufes zu sichern. Ein Blick über den bildungspolitischen Tellerrand zeigt: Jeder Produzent, vom Automobil- bis zum Zahnradhersteller, testet seine Produkte ausgiebig, bevor sie auf den Markt kommen. In umfangreichen Tests werden Handhabbarkeit, Haltbarkeit, Belastungs- und Verschleißgrenzen aufgezeigt. Vor- und Nachteile verschiedener technischer Lösungen werden diskutiert und wieder verworfen. Potenzielle Kunden werden befragt. Die ökonomischen und zunehmend auch die ökologischen Auswirkungen werden analysiert.

Kurzum: Vor einer Produkteinführung finden umfassende qualitätssichernde Maßnahmen statt. Und was geschieht in der beruflichen Bildung? Die Verordnung

---

21 Der Abschlussbericht der Umsetzungshilfe für die neue Prüfungsstruktur in den IT-Berufen erschien im Oktober 2000. Auf der Grundlage der „Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik vom 10. Juli 1997", BGBl. I S. 1741, wurden bereits 1999 die ersten Abschlussprüfungen durchgeführt.

22 Die IHKs haben am 12. Mai 2009 die Broschüre „Industrieelektriker – Tipps für die Ausbildung" herausgegeben (Verlag Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH & Co. KG, Best.-Nr. A/81). Die Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Industrieelektriker/-in wurde am 28. Mai 2009 erlassen und wenige Tage später im Bundesgesetzblatt veröffentlicht (BGBl. I Nr. 29 S. 1201 vom 4. Juni 2009).

wird erarbeitet, erlassen, und anschließend sind die ehrenamtlich tätigen Aufgabenersteller gefordert, unter hohem zeitlichen Druck die ersten Prüfungsaufgaben zur Verfügung zu stellen. Auch hier sollten qualitätssichernde Maßnahmen angewendet werden, bevor neue Ansätze in Ausbildungsordnungen einfließen. Während der Erarbeitung der Prüfungsanforderungen sollte ein „Praktikabilitätscheck" stattfinden, bei dem die formulierten Ansätze vor der Veröffentlichung der Ausbildungsordnung den Nachweis erbringen müssen, dass sie auch das abprüfen, was gewünscht und gefragt ist. Möglicherweise kann ein solcher Praktikabilitätscheck dazu führen, dass dadurch ein einzelnes Neuordnungsverfahren verlängert wird. Möglicherweise verlieren die Sachverständigen auch ein ganzes Jahr, in dem der neue, dringend benötigte Beruf nicht zur Verfügung steht. Der Gewinn wiegt diese Nachteile jedoch mehr als auf: die Sicherheit, dass die Inhalte prüfbar sind, die nach dem Wunsch der Sachverständigen in der Ausbildungsordnung niedergeschrieben wurden. Das sollten uns unsere künftigen Fachkräfte wert sein.

Literatur

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2009

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Umsetzungshilfe für die Abschlussprüfung der neuen industriellen und handwerklichen Elektroberufe – Intentionen, Konzeptionen und Beispiele. Bonn, Berlin 2006

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin 2007

DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH und der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V.: Prüfen am PC in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Bonn 2006

Prüfungsaufgaben- und lehrmittelentwicklungsstelle IHK Region Stuttgart: Informationen für die Praxis. Neue industrielle Elektroberufe – gestreckte Abschlussprüfungen Teil 1 und 2 nach der Verordnung vom 3. Juli 2003. Stuttgart 2004

Reinhold Nickolaus, Stephan Abele, Tobias Gschwendtner

Prüfungsvarianten und ihre Güte – Simulationen beruflicher Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen?

In diesem Beitrag werden (1) Anforderungen an Prüfungen und Schwierigkeiten bei deren Einlösung im Rückgriff auf einschlägige Forschungsergebnisse erörtert, (2) prinzipiell mögliche Varianten der Kompetenzerfassung dargestellt und im Hinblick auf die damit verbundenen Implikationen bei der Einlösung zentraler Gütekriterien eingeordnet und (3) Ergebnisse zur Eignung von simulierten Arbeitsproben am Beispiel von Fehlerdiagnosen im Kfz für die valide Erfassung fachlicher Kompetenzen vorgestellt. Eine knappe Diskussion perspektivischer Entwicklungen schließt den Beitrag ab.

1. Ausgangssituation

Im Zuge der didaktisch-konzeptionellen Reform der beruflichen Bildung wurde auch die Gestaltung der Prüfungen neu ausgerichtet. Das betrifft einerseits die inhaltliche Neujustierung, die die Erfassung von „Kompetenzen“ gewährleisten soll[1], und andererseits die formale Neugestaltung, deren Hauptmerkmale die zeitliche Streckung und die Option darstellen, mit betrieblichen Aufgaben partiell betriebsspezifische Akzentuierungen vornehmen zu können. Der Anspruch, Prüfungen „handlungs- und prozessorientiert“ zu gestalten, ist das gemeinsame Merkmal zahlreicher Debattenbeiträge zum Neugestaltungsprozess (z. B. Breuer 2002; DIHK 2007; BMBF 2006; Frank 2005; Krug, Kastner 2009; Lennartz 2004; Meyer zu Ermgassen, Zedler 2002). Dabei wird von teils unterschiedlichen Kompetenzstrukturannahmen ausgegangen, die Plausibilitätserwägungen folgen, jedoch empirisch nicht abgesichert sind und z. T. auch ohne eine empirische Prüfung fragwürdig scheinen. So wird z. B. für den Elektrobereich unterstellt, es gäbe drei unterschiedliche Fachkompetenzfacetten. Eine Fachkompetenz, die im Handeln als Elektrofachkraft im Kontext komplexer Aufgaben, und eine Fachkompetenz, die im Handeln in technischen Anwendungsbezügen (insbesondere Systementwurf sowie Funktions- und Systemanalyse) zum Ausdruck komme, sowie eine Prozesskompetenz, die durch das Handeln in Geschäftsprozessen in den Varianten „betrieblicher Auftrag“ oder „praktische Aufgabe“ abbildbar sei. Ergänzend soll Zusammenhangswissen zur Berufs- und Arbeitswelt über den Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde erfasst werden (BMBF 2006, S. 8 ff.). Im schulischen Kontext werden in einzelnen Bundesländern

1 Vgl. dazu auch § 38 BBiG.

auch hypothetische Kompetenzfacetten wie „Projektkompetenz“ (Faustmann 2006; Schemel 2005) geprüft. Ob die hier beispielhaft angeführten Kompetenzfacetten überhaupt existent sind, scheint fragwürdig und damit auch die strukturelle Basis der Prüfungspraxis. Selbst wenn man unterstellt, die der Prüfungspraxis zugrunde liegenden Annahmen zur Kompetenzstruktur seien tragfähig, ergibt sich als nächstes Problem, dass hinreichend Anlass besteht, an der Einlösung der klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität zu zweifeln.[2] Dort, wo auf nicht standardisierte betriebliche Aufträge als Prüfungselement zurückgegriffen wird, ist das Objektivitätskriterium massiv verletzt, da die Auszubildenden mit unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert werden, über deren Schwierigkeitsgrad im Vorfeld der Prüfung keine Erkenntnisse vorliegen. Soweit die betrieblichen Arbeitsaufträge in den Leistungserstellungsprozess einbezogen sind, kommt das Interesse des Betriebes hinzu, eine hinreichende Güte der Leistungserstellung zu sichern, was einer objektiven Datengewinnung nicht dienlich scheint. Die hier angesprochenen Schwachpunkte bestätigten sich auch in den Evaluationen des Prüfungsgeschehens im IT-Bereich. Als kritisch erweist sich nicht zuletzt, welchen Kriterien die zur Prüfung herangezogenen betrieblichen Projekte genügen sollen (Ebbinghaus 2004). Fraglich bleibt, ob eine Qualitätssicherung dieser Prüfungsvariante überhaupt in angemessener Weise möglich ist. Dass die neuen Formen des Prüfens auch noch in hohem Grade aufwandsproblematisch (ebenda) und generell Zweifel begründet sind, ob hinreichend qualifiziertes Personal zur Sicherung wünschenswerter Qualitätsstandards verfügbar ist[3], verschärft die Problemlage weiter. Die für die betrieblichen Aufträge als Prüfungsvarianten angeführten Argumente (z. B. Krug, Kastner 2009) machen die ökonomischen Implikationen dieses Ansatzes deutlich; im Kern geht es dabei darum, die Prüflinge auch in der Prüfungssituation produktiv einzusetzen. Unter Reliabilitätsgesichtspunkten können Fähigkeitsabschätzungen nicht mit einzelnen, wenn auch komplexen Aufgaben vorgenommen werden. Verschiedene Untersuchungen (Nickolaus, Gschwendtner, Abele 2009; Fortmüller 2006) deuten darauf hin, dass häufig nur geringe bis mittlere Korrelationen zwischen den Leistungen in unterschiedlichen problemhaltigen Anforderungskontexten bestehen. In der Fachliteratur geht man deshalb davon aus, dass verlässliche Abschätzungen von Personfähigkeiten die Konfrontation mit einer größeren Anzahl von Anforderungssituationen voraussetzt (Rost 2004). Das ist gleichzeitig ein Hinweis auf inhaltliche Validitätsprobleme, die auch dadurch zusätzlich gestützt werden, dass zwischen (Teil-)Prüfungsergebnissen und betrieblichen Beurteilungen z. T. nur schwache Zusammenhänge bestehen (Nickolaus, Gschwendtner, Abele 2009). Begünstigt werden

2 Zur Relevanz dieser Gütekriterien im Prüfungskontext siehe auch Breuer 2002.
3 Zu Vorkehrungen zur Reduktion dieser Problematik siehe z. B. Frank 2005.

Bedenken zur Validität auch durch die starke Papierlastigkeit von aktuell gebräuchlichen Prüfungsaufgaben, die insbesondere im gewerblich-technischen Bereich atypisch für die alltäglichen Arbeitsanforderungen sind. Fragwürdig scheint ebenso die inhaltliche Validität arbeitsatypischer Präsentationsanforderungen in gewerblich-technischen Berufen (zur Kritik siehe auch Woortmann 2002). Erhebliche Zweifel an der Güte der Prüfungen werden insbesondere bei den praktischen Prüfungen durch die Notenverteilungen genährt, die in den praktischen Teilen in vielen Berufen durch massive Verschiebungen zugunsten der Noten sehr gut und gut gekennzeichnet sind (z. B. IHK für München und Oberbayern 2009). Darüber hinaus zeigen vergleichende Analysen der Prüfungsergebnisse in Abhängigkeit von den Formen der praktischen Prüfungen (betrieblicher Auftrag vs. praktische Aufgabe der PAL) höchst unterschiedliche Chancen, eine sehr gute Note zu erzielen (z. B. 50 % Wahrscheinlichkeit beim betrieblichen Auftrag und 30 % bei der praktischen Aufgabe [Bosch 2009]), und geben damit Anlass, an der Gerechtigkeit der Prüfungspraxis zu zweifeln.

Vor diesem Hintergrund sind die den Prüfungen zugedachten Grundfunktionen (Breuer 2002; Meyer zu Ermgassen, Zedler 2002; Reetz, Hewlett 2008) in vielen Fällen wohl nicht oder nur stark eingeschränkt einlösbar. Eine verlässliche Abschätzung der beruflichen Fähigkeiten ist kaum zu erwarten, die Aussagekraft der stark linksschief verteilten Leistungsbeurteilungen ist für die Betriebe von bescheidenem Wert, und von einer „gerechten“ Beurteilung scheint man weit entfernt. Dass dann in den Evaluationen Zweifel an der Aussagekraft der Prüfungsergebnisse geäußert werden (Ebbinghaus 2004) und in den spärlichen Validierungsversuchen der Aussagekraft von Prüfungen für die berufliche Leistungsfähigkeit (Ebbinghaus, Görmar 2004) ein bescheidenes Prognosepotenzial bescheinigt wird, bestätigt die Bedenken.[4] Das spricht einerseits für eine Reform der Reform, andererseits waren manche der hier angedeuteten Probleme auch bereits vor der Reform virulent. Unzureichend reflektiert scheint in der gegenwärtigen Prüfungspraxis auch das Bemühen, unter keinen Umständen in den Verdacht zu geraten, man wolle „nur“ Wissen abprüfen. Dabei wird wohl häufig (ungerechtfertigterweise) unterstellt, Wissen sei oft träges Wissen. Die in der Fachliteratur vorfindlichen Ausdifferenzierungen des Wissensbegriffs (z. B. Anderson, Krathwohl 2001; Fortmüller 1997) bleiben unbeachtet, und die Frage, inwieweit Fachwissen Voraussetzung für kompetentes Handeln ist (s. u.), bleibt unterbelichtet.

4 Inzwischen liegen zwar vielfältige Evaluationsberichte zu den neuen Prüfungsformen vor (Bertram, Schild 2008; Stöhr, Reymers, Kuppe 2007; Stöhr, Kuppe 2008; Stöhr, Wallon, Kuppe 2006; Schenk, Götte 2008), doch beschränken sich diese auf die Erfassung der Urteile der Akteure im Prüfungsgeschehen. Aussagen zur kriteriumsbezogenen Validität sind – mit Ausnahme der Studie von Ebbinhaus, Görmar (2004) – aufgrund der Untersuchungsanlagen nicht möglich. Enthalten sind allerdings zahlreiche Hinweise auf Problemfelder, die wohl in den nächsten Jahren Anlass sein werden, Optimierungen einzuleiten.

In einer Optimierungsperspektive stellt sich zunächst auch die Frage, welche Optionen (beim gegenwärtigen Forschungsstand) zur Kompetenzdiagnostik bestehen, mit welchen Vor- und Nachteilen diese verbunden sind und auf welche Weise die oben angeführten Gütekriterien am ehesten mit den praktischen Anforderungen, seien es organisatorische Bedingungen oder auch Kostenkalküle, in Einklang zu bringen sind. Das schließt auch die Fragen ein, welche Kompetenzdimensionen als halbwegs abgesichert unterstellt werden können und welche Testformen am ehesten einer integralen Einlösung der Anforderungen genügen.

2. Beim gegenwärtigen Forschungsstand unterstellbare Kompetenzdimensionen und Implikationen für die Prüfungsgestaltung

Die prominenteste Definition beruflicher Handlungskompetenz wurde zweifellos von der KMK vorgelegt, die unterstellt, Handlungskompetenz entfalte sich in den Dimensionen der Fach-, Personal- und Sozialkompetenz, deren ausgewogene Entfaltung zugleich Voraussetzung für Methoden- und Lernkompetenz sei (Sekretariat der KMK 2000, S. 9). In den Definitionen der Teilkompetenzen werden einerseits Fähigkeiten und andererseits Bereitschaften, diese Fähigkeiten in verantwortungsvoller Weise situationsadäquat einzubringen, als zentrale Definitionselemente genutzt. Dieser Definitionsversuch erfuhr vielfältige Kritik (z. B. Straka 2005), die sich u. a. daran entzündete, dass in der Definition der KMK implizit unterstellt wird, Fähigkeiten und Bereitschaften seien in einer Dimension aufgehoben. In kognitionspsychologischen Begriffsbildungen wird die damit anklingende Problematik vermieden, indem im Anschluss an eine Empfehlung Weinerts (1999; 2001) die Strategie verfolgt wird, die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten getrennt von Bereitschaften, Volitionen etc. zu erfassen, was auch den Vorteil hat, dass die Bezüge zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen einer Analyse unterzogen werden können. Mit den derzeit bestehenden Möglichkeiten bzw. im Anschluss an den aktuellen Forschungsstand ist es nicht möglich, das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz in verlässlicher Weise global zu erfassen. Dort, wo versucht wird, diesen Anspruch mit wenigen komplexen Aufgaben einzulösen, wird in vielfältiger Weise gegen die obigen Gütekriterien verstoßen (ausführlicher Gschwendtner, Abele, Nickolaus 2009).

Die inzwischen vorliegenden Arbeiten zur Kompetenzmodellierung (Lehmann, Seeber 2007; Achtenhagen, Winther 2009; Geißel 2008; Gschwendtner 2008; Gschwendtner, Abele, Nickolaus 2009; Nickolaus, Gschwendtner, Geißel 2008; Nickolaus 2008; Seeber 2008; Seeber 2009; Winther, Achtenhagen 2008) stützen bisher einhellig die Annahme, dass innerhalb der Fachkompetenz zumindest zwei Kompetenzdimensionen unterscheidbar sind: a) das fachspezifische bzw. konzeptionelle Wissen und b) die Fähigkeit, dieses Wissen in unterschiedlichen problemhaltigen

Kontexten anzuwenden. Vor diesem Hintergrund sollten Prüfungen so angelegt sein, dass beide Dimensionen erfasst werden. Dabei ist allerdings die Einlösung der Gütekriterien zu sichern. Die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Kompetenzdimensionen sind nach den vorliegenden Befunden relativ eng, so berichtet beispielsweise Gschwendtner (2008) von latenten Korrelationen in der Größenordnung von 0,76 und Nickolaus, Gschwendtner, Abele (2009) von r = 0,8. In einzelnen Domänen bzw. für einzelne Berufe wurden auch weitere Ausdifferenzierungen dieser Dimensionen vorgenommen (Winther, Achtenhagen 2009). Generell muss man sich beim gegenwärtigen Forschungsstand vor Augen halten, dass die bisherigen Ergebnisse auch stark durch die in den Tests zum Einsatz kommenden Aufgabenzuschnitte bestimmt sind. Dennoch wird wohl die Befundlage zur bisher übergreifend bestätigten Kompetenzstruktur Bestand haben und könnte für die strukturelle Anlage von Prüfungen der Fachkompetenz herangezogen werden. Zu berücksichtigen ist auch, dass es bisher nicht gelungen ist, eine eigene „Methodenkompetenz" bzw. Prozesskompetenz empirisch abzusichern. Vielmehr scheint diese eng verschmolzen mit dem Fachwissen (Gschwendtner 2008; Geißel 2008). In diese Befundlage fügt sich auch die Erkenntnis, dass inhaltlich losgelöste Strategietrainings in der Regel effektlos bleiben (Hasselhorn 1992; Petsch, Norwig, Nickolaus 2009). Mit anderen Worten, von den Inhalten losgelöste Methodenschulungen sind wenig effektvoll im Hinblick auf deren Anwendung, womit eine separierte „Methodenkompetenz" zumindest beim gegenwärtigen Forschungsstand von zweifelhaftem Wert scheint.

Zur Modellierung sozialer Kompetenzen liegen bisher primär Arbeiten zur moralischen Urteilsfähigkeit vor (z. B. Hoff, Lempert, Lappe 1991; Beck u. a. 1996; 1998). Zu „personellen Kompetenzen" sind uns keine Studien im beruflichen Bereich bekannt, in welchen eine empirische Prüfung der hypothetischen Annahmen erfolgte. Offen ist auch weitgehend die Frage, in welchem Verhältnis die verschiedenen Kompetenzbereiche stehen. Vermutlich ist dies auch berufsspezifisch unterschiedlich.

Die zu einzelnen Kompetenzfacetten sozialer Kompetenz vorliegenden Instrumente sind zwar geeignet, verlässliche Daten zu generieren, das gilt z. B. für die Erfassung moralischer Urteilsfähigkeit; der dafür notwendige Aufwand ist allerdings erheblich und eher im Rahmen empirischer Untersuchungen als bei breit angelegten Prüfungen vertretbar. Vor diesem Hintergrund wird man sich, sofern der Anspruch aufrechterhalten wird, auch Personal- und Sozialkompetenz zu erfassen, mit Annäherungen begnügen müssen. Hilfreich könnte in diesem Kontext auch die Erfassung (bereichsspezifischer) Kontrollkognitionen sein, welchen für den Aufbau von Handlungsplänen besondere Relevanz zukommt und die weniger als bei der Erfassung von Bereitschaften der Gefahr unterliegen, Verzerrungen durch unterstellte Erwünschtheit zu generieren. Zudem kann wohl auch in diesen Kompetenzbereichen unterstellt werden, dass einschlägiges Wissen eine notwendige Voraussetzung

kompetenten Handelns darstellt und die Erfassung handlungsbezogenen Wissens angesichts der oben berichteten hohen Korrelationen zwischen einschlägigem Wissen und erfolgreichem Handeln die Möglichkeit eröffnet, unter den gegebenen Bedingungen gegenwärtig noch am ehesten zu einer akzeptablen Kompetenzabschätzung in diesen Kompetenzbereichen zu kommen. Das ist allerdings nur ein Notbehelf bei fehlenden validen Instrumenten zur Erfassung der Fähigkeit, das Wissen anzuwenden.

3. Prinzipielle Optionen der Kompetenzerfassung und die damit verbundenen Implikationen für die Einlösung der Gütekriterien

Das in der Bildungspraxis gegenwärtig zum Einsatz kommende Spektrum an Verfahren zur Kompetenzerfassung ist variantenreich. Der größte Teil dieser Verfahren ist allerdings mit erheblichen Problemen behaftet. Relativ weitverbreitet sind Erhebungen über Selbsteinschätzungen, die in der Regel jedoch nicht dem Objektivitätskriterium genügen. Das bedeutet nicht, dass Selbsteinschätzungen irrelevant wären; dafür sind sie für den pädagogischen Prozess bzw. die Steuerung des eigenen Lernprozesses viel zu bedeutsam. Gleichwohl sind sie für die Erfassung von Kompetenzausprägungen ungeeignet. Als problematisch in diesem Sinne erweisen sich häufig auch Fremdeinschätzungen. Sofern diese nicht bezogen auf standardisierte Anforderungssituationen erhoben werden, potenziert sich die Problematik. Bei Arbeitsproben, die in den realen Leistungserstellungsprozess einbezogen sind, wie dies z. B. für die betrieblichen Aufträge im Rahmen von Facharbeiterprüfungen gegeben ist, ist das Objektivitätskriterium massiv verletzt. Standardisierte Arbeitsproben sind zwar denkbar, aber in großem Stil kaum praktikabel. Portfolios, die z. T. als Basis für Anerkennungsprozesse informell erworbener Kompetenzen empfohlen oder zur Dokumentation individueller Entwicklungen genutzt werden, scheiden aus den gleichen Gründen aus. Paper-Pencil-Tests sind zweifelsohne gut geeignet, das Fachwissen verlässlich abzuschätzen; ob dies auch für die valide Abschätzung der Wissensanwendung gilt, wurde bisher nicht systematisch geprüft. Vermutlich ist dies auch davon abhängig, welche Kompetenzfacetten/-bereiche getestet werden.

Im Zuge der Reformen wurden auch verschiedene Erfassungsvarianten integrierende Prüfungsansätze entwickelt, wie beispielsweise die „Thematischen Klammern“ der PAL, mit welchen gewährleistet werden soll, dass sowohl das für die Aufgabenbewältigung relevante Wissen als auch die Fähigkeit, dieses Wissen in einem vollständigen Handlungszyklus produktiv einzubringen, erfasst werden (IHK 2008).

Angesichts der oben referierten Befundlage zu den Kompetenzstrukturen spricht vieles dafür, handlungsbezogene Wissenstests und standardisierte Arbeits-

proben als Prüfungselemente zu kombinieren, wobei zumindest in Teilsegmenten auch zu erwägen ist, die standardisierten Arbeitsproben in simulierter Form zu gestalten. Dafür sprechen (1) die in manchen Berufen ohnehin relativ starke Integration von IT-Anwendungen in den täglichen Arbeitsprozess, (2) die in manchen, nicht zuletzt kaufmännischen Berufen bestehende Problematik, reale Arbeitsprozesse ohne Verletzung betrieblicher Interessen zu standardisieren (Achtenhagen, Winther 2009), und (3) Ergebnisse von Evaluationsstudien, die solche simulierten Anforderungssituationen als valide Instrumente zur Abschätzung zentraler fachlicher Kompetenzbereiche ausweisen (Gschwendtner, Abele, Nickolaus 2009; Nickolaus, Gschwendtner, Abele 2009). Auf Letzteres soll abschließend am Beispiel einer Validitätsstudie eingegangen werden, deren Ergebnisse u. E. auch für die Prüfungspraxis neue Optionen eröffnen.

4. Die Validität simulierter Anforderungssituationen zur Erfassung der Fehleranalysefähigkeit

PC-gestütztes Prüfen wird im Kontext beruflicher Bildung seit Längerem diskutiert (Meyer zu Ermgassen, Zedler 2002) und gab Anlass, 2007 eine eigene Fachtagung zum Prüfen am PC durchzuführen (DIHK 2007). Nach deren Ergebnissen finden computergestützte Prüfungen bei den Teilnehmenden Akzeptanz. Liegen technisch ausgereifte Optionen vor, ist diese Form des Prüfens geeignet, „handlungsorientiertes“ Prüfen zu stützen. Dennoch wird diesen Optionen in der Praxis eher Skepsis entgegengebracht (Kerres 2007). Diese Skepsis teilte auch der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung im Kontext der Vorbereitung einer internationalen Vergleichsstudie zum erzielten Leistungsstand am Ende der Berufsbildung und gab damit gleichzeitig den Impuls, einschlägige Validitätsstudien durchzuführen.

Inzwischen liegen u. W. zur Validität simulierter Anforderungssituationen zur Erfassung zentraler fachlicher Kompetenzausschnitte drei Studien vor (Achtenhagen, Winther 2009; Nickolaus, Gschwendtner, Abele 2009; Wiesner 2009). Berichtet wird hier über die zentralen Ergebnisse der Studie von Nickolaus, Gschwendtner, Abele (2009), die im Kfz-Bereich durchgeführt wurde.

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt acht Fehlerfälle in hohem Grad authentisch simuliert[5], wozu sowohl das Kfz als auch das zur Fehleranalyse nutzbare Expertensystem und verschiedene Messinstrumente inhaltsvalide in einer Computersimulation dargestellt wurden.

5 Zur ausführlicheren Beschreibung siehe z. B. Gschwendtner, Abele, Nickolaus 2009; Nickolaus, Gschwendtner, Abele 2009; Abele, Gschwendtner, Nickolaus 2009.

Sind die mit der Kfz-Computersimulation erzielten Diagnoseergebnisse mit den am realen Kfz erbrachten Leistungen vergleichbar?

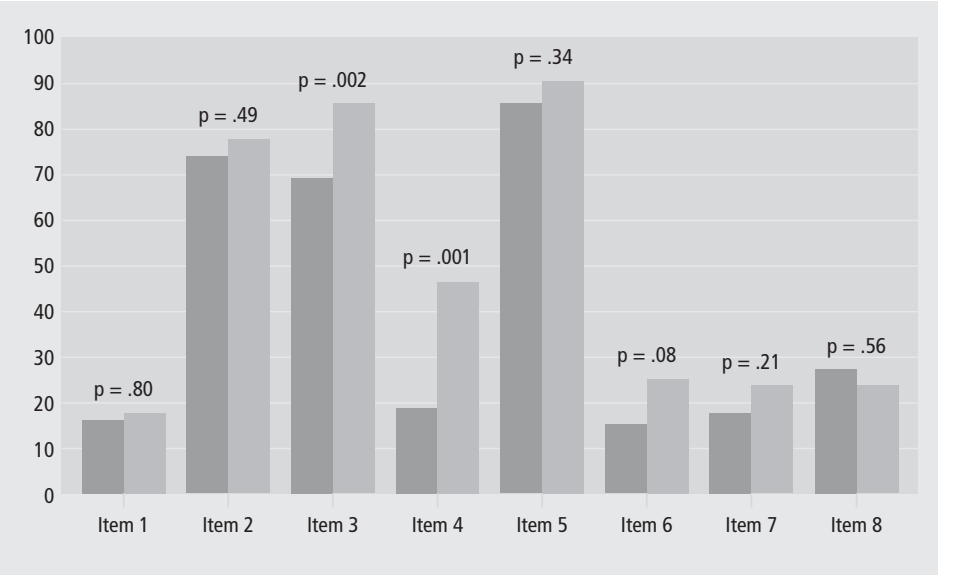
Ein wichtiges Ziel der Untersuchung bestand darin herauszufinden, ob es prinzipiell möglich ist, mit einer Computersimulation bestimmte Bereiche beruflicher Handlungskompetenz zuverlässig und aussagekräftig abzuschätzen. Dies wäre z. B. dann der Fall, wenn man zur Lösung einer Aufgabe in der Computersimulation die gleichen Fähigkeiten benötigt wie zur Lösung dieser Aufgabe in der beruflichen Realität und wenn darüber hinaus diese Aufgabe in der simulierten und realen Variante gleich hohe Anforderungen stellt, also gleich schwierig ist.

Für die Klärung dieser Frage wurden die acht Fehlerfälle zwei Gruppen von Kfz-Auszubildenden des dritten und vierten Ausbildungsjahres vorgelegt. Die eine Gruppe (134 Personen) musste vier Fehlerfälle in der Simulation (S1, S3, S5, S7) und die vier anderen Fehlerfälle in der Realität (R2, R4, R6, R8) lösen. Gruppe zwei (123 Personen) durchlief diesen Prozess spiegelverkehrt. Wenn also ein Proband aus Gruppe eins die erste Aufgabe in der Simulation (S1) bearbeitete, dann musste sich ein Proband der Gruppe zwei derselben Aufgabe in der Realität (R1) stellen usw. Kein Proband bearbeitete folglich ein und dieselbe Problemstellung in der Realität und in der Simulation. Eine bedarfsgerechte Instruktion (Einweisung und Übungsphase) in die Computersimulation sicherte einen problemlosen Umgang mit dem System.

Die zufällige Zusammenstellung der beiden Gruppen führte zu zwei gleich leistungsstarken Gruppen. Dies bestätigt das sehr ähnliche Abschneiden beider Gruppen in einem Kfz-Fachtest und einem IQ-Test. Statistische Analysen erbrachten in beiden Gruppen zudem einen sehr hohen Zusammenhang ($r = 0{,}94$) zwischen der Löseleistung in der Realität und in der Simulation. Das heißt, wenn ein Proband gut am Fahrzeug abschnitt, dann erzielte er mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch in der Computersimulation gute Resultate. Damit gibt es keine Anzeichen dafür, dass die Arbeit mit der Simulation andere Fähigkeiten erfordert als die Arbeit am Fahrzeug.

Die Abbildung zeigt die Lösungsquoten der acht simulierten und realen Aufgaben. Betrachtet man Fehlerfall 1, dann wird deutlich, dass diesem Fehlerfall in der Realität (R1) eine Lösungsquote von 16 % und in der Simulation (S1) eine Quote von 17,2 % entspricht. Bei dieser Aufgabe hängt die Lösungsquote somit nicht davon ab, ob die Problemstellung in der Realität oder der Simulation dargeboten wird. Realität und Simulation kommen zu einem vergleichbaren Ergebnis. Nur bei zwei der acht Fehlerfälle (R3 – S3 und R4 – S4) konnten signifikante Unterschiede zwischen der realen und simulierten Darbietung festgestellt werden, wobei sich die in der Werkstatt dargebotenen Fehlerfälle als schwieriger erwiesen. Detailanalysen zeigen, dass eine Erhöhung der Komplexität der Computersimulation und leichte Modifikationen bei der Testdurchführung zu einer deutlichen Reduktion dieser noch verbliebenen Differenzen führen.

Abbildung : **Lösungsquoten (bis 100 %) der einzelnen Fehlerfälle (Items) in Abhängigkeit des Settings (Realität jeweils die linke Säule; Simulation jeweils die rechte Säule) und p-Werte der Signifikanztests**



5. Zusammenfassung und Ausblick

Computerbasierte Simulationen bieten prinzipiell eine gute Basis zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenzen. In der vorliegenden Untersuchung konnte für sechs von acht Aufgaben gezeigt werden, dass eine Prüfung in der Realität bedenkenlos durch einen Test mit der entwickelten Kfz-Computersimulation ersetzt werden kann. Bei den beiden anderen Aufgaben gibt es plausible Optimierungshinweise, wie die ermittelten Differenzen zwischen Simulation und realem Kfz minimiert werden können. Die Grundlage dieser positiven Ergebnisse bildet der ebenfalls thematisierte enge Bezug zwischen der Alltagsarbeit von Kfz-Mechatronikern und der Kfz-Computersimulation. Ob es in anderen Arbeitsbereichen ebenso möglich ist, arbeitsprozessvalide Simulationen zu erstellen, müssen weitere Untersuchungen zeigen. Diese sind gegenwärtig bereits angelaufen. Dabei wird die Aufgabenpalette bei den Kfz-Mechatronikern erweitert und für Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik ebenfalls ein computersimuliertes Aufgabenset entwickelt.

Der Einsatz solcher Simulationen, der zunächst für eine internationale Vergleichsuntersuchung gedacht ist und seit einiger Zeit in der Forschung erprobt wird,

könnte zweifelsohne auch in didaktischer Perspektive erfolgen. Die hohe Anreizqualität dieser Simulation bei den Auszubildenden, die dafür sorgt, dass auch nach vierstündiger Testzeit das Interesse nicht erlahmt, und die große Realitätsnähe eröffnen äußerst aussichtsreiche Einsatzoptionen im Schulungsbereich. Das gilt nicht nur für die Aus-, sondern ebenso für die Weiterbildung. Gerade bei der Meisterausbildung von Kfz-Mechatronikern steht die Diagnosekompetenz im Mittelpunkt. Der versuchsweise Einsatz dieser Simulationen ist auch im Kontext von Berufsolympiaden angedacht. Da nach Entwicklung des Grundsystems weitere Fehlerfälle relativ kostengünstig und variantenreich realisierbar sind, eröffnen sich auch für das Prüfungsgeschehen neue Optionen. Ein wesentlicher Vorteil dieser Form des Testens besteht auch darin, dass mehr Aufgaben als bei realen Arbeitsproben in der gleichen Testzeit bearbeitet werden können und damit reliablere Ergebnisse zu erwarten sind.

Literatur

Achtenhagen, Frank; Winther, Esther: Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin 2009

Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.: Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. New York u. a. 2001

Beck, Klaus u. a.: Zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – empirische Befunde und praktische Probleme. In: Beck, Klaus; Heid, Helmut (Hrsg.): Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1996, S. 188–207

Beck, Klaus u. a.: Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: Beck, Klaus; Dubs, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Beiheft 14 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1998, S. 188–210

Bertram, Bärbel; Schild, Barbara-C.: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in fünf fahrzeugtechnischen Berufen. Bericht zur gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 2. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 102. Bonn 2008

Bosch, Andrea: Zahlen, Daten und Fakten zum Variantenmodell. Stuttgart. 2009

Breuer, Klaus: Zur Gestaltung von Abschlussprüfungen im dualen System am Beispiel der IT-Berufe. In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Prüfungen in der Berufsausbildung. Programmatik und Praxis. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 253. Köln 2002, S. 24–33

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung der neuen industriellen und handwerklichen Elektroberufe. Intentionen, Konzeptionen und Beispiele. Bonn, Berlin 2006

DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH und der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (Hrsg.): Prüfen am PC. Bundesweite Fachtagung, Bonn. Bielefeld 2007

Ebbinghaus, Margit: Zum zweiten Mal evaluiert: Abschlussprüfung in den IT-Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 20–26

Ebbinghaus, Margit; Görmar, Gunda: Aussagekraft und Validität ausgewählter traditioneller und neuer Prüfungen in der Ausbildung. Bonn 2004. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_33008.pdf (Stand: 09.10.2009)

Faustmann, Werner: Projektkompetenz – kein Fitness-Studio. In: VHL-kontakt, hrsg. vom Verband der Lehrer an hauswirtschaftlich-sozialpädagogischen und landwirtschaftlichen Schulen in Baden-Württemberg e. V., Heft 1/2006, S. 20–22

Fortmüller, Richard: Wissen und Problemlösen. Wien 1997

Fortmüller, Richard: Bildungsförderung versus Bildungsverlust durch Bildungsstandards. In: Wissensplus 24 (2006) 5-05, S. 19–29

Frank, Irmgard: Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 2, S. 28–32

Geißel, Bernd: Ein Kompetenzmodell für die elektrotechnische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten. In: Nickolaus, Reinhold; Schanz, Heinrich (Hrsg.): Didaktik der gewerblich-technischen Berufsbildung. Baltmannsweiler 2008, S. 121–141

Gschwendtner, Tobias: Raschbasierte Modellierung berufsfachlicher Kompetenz in der Grundbildung von KraftfahrzeugmechatronikerInnen. In: Breuer, Klaus; Deissinger, Thomas; Münk, Dieter (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen und Farmington Hills 2008, S. 21–30

Gschwendtner, Tobias; Abele, Stephan; Nickolaus, Reinhold: Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistungen von Kfz-Mechatronikern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 4 (im Druck)

Gschwendtner, Tobias; Geißel, Bernd; Nickolaus, Reinhold: Förderung und Entwicklung der Fehleranalysefähigkeit in der Grundstufe der elektrotechnischen Ausbildung. In: bwp@ 7 (2007) 13. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/gschwendtner_etal_bwpat13.shtml (Stand: 09.10.2009)

Hasselhorn, Marcus: Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen 1992, S. 35–63

IHK, Region Stuttgart, PAL – Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (Hrsg.): Leitfaden für die Entwicklung von Thematischen Klammern. Konstanz 2008

IHK für München und Oberbayern: Prüfungsergebnis-Statistik der Abschlussprüfung im Winter 2008/09. IT-, kaufmännische und kaufmännisch-verwandte und technische Berufe. München 2009

Krug, Rudolf; Kastner, Lothar: Betriebliche Aufträge als Prüfungsform. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 38. Bielefeld 2009

Lehmann, Rainer; Seeber, Susan (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg 2007

Lennartz, Dagmar: Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 14–19

Meyer zu Ermgassen, Barbara; Zedler, Reinhard: Prüfungen in der Berufsausbildung – Reformdebatte und Lösungsansätze. In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Prüfungen in der Berufsausbildung. Programmatik und Praxis. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 253. Köln 2002, S. 5–23

Nickolaus, Reinhold: Vorstellungen zur Modellierung beruflicher Handlungskompetenz und erste Versuche zu ihrer empirischen Prüfung. In: Nickolaus, Reinhold; Schanz, Heinrich (Hrsg.): Didaktik der gewerblich-technischen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde. Baltmannsweiler 2008, S. 87–102

Nickolaus, Reinhold; Gschwendtner, Tobias; Abele, Stephan: Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Stuttgart 2009

Nickolaus, Reinhold; Gschwendtner, Tobias; Geißel, Bernd: Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008) 1, S. 48–73

Nickolaus, Reinhold u. a.: Konzeptionelle Vorstellungen zur Kompetenzerfassung und Kompetenzmodellierung im Rahmen eines VET-LSA bei Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Berichte zur beruflichen Bildung, AG BFN, Nr. 8. Bonn 2010, S. 251–268

Petsch, Cordula; Norwig, Kerstin; Nickolaus, Reinhold: Förderung schwächerer Auszubildender in der schulischen Berufsausbildung – Teilprojekt III: Kombinierte Förderung berufsfachlicher und mathematischer Kompetenzen, 2009, S. 97–108

Reetz, Lothar; Hewlett, Clive: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg 2008

Rost, Jürgen: Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern u. a. 2004

Schemel, Ingo: Bewertung von Projektarbeit – Chance oder Problem? In: Erziehungswissenschaft und Beruf: Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung 53 (2005) 3, S. 347–354

Schenk, Harald; Götte, Sebastian: Evaluation der Erprobung des Modells einer gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung in Elektroberufen. Bericht zur gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 101. Bonn 2008

Seeber, Susan: Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008) 1, S. 74–97

Seeber, Susan: Ökonomisches Verständnis. In: Lehmann, Rainer; Hoffmann, Ellen (Hrsg.): BELLA: Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen". Münster 2009, S. 197–208

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15. September 2000. Bonn 2000

Stöhr, Andreas; Kuppe, Anna-Maria: Evaluation der Gestreckten Abschlussprüfung in den handwerklichen Metallberufen Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin, Metallbauer/Metallbauerin. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 100. Bonn 2008

Stöhr, Andreas; Reymers, Margret; Kuppe, Maria: Evaluation der gestreckten Abschlussprüfung in den Produktions- und Laborberufen der Chemischen Industrie. Abschlussbericht. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 88. Bonn 2007

Stöhr, Andreas; Wallon, Dieter; Kuppe, Anna Maria: Evaluation der gestreckten Gesellenprüfung in den handwerklichen Metallberufen Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin, Metallbauer/Metallbauerin. Zwischenbericht (Februar 2006). Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 87. Bonn 2006

Straka, Gerald: Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag. In: bwp@ 5 (2005) 8. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.shtml (Stand: 09.10.2009)

Weinert, Franz E.: Konzepte der Kompetenz. Paris 1999

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17–31

Wiesner, Katharina: Erstellung eines Simulationsprogramms zur Überprüfung von Leistungen in computersimulierten Umwelten unter besonderer Berücksichtigung der Einsetzbarkeit in Bildungseinrichtungen. Diplomarbeit an der Universität Stuttgart. Stuttgart 2009

Winther, Esther; Achtenhagen, Frank: Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008) 4, S. 511–538

Woortmann, Geerd: Prüfungskonzepte des Deutschen Industrie- und Handelskammertages. In: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Prüfungen in der Berufsausbildung. Programmatik und Praxis. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 253. Köln 2002, S. 34–45

II. Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Peter Dehnbostel

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher?

Einheitliche Konzepte und Verfahrenswege zur Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informellen Lernens bestehen bisher nicht. Der Europäische und der Deutsche Qualifikationsrahmen sehen die Berücksichtigung und Einordnung von informell und auch nicht formal erworbenen Kompetenzen ausdrücklich vor und erfordern deren Validierung. Die wichtigsten Gründe hierfür bestehen in der Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen, der Erhöhung von Mobilität, der Wettbewerbsfähigkeit und im lebensbegleitenden Lernen. Für die Validierung des Lernens bestehen verschiedene Grundsätze und es sind fünf Verfahrensschritte festgelegt. Eine Einbeziehung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen in den DQR trägt wesentlich zu ihrer Anerkennung bei. Über die Validierung hinausgehend sind dazu bestimmte Rahmenbedingungen und Optionen erforderlich, die abschließend erläutert und reflektiert werden.

1. Informelles Lernen und Formen der Anerkennung[1]

Erklärtes Ziel des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist die Einbeziehung aller formal, informell und nicht formal erworbenen Qualifikationen. Folgt man dem Einführungstext zum DQR-Entwurf (Diskussionsvorschlag 2009), so sollen auch hier die Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden. Konzepte und Verfahrenswege hierfür gibt es bisher allerdings nicht. Um sich diesen zu nähern, sind zunächst die Bedeutung des informellen Lernens und seine Anerkennungs-, Anrechnungs- und Validierungsmöglichkeiten im nationalen und europäischen Kontext in den Blick zu nehmen und Optionen für den DQR aufzuzeigen. Liegt der Schwerpunkt im Folgenden auch auf dem informellen Lernen, so wird das nicht formale Lernen dennoch mit einbezogen, da beide – etwa bei Fragen der Validierung – analytisch und konzeptionell nicht sinnvoll zu trennen sind.

Die Einbeziehung informellen und nicht formalen Lernens und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungswesen und kommt der angestrebten Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bil-

1 Dieser Beitrag folgt in Teilen einer ausführlicheren Abhandlung unter dem Titel „Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – eine Kurzexpertise" (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010).

dung entgegen.[2] Ein großer Schritt in diese Richtung ist die in der DQR-Matrix festgeschriebene Gleichrangigkeit von Lern- bzw. Wissensbereichen einerseits und Arbeits- bzw. Berufsbereichen andererseits, die darauf zielt, beruflich erworbene Qualifikationen und Kompetenzen als äquivalent zu den in schulischen und akademischen Bildungsgängen erworbenen Kompetenzen anzuerkennen. Sicherlich können die dafür notwendigen Anerkennungs-, Anrechnungs- und Äquivalenzverfahren nicht im oder über den DQR geregelt werden, wohl aber kann der DQR die bestehenden und aufzubauenden Verfahren bundesweit sanktionieren.

Die BMBF-Veröffentlichung Dohmens „Das informelle Lernen" (2001) trägt den bezeichnenden Untertitel „Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller". Der Hinweis auf die Vernachlässigung des informellen Lernens betrifft in besonderem Maße Länder mit stark formalisierten Bildungssystemen wie Deutschland und Österreich. In einigen Ländern wurde die Relevanz des informellen Lernens frühzeitig über die Qualifizierung in der Arbeitswelt erkannt. Die stark regulierte Berufsbildung in Deutschland stellte in der Vergangenheit eher einen Hemmschuh für die Einbeziehung informellen Lernens dar. Auch der durchaus hohe Stellenwert des praktischen Lernens im dualen System der Berufsausbildung führte nicht zur Aufwertung informellen Lernens, da das Lernen in der Arbeit vorrangig in seiner organisierten Form erfasst und bewertet wurde.

Die Begriffe formal, nicht formal und informell dienen der Systematisierung und Beschreibung der vielfältigen, in verschiedenen Zusammenhängen bewusst oder zufällig stattfindenden und sehr unterschiedlich organisierten Lernprozesse. Die Europäische Kommission verwendet auf ihrer aktuellen Internetseite in der deutschen Übersetzung folgende Definitionen, weist aber explizit darauf hin, dass sie inhaltlich von Mitgliedstaat zu Mitgliedstaat differieren:

- „Formales Lernen findet üblicherweise an Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf. Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet und führt zur Zertifizierung.
- Nicht formales Lernen findet nicht an einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Es ist

2 Der DQR soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern fördern und die Einordnung und europäische Vergleichbarkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Verbindung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) unter bestimmten Kriterien vornehmen. Zugleich soll er zu mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen. Zu den Zielen des DQR und ersten Einschätzungen auf der Grundlage des DQR-Entwurfs vgl. Dehnbostel, Ness, Overwien 2009, S. 10 ff.; Dehnbostel, Kretschmer 2010, S. 198 ff.

jedoch intentional aus Sicht der Lernenden und weist strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung auf.
- Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt. Es ist nicht strukturiert und führt normalerweise nicht zur Zertifizierung. Es ist in den meisten Fällen nicht intentional aus Sicht der Lernenden“ (Europäische Kommission 2009).

In Deutschland gibt es keine allgemeingültigen Definitionen, allerdings hat sich seit den 1980er-Jahren ein Verständnis durchgesetzt, das weitgehend mit den zitierten EU-Definitionen übereinstimmt. Am deutlichsten ist die Entwicklung in der Weiterbildung abzulesen. In Abgrenzung zu einem auf das organisierte Lernen und die formale Weiterbildung ausgerichteten Verständnis herrscht über folgende Begriffsverständnisse ein weitgehender Konsens (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 9 ff.).

Formales Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus. Charakteristisch für formales Lernen ist, dass
- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind,
- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht.

Beim informellen Lernen stellt sich im Gegensatz zum formalen Lernen in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als solche gerichtet. Informelles Lernen ist ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Tätigkeiten und Handlungen gemacht werden. Informelles Lernen
- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen hervorgeht, und
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet.

Das informelle Lernen wird auch als beiläufiges oder inzidentelles Lernen bezeichnet, wobei die zumeist disziplinspezifischen Begriffsbestimmungen auch mit unter-

schiedlichen Orientierungen und praktisch-konzeptionellen Gestaltungsmaßnahmen verbunden sind. Informelles Lernen lässt sich durch Individualität und Kontextbezogenheit charakterisieren (Geldermann, Seidel, Severing 2009, S. 32 f.). Es ist durch das Individuum und seine spezielle Situation bestimmt, orientiert sich an den individuellen Lerngelegenheiten und ist nicht durch Dritte organisiert und vorstrukturiert. Informelles Lernen ist zudem auch durch den jeweiligen Kontext geprägt, in dem es stattfindet.

Nicht formales Lernen findet in Abgrenzung zum formalen Lernen außerhalb von Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder hochschulischen Bildung des formalen Bildungswesens und damit überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben statt. Wie beim formalen Lernen handelt es sich dabei um organisierte Lernprozesse, denen ein Lernziel und ein entsprechendes Curriculum zugrunde liegen und die üblicherweise durch Lehrende unterstützt werden. Diesem Verständnis folgend zählen auch solche Maßnahmen zum nicht formalen Lernen, in denen Bewertungen durchgeführt und spezielle, nicht mit einer Berechtigung im Bildungssystem einhergehende Zertifikate erlangt werden können, wie der Europäische Computerführerschein, Sprachenzertifikate, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch die regelmäßig zu erneuernden Zertifikate wie die für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer.

Während die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern häufig mit einer Berechtigung und damit „echter“ Anerkennung verbunden ist, die eine entsprechende Verbreitung erwarten lässt, bleibt die Entwicklung in Deutschland bisher überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene. Sie zielt zumeist auf eine allgemeine Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in sozialen Kontexten, kaum aber auf Anerkennung und Anrechnung im Bildungswesen. Ein zentrales System der Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist, existiert in Deutschland nicht. Es besteht ein Nebeneinander von betrieblichen, arbeitsmarktpolitischen und tarifvertraglichen Regelungen außerhalb des formalen Bildungssystems und von innerhalb des Bildungssystems wirksamen Verfahren wie Äquivalenzanerkennungen zu formalen Abschlüssen oder realen Anrechnungen auf Bildungsgänge oder Teile von Bildungsgängen.

Abbildung: **Anerkennung und Anrechnung informell und nicht formal erworbener Kompetenzen**

Anerkennung in Betrieben, auf dem Arbeitsmarkt	Anerkennung und Anrechnung im formalen Bildungssystem	
	Anerkennung und/oder Anrechnung	Anrechnung
• Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren • Kompetenzbilanzen, -analysen, -gitter, -raster, -inventare • Diagnostik-, Personal- und Arbeitsanalyseverfahren • Herstellerzertifikate	• Begabtenprüfung (Hochschulzugang) • Zugang zum Studium (ohne Abitur) • BBiG-Möglichkeiten von beruflicher Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50) • IT-Weiterbildungssystem	• Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge • Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HwO § 37) • IT-Weiterbildungssystem

2. Validierung informellen und nicht formalen Lernens

Während Lernen in formalen Kontexten durch strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung gekennzeichnet ist und der Lernerfolg in der Regel anhand von Prüfungen beurteilt und durch dafür autorisierte Stellen in Form eines Zertifikats bestätigt wird, erfordert Lernen in nicht derart strukturierten Kontexten ein anderes und zugleich differenzierteres Vorgehen bei der Bewertung und Anerkennung des Lernerfolgs. Für die Bewertung von informell und nicht formal erworbenen Lernergebnissen hat sich der Begriff der Validierung herausgebildet, der fünf Verfahrensschritte beinhaltet (CEDEFOP 2009): Information und Beratung (information, advice and guidance); Ermittlung (identification); Bewertung (assessment); Validierung (validation) und Zertifizierung (certification). Kern des Verfahrens sind die drei Schritte Ermittlung, Bewertung und Validierung, wobei sich der ursprünglich nur auf eine Stufe bezogene Begriff der Validierung als Bezeichnung für den gesamten Prozess durchgesetzt hat.

In einer Reihe von Veröffentlichungen und Entwicklungen zeigt sich die Relevanz, die dem Thema der Validierung informellen und nicht formalen Lernens auf europäischer Ebene beigemessen wird. Die aktuelle Veröffentlichung „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ (CEDEFOP 2009), deren Entwicklung durch 26 europäische Staaten von den Herausgebern CEDEFOP und Europäischer Kommission koordiniert wurde, kann als eine Art Zusammenfassung der Entwicklungen und Erkenntnisse und als europäisches Validierungskonzept aufgefasst werden. Es werden folgende Gründe für eine Validierung solchen Lernens benannt (ebenda, S. 22): Vergleichbarkeit und Transparenz; Erhöhung der Mobilität; Wettbewerbsfähigkeit; lebenslanges und lebensumspannendes Lernen.

Demnach ist das Interesse Europas an einer Förderung nationaler Bemühungen um die Einführung von Validierungssystemen für informelles und nicht formales Lernen vor allem politisch-ökonomisch motiviert: Vergleichbarkeit und Transparenz der nationalen Systeme auf europäischer Ebene sind von großer Bedeutung, wenn ein jeweiliger allgemeiner Nutzen aus Validierungen solchen Lernens nicht auf begrenzte Bereiche wie Länder, Regionen und Branchen beschränkt bleiben soll. Eine dadurch geförderte Mobilität von Arbeitnehmern innerhalb Europas ist für Unternehmen und Arbeitgeber interessant, denen auf diese Weise ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung steht, aus dem sie Mitarbeiter gewinnen können.

Den europäischen Grundsätzen zur Validierung informellen und nicht formalen Lernens von 2004 folgend (Rat der Europäischen Union 2004)[3], wird auch in den europäischen Leitlinien die Einzelperson im Mittelpunkt des Validierungsprozesses gesehen. Betont wird, dass eine Validierung ihres Lernens grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen solle.[4] Der Sicht des Individuums ist ein eigenes Kapitel gewidmet (CEDEFOP 2009, S. 57 ff.), in dem es um subjektive Gründe für eine Validierung des eigenen Lernens, um die in diesem Zusammenhang vom Einzelnen zu treffenden Entscheidungen sowie um seine Beratung und Orientierung hierbei geht. Obgleich der freiwilligen Entscheidungsmöglichkeit ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, empfehlen die Leitlinien, dem Einzelnen mithilfe von „geeigneten Kommunikationsstrategien“ den persönlichen Nutzen einer Validierung seines informellen und nicht formalen Lernens nahezubringen und seine Motivation zur Teilnahme am Validierungsprozess zu fördern. Auch prozessbegleitend sollte er weiterhin bei Entscheidungsfindungen durch adäquate Information, Beratung und Orientierung unterstützt werden.

In Übereinstimmung mit den europäischen Validierungsgrundsätzen[5] wird in den Leitlinien weiterhin gefordert (ebenda, S. 30 ff.), dass jedem der Anspruch auf gleichen Zugang und auf gleiche und faire Behandlung eingeräumt werde, wobei

---

3 Die gemeinsamen europäischen Grundsätze zur Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen wurden von der Europäischen Kommission festgelegt, nachdem zuvor unterschiedliche Verständnisse und Verwendungen die Diskussion beherrschten. Im Zusammenhang mit dem Grundsatz des lebenslangen Lernens wird ausgeführt, dass die Erfassung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen darauf abzielt, die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden.

4 Der Aspekt der Freiwilligkeit wird in den Leitlinien generell hervorgehoben: Auch für die national verantwortlichen Akteure sollten sie nicht als gesetzlich verbindlicher Politikrahmen, sondern als ein freiwillig anzuwendendes praktisches Instrument angesehen werden, das Empfehlungen von Experten anbietet (CEDEFOP 2009, S. 1, 7).

5 Die Grundsätze sind: Freiwilligkeit; Beratungs- und Begleitungsangebote für Individuen; Vermeidung von Interessenkonflikten; Wahrung der individuellen Rechte und Privatsphäre; Transparenz, Zugänglichkeit, Fairness und Qualität der Angebote; Qualität der Kompetenzen der Validierenden; ausgewogene Partizipationsmöglichkeiten aller Interessengruppen bei den Verfahren (Rat der Europäischen Union 2004).

nicht expliziert wird, was dies bedeutet, wenn die Voraussetzungen der einzelnen Menschen, die eine Validierung ihres informellen und nicht formalen Lernens anstreben, sich als ungleich erweisen. Als weiterer wichtiger Grundsatz wird formuliert, dass die Privatsphäre und die Rechte des Individuums im Rahmen eines Validierungsverfahrens gewahrt werden müssten, wobei es auf europäischer und nationaler Ebene durch Rechtsvorschriften zum Datenschutz vor dem Missbrauch persönlicher Informationen geschützt sei. Informationen, die im Zuge von Validierungsverfahren erhoben werden, dürften nicht ohne Zustimmung der Betreffenden für andere Zwecke, z. B. Umstrukturierungen der Belegschaft in Unternehmen oder Lohnfestlegungen, verwendet werden.

In diesem Zusammenhang stehen auch die angesprochenen möglichen Interessenkonflikte (ebenda, S. 42 ff.). Wenngleich das Eigeninteresse von Unternehmen an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiter mit den persönlichen Interessen der Beschäftigten nicht grundsätzlich unvereinbar zu sein scheint – bei größtmöglicher Transparenz des Prozesses und Partizipation etwa von Arbeitnehmervertretern –, so besteht dennoch das Risiko, dass die Beschäftigteninteressen im Kontext von unternehmensinternen Validierungen nicht ausreichend beachtet werden. Bei Kandidaten könnte unter Umständen der Eindruck entstehen, dass die Validierung der eigenen Kompetenzen sich ihrer Kontrolle entzieht oder aber dass – anders als bei öffentlichen Validierungsverfahren – eine Anfechtung der Ergebnisse nicht ermöglicht wird. Grundsätzlich wird sich ein Engagement von Unternehmen in der Validierung des nicht formalen und informellen Lernens von Mitarbeitern zunächst immer danach richten, ob und inwiefern es für das Unternehmen Vorteile verspricht. In der Regel wird es sich nach dem kurz- und mittelfristigen Personalbedarf bestimmen und im Kontext von arbeitsmethodischen Modernisierungen und Anpassungsqualifizierungen der Mitarbeiter vollziehen.

Als zentrale Prozessschritte der Validierung informell erworbener Kompetenzen lassen sich zunächst die Erfassung und die Bewertung unterscheiden. Im europäischen Kontext spricht man von formativer Validierung, wenn der Schwerpunkt des Ansatzes auf der Ermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen liegt, und bei der Bewertung von summativer Validierung, da Bewertung „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendeten Standards“ erfordert (ebenda, S. 8).

Bezogen auf nationale Qualifikationssysteme und im Unterschied zur Zertifizierung als wichtigster Form der Anerkennung formalen Lernens, wird in den Leitlinien zur Validierung betont, dass nicht formales und informelles Lernen, das täglich und fast überall stattfindet, wo Menschen leben und arbeiten, von vielen nationalen Qualifikationssystemen nicht anerkannt werde (ebenda, S. 32 ff.). In diesem Zusammenhang werden die formative und summative Validierung präzisiert.

Grundsätzlich seien zwei Arten von Bewertungsprozessen zu unterscheiden, die zur Validierung führen können:

- Formative Bewertungsansätze, die nicht auf die formale Zertifizierung von Lernergebnissen abzielen, sondern Feedback zum Lernprozess oder zur Lernlaufbahn geben, indem sie Stärken und Schwächen aufzeigen und Anhaltspunkte dafür liefern, was auf individueller oder Organisationsebene verbessert werden kann.
- Summative Bewertungsansätze, die ausdrücklich der Formalisierung und Zertifizierung von Lernergebnissen dienen und in Bezug zum Aufgabenbereich von Einrichtungen und Gremien stehen, die zur Vergabe von Qualifikationen befugt sind.

Beide Arten würden im Rahmen der Validierung von Lernen in formalen, nicht formalen und informellen Lernkontexten eine Rolle spielen. Bei der zur Zertifizierung führenden Validierung komme es jedoch auf die summative Bewertung an, bei der nationale Standards zu berücksichtigen seien und die von den Stellen, die nationale Qualifikationen vergeben, durchgeführt werden könne. Der Einsatz summativer Verfahren für die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen müsse daher genau auf die nationalen Qualifikationssysteme abgestimmt oder in diese eingebunden sein.

Die Validierung informellen und nicht formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt (ebenda, S. 42 ff.), dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grundsätzlich seien Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen für die Validierung besonders wichtig, weil sie zur Vergleichbarkeit der Standards in den informellen und den formalen Systemen beitragen würden. Diese herausragende Stellung des formalen Systems könne jedoch die Entwicklung von Bewertungsverfahren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern. Inwieweit Validierungsprozesse tatsächlich an die Bedürfnisse der Kandidaten und Kandidatinnen angepasst werden können, sei vermutlich von der jeweiligen Art der Institution abhängig, die eine Validierung anbietet.

3. Optionen zur Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR

Die obigen Ausführungen zu den Möglichkeiten einer Berücksichtigung von Ergebnissen informellen und nicht formalen Lernens im DQR lassen darauf schließen,

dass die im Titel dieses Beitrags gestellte Frage nach der Schrittmacherfunktion zu bejahen ist, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Zusammenfassend und unter Berücksichtigung bisher kaum angesprochener Aspekte werden im Folgenden fünf Optionen benannt, die für eine erfolgreiche Einbeziehung des informellen und nicht formalen Lernens von zentraler Bedeutung sind.

(1) Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren

Wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung des informellen Lernens im DQR ist die Identifizierung, Sichtbarmachung und Dokumentation der Ergebnisse dieses Lernens. In den letzten Jahren ist eine fast unüberschaubare Vielzahl und Vielfalt an Kompetenzerfassungs- und -feststellungsverfahren sowie der Kompetenzanalyse und -messung entwickelt worden. Sie werden vor allem im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung, der Hochschul- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung und der betrieblichen Bildungsarbeit eingesetzt. Insbesondere im Bereich der Weiterbildung und der betrieblichen Bildungsarbeit kommt ein breites Spektrum an Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -messung zum Einsatz, das die unterschiedlichsten Diagnose-, Personalauswahl- und Arbeitsplatzanalyseverfahren mit einer hohen Methodenbandbreite von standardisierten und nicht standardisierten Tests über metrische Verfahren bis hin zu qualitativen Analysekonzepten umfasst. Dabei lassen sich für die Kompetenzfeststellungs- und -messverfahren drei bildungs- und tätigkeitsfeldübergreifende Verfahrenstypen identifizieren (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 27 ff.): testbasierte Verfahren, biografieorientierte Verfahren und handlungsorientierte Verfahren.

Wie die tabellarische Übersicht zeigt (s. Abbildung S. 103), findet das informelle und nicht formale Lernen im formalen Bildungssystem durch die Anerkennung sowie die Anrechnung von Lernergebnissen Berücksichtigung. Während die Anrechnung auf die Verkürzung von Lernzeiten zielt, kommt die formale Anerkennung einem Abschluss gleich. Sie ermöglicht entweder einen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungsgang oder aber den Zugang zu einer speziellen Prüfung, über die ein Bildungsgang erreicht werden kann. Neben diesen beiden Möglichkeiten gibt es zurzeit eine Anerkennung in Betrieben und auf dem Arbeitsmarkt, die für die Personalentwicklung und individuelle betriebliche Entwicklungswege von Bedeutung ist, nicht aber zu Anerkennungen und Anrechnungen im Bildungssystem führt. Bei der Einbeziehung des informellen Lernens wird zunächst die Anrechnung zur Verkürzung von Lernzeiten und Vermeidung von Lernredundanzen im Vordergrund stehen. Zudem ist zu erwarten, dass informell und nicht formal erworbene Lernergebnisse in der Arbeitswelt über Validierungsverfahren zunehmend formal erworbenen Qualifikationen gleichgestellt werden.

(2) Konzeptionelle und lernkulturelle Anforderungen und Wirkungen

Die Erfahrungen in einigen europäischen Ländern sprechen konzeptionell und bildungsplanerisch dafür, alle drei Arten von Lernprozessen von vornherein simultan in die Entwicklungsarbeit für nationale Qualifikationsrahmen einzubeziehen. Wie zudem das Beispiel Österreich zeigt, ist es in einem stark durch die formale Bildung geprägten Land methodisch und auch wissenschaftlich plausibel, dem nicht formalen Lernen in der realen Entwicklungsarbeit einen gewissen Vorrang vor den informellen Prozessen einzuräumen.

Die Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR wird erhebliche Auswirkungen auf das Bildungswesen haben. Zwar wird zunächst betont, dass die Zuordnung von formal und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen und des Berechtigungssystems nicht ersetzen soll. Doch abgesehen von rechtlichen Unklarheiten ist gleichwohl davon auszugehen, dass vor dem Hintergrund der europäischen Dimension und der stattfindenden Neu- und Umsteuerung des Bildungssystems über Bildungsstandards, Outcomeorientierung, Akkreditierung und Qualitätsentwicklung der DQR in Verbindung mit dem EQR Wirkungen erzielt, die in ihren Folgen vielfach unterschätzt werden. Die neuen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente sind nicht per se einer bestimmten Bildungspolitik bzw. bildungspolitischen Systemausrichtung verpflichtet, gleichwohl sind sie in ihren Wirkungen nicht neutral, sondern tragen entscheidend zur Ausrichtung des Bildungssystems bei. In ihrer Funktionsweise und Wirkung können sie die Weichen im Hinblick auf Erleichterung und Durchsetzung von Reformen stellen oder entgegengesetzt diese verhindern.

Mit der Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens in den DQR und damit in das Bildungssystem stehen wir am Anfang eines Wandels der Lern- und Anerkennungskultur, die bisher durch das formale Bildungssystem, durch Theorie und Praxis des organisierten Lehrens und Lernens bestimmt wurde. Das informelle, sozusagen natürliche und unmittelbar erfahrene Lernen spielt bisher keine Rolle. Wertschätzung und Berücksichtigung dieses Lernens tragen zu einem Wandel der Anerkennungskultur bei. Dies kann, wie in den nordischen Ländern zu beobachten, wiederum zu einer erhöhten Beteiligung am Lernen insgesamt führen.

(3) Institutionelle Absicherung der Einbeziehung und Anerkennung informellen und nicht formalen Lernens

Die Einbeziehung von Ergebnissen informellen und nicht formalen Lernens in einen nationalen Qualifikationsrahmen ist nicht ohne erhebliche begleitende institutionel-

le und organisationale Absicherungen realisierbar. Es ist davon auszugehen, dass herkömmliche Institutionen zur Erfassung und Bewertung des formalen Lernens für die Einbeziehung und die Validierung des informellen und nicht formalen Lernens nicht ohne Weiteres geeignet sind, da neben der fehlenden Expertise zur Beurteilung dieser Lernprozesse und ihrer Ergebnisse die Interessen und die Traditionslinien zu Widersprüchen führen, zumal die Institutionen für den Bereich des formalen Lernens um ihre Monopolstellung fürchten müssen.

In Österreich wird mit Konstruktion und Realisierung des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) ein Organisationsmodell vorgeschlagen (ÖIBF 2009, S. 16 ff.), das auf der gesamtstaatlichen Ebene ein sogenanntes NQR-Entscheidungsgremium einschließlich einer NQR-Geschäftsstelle, eine nationale EQR-Koordinierungsstelle und ein NQR-Register umfasst. In dem Register sind alle dem NQR zugeordneten Qualifikationsnachweise zu verzeichnen. Im Entscheidungsgremium sollen Verantwortliche aus relevanten gesellschaftlichen Sektoren auf der Basis von Vorgaben für die Form der Beschreibung erwarteter Lernergebnisse und einer allgemein akzeptierten Deskriptorentabelle landesweit bindende Richtlinien der Zuordnung von österreichischen Qualifikationsnachweisen verabschieden, evaluieren und die Einträge in das neu zu schaffende NQR-Register vornehmen. Auf der Ebene unterhalb dieser Institutionen sollen sogenannte qualifikationsverantwortliche Stellen (QVS) für die Validierung von Kompetenzen verantwortlich sein. Die QVS wären Regulatoren für sektoral oder national gültige Qualifikationen, die keine Entsprechung in den Institutionen für den Bereich des formalen Lernens haben und die eine enge Kooperation zwischen QVS und Bildungsträgern insbesondere bezüglich der Feststellung von Lernergebnissen erforderlich machen.

In Deutschland stehen analoge Planungen an, wobei es nicht darum gehen kann, neue Organisationen zu schaffen, sondern möglichst bestehende unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums zu nutzen. Das im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführte organisationale Gefüge der Akkreditierung und akkreditierter Bildungsträger und Organisationen könnte dabei eine zentrale Rolle spielen. Akkreditierungsstellen wären Einrichtungen, denen grundlegend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und, wie in Deutschland neuerdings geschaffen, intermediäre Organisationen sein, an denen Bund, Länder und Wirtschaft zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es muss sich allerdings um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und denen öffentlich und sektoral zugestanden wird, allgemeingültige Standards von Qualifikationen und von Kompetenzfeststellungsverfahren, jeweils orientiert an nationalen Kriterien, festzulegen.

(4) Systementwicklungen angesichts der Einbeziehung informellen und nicht formalen Lernens

Mit der Anerkennung von Lernergebnissen durch die gleichwertige Einbeziehung informellen und nicht formalen Lernens wird die Frage nach zu differenzierenden nationalen Bildungs- und Qualifikationssystemen aufgeworfen (Geldermann, Seidel, Severing 2009, S. 108 ff.). Es werden der sogenannte systemimmanente Ansatz und der kompetenzorientierte Ansatz gegenübergestellt. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nicht formale Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen des bestehenden formalen Bildungssystems und der bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren stattfinden. Demgegenüber bedeutet ein kompetenzorientiertes System, dass auf der Basis von Kompetenzen eine Neuausrichtung der Prüf- und Bewertungsverfahren vorgenommen wird, und zwar auf der Grundlage aller drei Arten von Lernprozessen. Während Österreich eher einen systemimmanenten Ansatz verfolgt, ziehen Finnland, Frankreich, England und jüngst auch die Schweiz den kompetenzorientierten Ansatz vor. Die Ansätze schließen sich nicht aus, sondern können wie in der Schweiz nebeneinander bestehen. Für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifikationssystemen ergeben sich somit drei Möglichkeiten:

1) *Beibehaltung des formalen Bildungssystems*
   Beurteilung und Validierung informellen und nicht formalen Lernens an Standards und Kriterien des Bereichs formalen Lernens, Beibehaltung bisheriger Zertifikate wie dies in Deutschland bei der Externenprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe der Fall ist.
2) *Kompetenzbasiertes System*
   Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht formalen Lernens, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate.
3) *Parallelsystem*
   Neben dem bestehenden formalen System konstituiert sich ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Bewertung, Prüfung und Zertifizierung vereinbarter Standards zum informellen und nicht formalen Kompetenzerwerb.

Die in den DQR einzubeziehenden Bildungsbereiche der allgemeinen Bildung mit den Sekundarstufen I und II, der beruflichen Ausbildung mit den Teilsystemen duales System, Schulberufssystem und Übergangsmaßnahmen sowie die hochschulische, die allgemeine und berufliche Weiterbildung sind mittlerweile kompetenzorientiert ausgerichtet, wenn auch die jeweiligen Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert und sanktioniert sind. Der dem DQR zugrunde liegende Kompetenzbegriff erhebt den Anspruch, mit allen bildungsbereichsspezifischen Kompetenzverständ-

nissen kompatibel zu sein, was die perspektivische Realisierung der kompetenzbasierten Systemoption prinzipiell ermöglicht. Die dritte Option legt die Befürchtung nahe, dass die parallelen Systeme zu einem in der Öffentlichkeit jeweils höher oder niedriger bewerteten System führen oder gar eine neue Variante der herkömmlichen Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung entsteht. Die zuerst genannte Möglichkeit ist hingegen mit einer Nichtanerkennung des informellen und nicht formalen Lernens gleichzusetzen, was aus den eingangs dargelegten Gründen der wachsenden Relevanz des informellen und auch nicht formalen Lernens nicht haltbar ist. Eine fundierte praktisch-konzeptionelle und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drei Möglichkeiten steht allerdings aus, sodass beim bisherigen Stand die vergleichende Betrachtung mit den Systementwicklungen in anderen europäischen Ländern von besonderer Relevanz ist.

(5) Partizipations- und Wissenschaftsorientierung

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass informelles und nicht formales Lernen im skizzierten Sinne einbezogen und anerkannt werden kann, ist die breite Einbeziehung der Fachöffentlichkeit. Dies zeigen nicht zuletzt die erfolgreichen Entwicklungen in anderen Ländern. Neben den Sozialpartnern sind dies die unterschiedlichen, an Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsfragen interessierten und beteiligten Gruppen und Verbände. In der praktisch-konzeptionellen Entwicklung sind sie unmittelbar an der Planung, Gestaltung und Umsetzung zu beteiligen.

Da die Einbeziehung des informellen und nicht formalen Lernens auf breiter Basis und in prinzipieller Gleichwertigkeit der drei Arten von Lernprozessen einen Wandel der Lern- und Anerkennungskultur impliziert, geht es nicht nur um die Einbeziehung der Fachöffentlichkeit, sondern darüber hinaus um die an Qualifikations- und Kompetenzfragen interessierte und von ihr betroffene allgemeine Öffentlichkeit. Hinzuweisen ist insbesondere auf die sozialen Gruppen, die einen unmittelbaren Nutzen von der Anerkennung informellen Lernens in ihrer Entwicklung und Berufsbiografie haben, d. h. Jugendliche in Übergangsmaßnahmen, An- und Ungelernte und Geringqualifizierte. Unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens und lebenslanger Kompetenzentwicklung gehören tendenziell allerdings alle Erwerbstätigen zur Adressatengruppe.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Einbeziehung informellen und nicht formalen Lernens kann die unmittelbare personelle Beteiligung der Wissenschaft an der Gestaltung praktisch-konzeptioneller Prozesse beitragen, eine wissenschaftliche Durchdringung und forschungsgeleitete Einschätzungen sind damit im Allgemeinen nicht verbunden. Hierzu ist die Wissenschaft systematisch, organisiert und finan-

ziert zu beteiligen. Die Bereiche des informellen und nicht formalen Lernens sind als zentraler Gegenstand der Bildungsforschung in Verbindung mit anderen, auf Qualifikationen und Kompetenzen bezogenen (Teil-)Disziplinen zu erschließen. Das hierzu mögliche Spektrum reicht von Analysen des informellen und nicht-formalen Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen.

Da es sich um praxisbezogene Entwicklungen handelt, kommt neben der Grundlagenforschung besonders der anwendungs- und verwendungsbezogenen wissenschaftlichen Begleitforschung im Sinne der Aktionsforschung ein hoher Stellenwert zu. Hier verfügt Deutschland im Bereich der wissenschaftlichen Modellversuchsforschung in allen auf den DQR bezogenen Bildungsbereichen über jahrzehntelang gewachsene Erfahrungen, Erkenntnisse und wissenschaftliche Standards, die in den weiteren Entwicklungsprozess systematisch einbezogen werden sollten. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die unerlässlich notwendigen Prozesse der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation für die Entwicklung des DQR und die Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens ohne wissenschaftliche Begleitung nicht leistbar sind.

Literatur

CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009

Dehnbostel, Peter; Ness, Harry; Overwien, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt 2009

Dehnbostel, Peter; Kretschmer, Susanne: Der DQR als Chance für sozial benachteiligte Jugendliche und Geringqualifizierte? In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Wirtschaft und Bildung, Bd. 55. Bielefeld 2010, S. 195–209

Dehnbostel, Peter; Seidel, Sabine; Stamm-Riemer, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – eine Kurzexpertise. 2010. – URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 20.09.2010)

Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009. – URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 14.05.2009)

Dohmen, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001

Europäische Kommission: Allgemeine und berufliche Bildung: Validierung nicht formalen und informellen Lernens. 2009. – URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_de.htm (Stand: 22.04.2009)

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009

öibf (Hrsg.): Entwurf einer Teil-Strategie für den Korridor 2 (K2) in einem künftigen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Wien 2009

Rat der Europäischen Union: Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel 2004. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf (Stand: 22.04.2009)

Sabine Seidel

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Weg für Deutschland?

Angesichts des sich abzeichnenden Bedarfs an gut ausgebildeten Fachkräften und der gleichzeitig für viele verbauten Teilhabe am Erwerbsleben gewinnt die formale Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen auch in Deutschland zunehmend an Bedeutung – das zeigen die aktuellen Diskussionen und konkreten Ansätze. Welchen Weg aber will Deutschland beschreiten? Die punktuell bestehenden systemimmanenten und auf einzelne Zielgruppen ausgerichteten Ansätze sind vielfach nicht transparent und werden nur selten in Anspruch genommen. Für ein umfassendes kompetenzorientiertes, qualitativ hochwertiges und zugleich flexibles System der Anerkennung spricht, dass es das bestehende Bildungssystem ergänzt und unterstützt und damit maßgeblich zur Erhöhung der Teilhabe am lebenslangen Lernen beiträgt. Deutschland hat bereits wichtige Schritte in diese Richtung unternommen, das belegt der Blick in andere Länder. Diese Ansätze sollten weiterentwickelt, erprobt und zusammengeführt werden.

Die Anerkennung von auf unterschiedlichsten Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen wird als mögliche Antwort auf die vielfältigen gegenwärtigen und für die Zukunft erwarteten gesellschaftlichen Herausforderungen gesehen. Was aber ist genau mit Anerkennung gemeint? Von welcher Form der Anerkennung wird jeweils gesprochen? Welche Verfahren und Systeme stehen jeweils dahinter? Welche konkreten Ansätze und Erfahrungen gibt es? Welchen Einfluss auf die Entwicklung und Implementierung von Anerkennungsverfahren haben die von der Europäischen Union angestoßenen Initiativen zur Förderung der Mobilität, wie z. B. ein nationaler Qualifikationsrahmen? Welche Rolle spielen darüber hinaus die europäischen und nationalen bildungspolitischen Zielsetzungen? Die Klärung dieser Fragen zielt darauf, Hintergrund und Entwicklungsmöglichkeiten der Anerkennung von auf unterschiedlichsten Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen für Deutschland zu erörtern.

Es zeigt sich, dass Deutschland schon viele Schritte in Richtung eines umfassenden kompetenzorientierten Systems der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen gemacht hat. Allerdings steht eine grundsätzliche Richtungsentscheidung bislang noch aus. Diese aber wäre wichtig, um ein qualitativ hochwertiges, flexibles und für alle Beteiligten transparentes System der Anerkennung zu entwickeln, das das bestehende Bildungssystem ergänzt und unterstützt. Die bisherigen punktuel-

len systemimmanenten Ansätze laufen Gefahr, aufgrund ihrer Intransparenz und mangelnder Verfahrenssicherheit ungenutzt zu bleiben und damit zu verpuffen. Darüber hinaus können sie der besonderen Qualität des Lernens außerhalb formaler Kontexte nur begrenzt gerecht werden.

1. Formen von Anerkennung

Mit dem deutschen Begriff „Anerkennung“ werden – wie mit dem englischen Begriff „recognition“ auch – unterschiedliche Formen der Anerkennung verbunden. Je nach Ziel und Verfahren differieren die Ebenen und damit die mögliche Reichweite. Während die formale Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist und sowohl mit einer Berechtigung im Bildungssystem als auch einer breiten Wertschätzung auf dem Arbeitsmarkt einhergeht, bewegen sich die anderen Formen, die gesellschaftliche und die individuelle Anerkennung, unterhalb der ordnungspolitischen Ebene.

Standardisierte Zertifikate und die zugrunde liegenden staatlichen oder staatlich anerkannten Abschlüsse der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung und zu einem geringen Teil auch der Weiterbildung sind nach wie vor Voraussetzung für den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen. In dem stark durch Angebot und Nachfrage bestimmten Beschäftigungssystem hingegen stellen Zertifikate zwar häufig eine Voraussetzung für den Erhalt einer Stelle dar, die Rechte ihrer Inhaber aber werden durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt bestimmt. Insofern verleihen diese Zertifikate „unbedingte Rechte im Bildungssystem und bedingte Rechte auf dem Arbeitsmarkt“ (Geldermann, Seidel, Severing 2009a, S. 17).

Neben dem Durchlaufen des Bildungsgangs lassen sich grob drei Verfahren unterscheiden, die zu einer formalen Anerkennung führen können. Formale Anerkennung, vor allem gekennzeichnet durch eine Berechtigung im Bildungssystem, kann über

- Anrechnung von Lernleistungen vor dem Hintergrund von Äquivalenzüberprüfungen erfolgen. Dies setzt eine Identifizierung oder Bestimmung von anrechenbaren Äquivalenzen beispielsweise auf der Basis der Curricula unterschiedlicher Bildungsgänge (u. a. Hüntelmann, Evers 2009) oder integrierter Kompetenzbeschreibungen des Zielbildungsgangs (u. a. Stange u. a. 2009) voraus. Die Anrechnung kann individuell oder pauschal erfolgen, Anrechnungsgegenstände können Aus- und Fortbildungen, berufliche Praxis oder einzelne Aktivitäten sein. Ziel der Anrechnung ist die Vermeidung von sich zumindest in Teilen wiederholenden Lernprozessen und damit eine Verkürzung von Lernzeiten. Die Anrechung bezieht sich in der Regel auf Teile eines Bildungsgangs, kann aber auch einen gesamten Bildungsgang betreffen, in jedem Fall aber ersetzt sie nicht die reguläre Abschlussprüfung.

- spezielle Verfahren erfolgen, beispielsweise Eignungsgespräche, Einstufungs- oder Feststellungsprüfungen oder Probestudien, wie sie in Deutschland beim Zugang zum Studium ohne Abitur auf dem sogenannten dritten Bildungsweg üblich sind (u. a. Bundesagentur für Arbeit 2007/2008). Voraussetzung zur Zulassung zu diesen speziellen Verfahren sind in der Regel berufliche Qualifikationen und einschlägige Berufspraxis oder eine qualifizierte Weiterbildung. Die Zugangsvoraussetzungen hängen von den rechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer ab, die Ausgestaltung der speziellen Verfahren obliegt in der Regel den Hochschulen. Ziel eines solchen Verfahrens ist die Durchlässigkeit zwischen zwei Bildungsbereichen.
- Validierung im Sinne einer Bewertung und Bestätigung von Lernleistungen[1] erfolgen. Ziel dieses Verfahrens ist es, Lernergebnisse zu bewerten und vergleichbar zu machen und dabei den besonderen Merkmalen des informellen Lernens, wie Individualität und Kontextbezogenheit, Rechnung zu tragen. Wesentliche Voraussetzungen für eine Validierung sind die Entwicklung von Standards für die zu bewertenden Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie für die Bewertung selbst. Validierung kann zu einem Bildungsabschluss und damit zu einem anerkannten Zertifikat führen, sie kann sich aber auch auf Teile eines Bildungsgangs beziehen oder zur Anrechnung von Lernergebnissen genutzt werden. Entsprechend ermöglicht sie Über- oder Zugänge zu Bildungsgängen und trägt zur Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen oder auch zur Verkürzung von Lernzeiten bei.

Bedingung für eine breite Inanspruchnahme derartiger Verfahren durch Interessierte ist – neben einem gesellschaftlichen Konsens über die Bedeutung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten – ihre Transparenz, die Qualität auf allen Verfahrensebenen, ihre möglichst einfache Handhabbarkeit und nicht zuletzt die Akzeptanz durch Arbeitgeber. In Deutschland gibt es bislang kaum standardisierte Verfahren zur Verwertung von auf unterschiedlichsten Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, auf die sich Individuen, Bildungseinrichtungen und Betriebe gleichermaßen stützen könnten.

Während die formale Anerkennung auf ordnungspolitischer Ebene geregelt ist und in der Umsetzung durch gegenseitiges Vertrauen bestimmt wird, werden die Entscheidungen innerhalb der eingesetzten Verfahren grundsätzlich von den jeweils dafür verantwortlichen Stellen und Personen getroffen. Dieses Grundprinzip birgt für Gehmlich ein gewisses Risiko der Willkür, und er empfiehlt, die Instrumente zur

1 Zu Begriff und Verfahren der Ermittlung und Validierung von Lernleistungen siehe Abschnitt 3.

Sicherung und Verbesserung der Qualität entsprechend zu erweitern, „um als ‚Code of Practice' die Verfahrenstransparenz herzustellen und das Vertrauen zu schaffen, das über langjährige Praxis entsteht" (2009, S. 42). Auch wenn in der getrennten Verantwortung für die bildungspolitische Gestaltung und die Umsetzung, wie sie auch im bestehenden Bildungssystem existiert, ein gewisses Risiko liegen mag, so kann über kontinuierliche Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität und längere Praxis Vertrauen in die Verfahren und damit eine breite Akzeptanz geschaffen werden; das belegen beispielsweise die Erfahrungen in Finnland.

Eine etwas andere, aber im Kern nicht von dieser Systematik abweichende Differenzierung von Anerkennung informellen Lernens nehmen Annen und Schreiber vor (2010): Sie unterscheiden drei Typen der Verfahren zur Anerkennung:

- die „Integration" als Verfahren zur Erlangung von Zertifikaten, die mit Berechtigungen im Bildungssystem einhergehen,
- das „Supplement" als Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen und
- die „Autonomie" als Verfahren zur Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem,

und orientieren sich dabei nicht an der Reichweite der Verfahren, sondern an ihrer Position im Bildungssystem.

Im Gegensatz zur formalen, mit Berechtigungen im Bildungssystem einhergehenden Anerkennung bezieht sich die gesellschaftliche Anerkennung ausschließlich auf die Würdigung und Wertschätzung von außerhalb formaler Kontexte erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, besonders auf dem Arbeitsmarkt, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise der Freiwilligenarbeit. Hierzu zählen vor allem betriebliche Instrumente wie Arbeitszeugnisse, Hersteller- und Weiterbildungszertifikate und tarifvertragliche Regelungen. In den letzten Jahren erfahren darüber hinaus auch vermehrt Ergebnisse von auf Selbsteinschätzung beruhenden Verfahren gesellschaftliche Würdigung.

Die individuelle Anerkennung wird durch den Prozess der Identifizierung und Dokumentation der eigenen, in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedliche Weise erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen angestoßen und durch die Bewusstwerdung verstetigt. Diese Prozesse ermöglichen dem Individuum einen neuen Blick auf sich und vor diesem Hintergrund eine Neuorientierung und veränderte Zielsetzung. In der Regel erfolgt dieser Schritt der Selbstevaluation im Rahmen der Erstellung eines Portfolios und wird durch begleitende Beratung unterstützt. Dieses Verfahren ist für alle Individuen geeignet, besonders wenn sie sich – beabsichtigt oder auch unbeabsichtigt – in einer Umbruchphase befinden und sich neue persönliche oder berufliche Ziele setzen wollen oder müssen. Neben der individuellen Anerkennung kann mit dem Verfahren auch die gesellschaftliche Anerkennung intendiert

sein. Darüber hinaus kann die individuelle Anerkennung den ersten wesentlichen Schritt im Rahmen eines Validierungsverfahrens darstellen.

2. Ansätze zur Anerkennung in ausgewählten europäischen Ländern

Es lassen sich zwei grundlegend verschiedene, sich jedoch nicht ausschließende Ansätze der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen unterscheiden, wie die Entwicklungen in anderen europäischen Ländern zeigen (Geldermann, Seidel, Severing 2009b, S. 108 ff.). Der systemimmanente Ansatz findet sich in Österreich, Deutschland und der Schweiz und der kompetenzorientierte Ansatz in Frankreich, England und Finnland sowie seit einigen Jahren in Dänemark und auch in der Schweiz. Während beim kompetenzorientierten Ansatz spezielle Verfahren der Ermittlung und Bewertung anhand zuvor definierter Kompetenzstandards eingesetzt werden, geht es beim systemimmanenten Ansatz um Verfahren, die im Bildungssystem punktuell verankert sind und die sich an bestehenden Prüfungsverfahren orientieren, ähnlich wie bei der Externenprüfung in Deutschland.

Bei beiden Ansätzen handelt es sich um das Bildungssystem ergänzende und damit zusätzliche Verfahren. Das trifft auch auf Länder mit einem weniger stark ausgeprägten und ausdifferenzierten Bildungssystem als Deutschland zu, beispielsweise auf England.

Ausgangspunkt für das Verfahren der Anerkennung sind in beiden Ansätzen die individuelle Standortbestimmung, in der Regel mittels eines Portfolios, der Abgleich mit den Anforderungen und die Formulierung des weiteren Lernbedarfs. Der Prozess wird durch Beratung begleitet. Sie ist ein wichtiges Element bei der Orientierung und Weiterentwicklung von Individuen und eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Verfahren. Wie die Verfahren selbst unterscheidet sich auch die Beratungsinfrastruktur in den anderen Ländern zum Teil erheblich: Die Bandbreite der Einrichtungen, die Beratung anbieten, reicht von trägerübergreifenden Beratungsstützpunkten vor Ort, wie sie in Österreich entwickelt werden, über spezielle Informations- und Beratungsdienste in Dänemark und Frankreich bis hin zu auch für die Kompetenzfeststellung verantwortlichen Stellen, wie die Bildungseinrichtungen in Finnland.

Im Folgenden werden kurz einige Beispiele für die unterschiedlichen Ansätze der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen vorgestellt. Während Österreich und Deutschland Beispiele für einen systemimmanenten Ansatz liefern, verfolgen Dänemark und die Schweiz seit einigen Jahren einen kompetenzorientierten Ansatz.

2.1 Beispiele für systemimmanente Ansätze

Die Berufsreifeprüfung in Österreich ermöglicht beruflich Qualifizierten den Zugang zu einer Hochschule. Sie besteht aus vier Teilprüfungen, einzelne Teilprüfungen können entfallen, wenn eine gleichwertige Prüfung erfolgreich abgelegt wurde. Die Berufsreifeprüfung ist bundeseinheitlich geregelt und an den höheren Schulen angesiedelt. Damit besteht einerseits Transparenz über Anforderungen und Verfahren und andererseits eine Vergleichbarkeit der Zulassungen. Für die Interessierten bedeutet dies einen vergleichsweise geringeren Informationsaufwand und Verfahrenssicherheit. Dies gilt besonders im Vergleich zu Deutschland, wo es aufgrund der Zuständigkeit der Länder und der weitgehenden Gestaltungsfreiheit der Universitäten eine Vielzahl unterschiedlicher Zugangswege gibt.

Ein erklärtes Ziel der österreichischen Bildungspolitik ist der Ausbau der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen. Mit diesem Verfahren wird erstmalig in Österreich im Berufsleben erworbenes Praxiswissen, ergänzt um Allgemeinbildung, rein schulischem theoriebezogenen Wissen formal gleichgestellt. Die österreichische Bildungspolitik geht davon aus, dass Menschen, die eine berufliche Ausbildung und die Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung – von denen drei allgemeinbildende Themen betreffen – erfolgreich abgeschlossen haben, in der Lage sind, auch ein Studium erfolgreich zu absolvieren.

Auch in Deutschland sind Verbesserung der Durchlässigkeit, Verzahnung der Bildungsbereiche und Anerkennung des Lernens im Lebenslauf erklärte bildungspolitische Ziele (BMBF 2008). Punktuell existieren einzelne Verfahren, in denen berufliche Qualifikationen und Erfahrungen Berücksichtigung finden. Bereits seit den 70er-Jahren gibt es die Möglichkeit der Externenprüfung nach BBiG/HwO und des von den Ländern geregelten Zugangs zum Studium ohne Abitur auf dem dritten Bildungsweg (Seidel u. a. 2008). Neuere Entwicklungen sind die Externenprüfung in einzelnen Fachbereichen[2] und im Hochschulbereich in einzelnen Ländern (KMK 2008), in denen berufliche Praxis als Voraussetzung für die Zulassung zu einer regulären Prüfung anerkannt werden kann.

2.2 Beispiele für kompetenzorientierte Ansätze

Wesentliche Ziele des 2004 in Kraft getretenen neuen Berufsbildungsgesetzes der Schweiz sind das Angebot differenzierter Wege der beruflichen Bildung und die

2 Z. B. Feststellung der Voraussetzung für die Zulassung zur Externenprüfung im Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen gemäß dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, der Allgemeinen Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK, Anlage B/E, in der Fassung vom 05.05.2006 und der Allgemeinen Nichtschülerprüfungsordnung für Bildungsgänge des Berufskollegs – PO-NSch-BK 2006.

Förderung von Durchlässigkeiten im (Berufs-)Bildungssystem. Neu und für die Berücksichtigung auch des informellen Lernens wesentlich ist die im Gesetz verankerte Möglichkeit für Erwachsene mit mindestens fünfjähriger beruflicher Erfahrung, über den Weg der Validierung von Bildungsleistungen dieselben Titel zu erwerben wie über betriebliche und schulische Ausbildungsgänge. „Die außerhalb üblicher Bildungsgänge erworbene berufliche und außerberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen berücksichtigt" (BBG Art. 9.2). Damit ist die Zulassung nicht vom Besuch bestimmter Bildungsgänge abhängig. Nachgewiesen werden können die beruflichen Qualifikationen durch eine Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch sogenannte andere Qualifikationsverfahren (aQV).

Um die für derartige Verfahren zentralen Merkmale „Qualität" und „Vergleichbarkeit" sicherzustellen, haben die Partner der Berufsbildung gemeinsam den „Nationalen Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen" (BBT 2007) vereinbart. Er wurde nach den ersten Erfahrungen in Pilotprojekten, der Evaluation und den Arbeiten auf nationaler Ebene im Herbst 2009 angepasst, in „Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung" (BBT 2009) umbenannt und durch eine Reihe von Zusatzdokumenten zur besseren Handhabung und Qualitätssicherung ergänzt (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010).

Mit dem Leitfaden und den dazugehörigen Dokumenten soll sichergestellt werden, dass das Qualifikationsniveau der zu entwickelnden Verfahren dem der herkömmlichen entspricht. Es handelt sich dabei um ein offenes System, das den beteiligten Akteuren die selbstständige Durchführung der Validierung von Bildungsleistungen überträgt. Der Aufbau dieses Systems erfolgt schrittweise und zunächst für die berufliche Grundbildung. Hohe Transparenz soll das Vertrauen aller Beteiligten sicherstellen. Die Validierung von Bildungsleistungen bezieht sich ausschließlich auf ein Individuum, kollektive Anrechnungsverfahren sind damit nicht geregelt. Sie bildet eine Ergänzung zur formalen Bildung, richtet sich speziell an Erwachsene, insbesondere zur Erlangung eines ersten beruflichen Abschlusses.

Auch Dänemark befindet sich in einer Phase der Veränderung. Seit 2007 haben alle Erwachsenen das Recht, ihre auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen validieren und sich in Form von Kreditpunkten anrechnen zu lassen. Damit einher gehen eine Reihe von bildungspolitischen Initiativen, wie die Entwicklung eines für jeden zugänglichen ePortfolios, die Einrichtung einer nationalen Stelle für die Validierung von Lernergebnissen, ein Handbuch zur Evaluation von Lernergebnissen, eine intensive Öffentlichkeitsarbeit und die Implementation eines ausgefeilten Beratungssystems.

3. Validierung von Lernergebnissen

Da informelles Lernen nicht in gleicher Weise wie das Lernen in formalen Kontexten geprüft und beurteilt werden kann, hat sich in Abgrenzung dazu international für den Prozess der Ermittlung, Bewertung und offiziellen Bestätigung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen der nicht ganz präzise Begriff „Validierung" im Deutschen und „Validating" im Englischen durchgesetzt. Die Verben „validieren" und „to validate" bedeuten „für (rechts-)gültig erklären, geltend machen, bestätigen" und beziehen sich somit im eigentlichen Wortsinn nur auf einen Teil des gesamten Prozesses, den weiter unten dargestellten Schritt (4), für den die EU den Begriff „validation" nutzt.

Lernen in formalen Kontexten ist durch strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung gekennzeichnet, der Lernerfolg wird in der Regel anhand von an den Lernzielen orientierten Prüfungen beurteilt und durch die dafür autorisierte Stelle in Form eines Zertifikats bestätigt. Seiner besonderen Merkmale Individualität, Kontextbezogenheit und Beiläufigkeit wegen aber erfordert die Beurteilung von Lernen in nicht derart strukturierten Kontexten ein anderes und zugleich differenzierteres Vorgehen. Ihm fehlen strukturierte Lernziele, die abgeprüft und beurteilt werden können; stattdessen stehen die Lernergebnisse im Fokus. Dass dazu andere Schritte vonnöten sind, zeigt nicht zuletzt die Praxis in anderen europäischen Ländern, wie beispielsweise in Finnland und der Schweiz.

3.1 Verfahrensschritte

In der internationalen Diskussion kristallisieren sich zunehmend fünf Verfahrensschritte zur Bewertung von Lernergebnissen heraus (u. a. CEDEFOP 2009; BBT 2009). Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Phasen, deren Grenzen in der Praxis fließend sein können, die aber zur besseren Nachvollziehbarkeit analytisch getrennt werden:

(1) Information und Beratung (information, advice and guidance)
(2) Ermittlung (identification)[3]
(3) Bewertung (assessment)[4]

3 Die Ermittlung (identification) von Ergebnissen nicht formalen und informellen Lernens wird als ein Prozess verstanden, der „die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Sie führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen" (CEDEFOP 2009, S. 17).

4 Unter Bewertung von Lernergebnissen (assessment of learning outcomes) werden Verfahren verstanden „zur Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen). Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung" (CEDEFOP 2009, Glossar).

(4) Validierung (validation)[5]
(5) Zertifizierung (certification)[6]

Kern des Verfahrens sind die Schritte (2) bis (4), die Ermittlung, Bewertung und Validierung. Die Ermittlung (2) kann entweder – bei denjenigen, die bisher nur eine vage Vorstellung davon haben, welche Richtung sie einschlagen möchten oder können – auf eine ergebnisoffene Kompetenzfeststellung zielen oder aber – wenn die Orientierung abgeschlossen ist – auf die Feststellung berufsrelevanter Kompetenzen mit Bezug zum angestrebten Berufs- oder Tätigkeitsfeld. Diesen Schritt bezeichnet die EU als formative, die folgenden als summative Validierung. Die an die Ermittlung anschließende Bewertung (3) erfolgt anhand von für den anvisierten Beruf oder die anvisierte Tätigkeit definierten Kompetenzstandards und damit anforderungsorientiert. Bewertung dient nicht nur der Überprüfung der individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen, sondern stellt zudem die Gültigkeit und Verlässlichkeit des Verfahrens sicher. Dieser Schritt bildet die Grundlage für die anschließende Entscheidung des zuständigen Organs über die erreichten berufs- oder tätigkeitsspezifischen Kompetenzen oder Kompetenzbündel, die Validierung im eigentlichen Sinne (4).

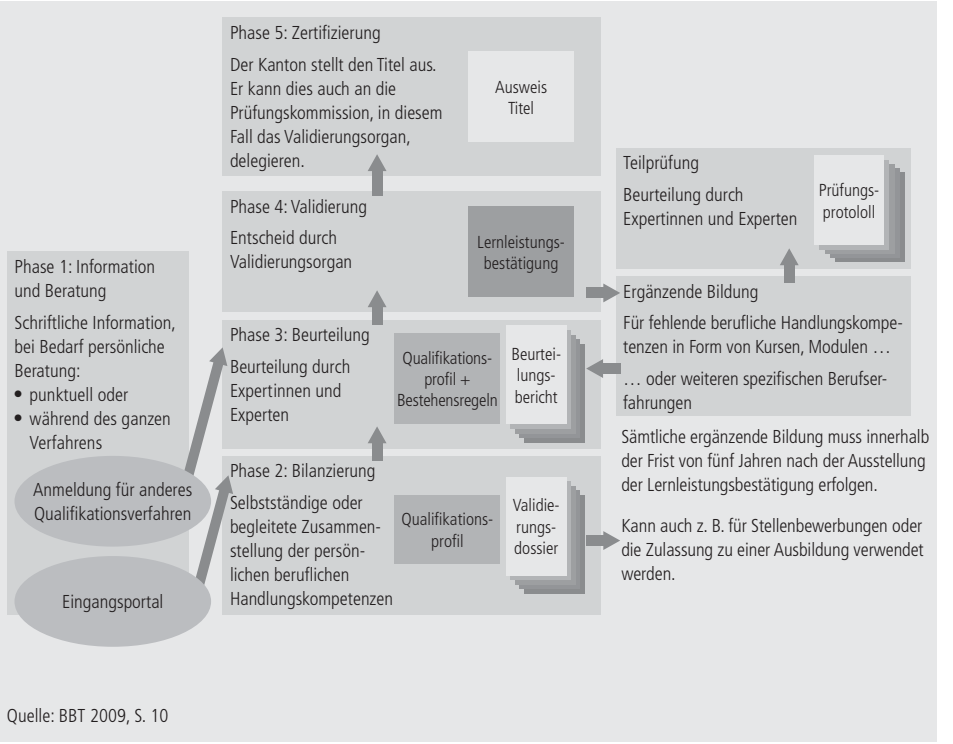
Zur Erläuterung der einzelnen Phasen wird das Verfahren der Validierung von Bildungsleistungen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz herangezogen. Die folgende Abbildung dient der schematischen Darstellung des Verfahrens und verdeutlicht neben der Schrittfolge, dass es sich in dem Fall, dass eine Zertifizierung angestrebt wird, in der Regel nicht um einen linearen Prozess handelt. Aufgezeigt werden die Schnittstellen zum ergänzenden Kompetenzerwerb und der erneuten Beurteilung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.

---

5 Die Validierung (validation) von Ergebnissen nicht formalen und informellen Lernens „beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen“ (CEDEFOP 2009, S. 17). Der Terminus „Validierung von Lernergebnissen“ (validation of learning outcomes) wird verstanden als die „Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

6 Als Zertifizierung von Lernergebnissen (certification of learning outcomes) wird der Prozess bezeichnet, „durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

Abbildung: **Schematische Darstellung des Verfahrens zur Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz**



Quelle: BBT 2009, S. 10

Phase 1: Information und Beratung

Ziel dieser Phase ist, dass interessierte Personen Auskunft über ihre Möglichkeiten erhalten, sich ihre beruflichen Handlungskompetenzen bescheinigen lassen und einen beruflichen Abschluss der beruflichen Grundbildung erwerben. Zudem bekommen sie die erforderlichen Informationen zum Ablauf des Verfahrens und können bei Bedarf die Beratung während des gesamten Prozesses nutzen.

Phase 2: Bilanzierung

Die Bilanzierung bildet die wesentliche Grundlage im Prozess der Validierung von Bildungsleistungen. Die Kandidatinnen und Kandidaten identifizieren und analysieren ihre persönlichen und beruflichen Handlungskompetenzen und ihre Allgemeinbildung. Diese werden in einem Portfolio, dem sogenannten Validierungsdossier, dokumentiert, das Daten, Fakten und Nachweise in Bezug auf ein bestimmtes berufsspezifisches Qualifikationsprofil und auf das Anforderungsprofil für die Allge-

meinbildung enthält. Berücksichtigung finden sowohl formale Bildung als auch nicht formale Bildung und informelles Lernen.

Phase 3: Beurteilung
Expertinnen und Experten des Berufs und der Allgemeinbildung begutachten das Validierungsdossier gemeinsam, führen ein Gespräch mit der Kandidatin oder dem Kandidaten und geben anschließend eine Beurteilung ab. Dabei wird zum einen überprüft, ob die vorgelegten Nachweise relevant, vertrauenswürdig und aussagekräftig sind, und zum anderen festgestellt, inwieweit der Umfang und das Niveau der beruflichen Handlungskompetenzen und der Allgemeinbildung den Anforderungen zur Erlangung des Titels entsprechen. Die Beurteilung erfolgt aus einer gesamtheitlichen Betrachtung und ist erwachsenengerecht.

Phase 4: Validierung
Das für die Validierung zuständige Organ entscheidet aufgrund der Einschätzungen durch die Expertinnen und Experten, welche beruflichen Handlungskompetenzen erreicht und welche Anforderungskriterien der Allgemeinbildung erfüllt sind, und stellt dazu eine Lernleistungsbescheinigung aus. Außerdem legt es fest, welche Ergänzungen im Bereich der Bildung oder der beruflichen Praxis die Kandidatinnen und Kandidaten noch absolvieren müssen, um den anvisierten Abschluss zu erhalten.

Phase 5: Zertifizierung
Der offizielle Akt der Zertifizierung erfolgt in den üblichen Strukturen und Verantwortungen der beruflichen Grundbildung. Die kantonale Behörde, zuständig für die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung, stellt den eidgenössischen Titel aus. Am Ende des Qualifikationsverfahrens erfolgt der offizielle Akt der Zertifizierung in den üblichen Strukturen und Verantwortlichkeiten der jeweiligen Ausbildungsgänge der Berufsbildung.

Die schematische Darstellung des schweizerischen Modells zur „Validierung von Bildungsleistungen“ verdeutlicht, dass die Ziele des Verfahrens und damit die angestrebte Form von Anerkennung individuell unterschiedlich sein können. Wird nicht eine formale Anerkennung, sondern eine individuelle oder eine gesellschaftliche Anerkennung angestrebt, müssen nicht alle Phasen durchlaufen werden. Oftmals reichen die ersten zwei Phasen für die persönliche Orientierung oder auch für eine Verwertung auf dem Arbeitsmarkt bereits aus. Immer wieder betont wird die besondere Qualität des individuellen Ermittlungs- und Bilanzierungsprozesses, in dem das eigene Handeln reflektiert wird und der zu einer individuellen Standortbestimmung führt.

Für Winkler liegt die Qualität von Kompetenzen in ihrer Personengebundenheit. Aus diesem Grund entziehen sie sich seines Erachtens „zum Teil auch einer schematischen Beurteilung“ (2008, S. 5). Er plädiert dafür, die positiven Wirkungen des individuellen Prozesses von Erkennen und Benennen der eigenen Kompetenzen nicht dem Formalismus und dem Überstülpen von Regeln zu opfern. Auch Wolf verbindet mit dem Schritt der Fremdbewertung die Sorge, dass „die Kompetenzen zur Unkenntlichkeit reduziert“ werden (2006, S. 4), wenn sie ausschließlich an Anforderungen gemessen werden und ihre individuelle Besonderheit keine Berücksichtigung finden.

Da Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen nicht standardisiert und vorhersagbar ist, sind die Ergebnisse sehr unterschiedlich und mehrdimensional. Nicht nur die Methoden und Instrumente zur Ermittlung, auch die zur Bewertung müssen diesem spezifischen Charakter der individuellen Lernergebnisse entsprechen. Die Praxis in den anderen Ländern zeigt, dass kompetenzorientierte Ansätze der Validierung von Lernergebnissen der Besonderheit des informellen Lernens Rechnung tragen, indem auch bei der Prüfung und Bewertung häufig spezielle Verfahren und Methoden zum Einsatz kommen, beispielsweise Portfolioverfahren oder Beobachtung von realen oder simulierten Handlungssituationen (Geldermann, Seidel, Severing 2009b, S. 110). Allerdings – so die Leitlinien für die Validierung – muss die Bewertung bei der zu einer Zertifizierung führenden Validierung auf den gleichen Standards wie das formale System beruhen (CEDEFOP 2009, S. 21).

3.2 Rahmenbedingungen

Die Validierung ist ein strukturiertes, mehrstufiges Verfahren, das Qualitätskriterien für den Prozess und eine entsprechende Infrastruktur erfordert. Eine auf Glaubwürdigkeit und Vertrauen basierende Akzeptanz des Verfahrens bedarf der Formulierung von Standards für alle Prozessphasen, besonders einer Beschreibung der jeweils erforderlichen Kompetenzen und damit weithin gültiger, möglichst nationaler Standards für die Lernergebnisse sowie Standards für den Prozess der Bewertung. Sie tragen maßgeblich zur Transparenz über das Verfahren und über die Ergebnisse bei und nutzen damit den Individuen, den Betrieben und Bildungseinrichtungen. In der Schweiz werden für jeden Beruf drei zentrale Dokumente entwickelt, das Qualifikationsprofil, die Bestehensregeln und das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung, die sich auf die bestehende Bildungsverordnung zu der entsprechenden Ausbildung stützen und als Instrumente für die Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten dienen.

Die Information über bestehende Ansätze und Verfahrensschritte und die Beratung der Individuen in dem gesamten Prozess sind existenziell für ihre breite Inanspruchnahme. Im Zusammenhang mit der Validierung von Lernleistungen stehen vor allem die Kompetenz-, Bildungs- und Anerkennungsberatung im Fokus, die

idealtypischerweise trägerunabhängig durchgeführt werden sollten. Ohne diese Art der Unterstützung sind Entscheidungsfindung, Zugang und Nutzung derartiger Verfahren für die Individuen erschwert, wenn nicht gar versperrt. Aus diesem Grund hat Dänemark bereits in einem frühen Stadium der Entwicklung von Verfahren der Anerkennung informellen Lernens ein breites Beratungssystem mit klaren Zuständigkeiten implementiert.

Für die Durchführung der weiteren Verfahrensschritte – die Ermittlung der Kompetenzen, ihre Bewertung, die Feststellung des Weiterbildungsbedarfs, die Validierung und die Zertifizierung –, aber auch für die Qualitätssicherung, die Weiterentwicklung des Gesamtsystems und die Herstellung von Vergleichbarkeit müssen die jeweiligen Zuständigkeiten geklärt und transparent gemacht werden. In den meisten Ländern obliegen die strategische Steuerung und die Sicherung der Qualität der Regierung oder einer von ihr beauftragten Institution und liegen damit in einer Hand. Während die in dem Feld relevanten Akteure in der Regel für die Entwicklung der Standards zuständig sind, erfolgt die Umsetzung der Verfahren durch zumeist speziell geschulte Personen und akkreditierte Einrichtungen. Zur Erhöhung ihres Verkehrswertes trägt bei, wenn aus den Zertifikaten die Art des Kompetenzerwerbs und auch seines Nachweises nicht erkenntlich werden, wie es beispielsweise in Finnland und auch in der Schweiz der Fall ist.

Wesentlich für das Gelingen des Verfahrens sind zudem die in den europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens als Grundsätze formulierten individuellen Ansprüche. Sie umfassen die Freiwilligkeit, den Anspruch auf gleichen Zugang und gleiche und faire Behandlung sowie die Gewährleistung der Privatsphäre und die Rechte des Einzelnen (CEDEFOP 2009, S. 12).

4. Einflussfaktoren auf die Entwicklung

Vor dem Hintergrund der drängenden gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen wird die Anerkennung von auf verschiedenen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen in allen europäischen Ländern diskutiert, die Entwicklung und Implementation eines umfassenden Systems der Anerkennung aber ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten (Werquin 2010; European Commission 2009). In der vergleichenden Untersuchung der OECD Activity on „Recognition of non-formal and informal Learning“ und auch im Rahmen des EU Adult Learning Action Plans wurden eine Reihe von Faktoren identifiziert, die die Entwicklung eines solchen Systems beeinflussen, beispielsweise die Bildungssysteme der Länder und die damit einhergehende Lernkultur, ihre politische Struktur, die rechtliche Einbettung und die Existenz nationaler Qualifikationsrahmen.

So stehen in der Regel Länder mit einem ausgeprägten Bildungssystem und einer hohen Verkehrsgeltung formaler Abschlüsse der Entwicklung von zusätzlichen Wegen formaler Anerkennung skeptischer gegenüber als Länder mit einem wenig ausgeprägten Bildungssystem, zumal wenn Lernen am Arbeitsplatz integraler Bestandteil der beruflichen Bildung und eine Vielzahl von Akteuren beteiligt ist (Werquin 2010, S. 15 ff.). Erst der Wandel hin zu einer Lernkultur, in der neben formalen Lernkontexten auch andere Kontexte Wertschätzung erfahren, führt zu der für die Entwicklung eines Anerkennungssystems notwendigen Akzeptanz aufseiten der relevanten Akteure und aufseiten der Individuen. Wie das Beispiel der Schweiz, einem Land mit einem ähnlich strukturierten Bildungssystem wie Deutschland, zeigt, stellen die Einbindung der relevanten Akteure bei den einzelnen Entwicklungsschritten und die Zusätzlichkeit der Verfahren wesentliche Erfolgkriterien dar. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass bestehende Praxis nicht infrage steht, sondern ergänzt wird.

Auch die politische Struktur der Länder bleibt nicht ohne Einfluss auf die Entwicklung von Möglichkeiten der formalen Anerkennung. Unterschiedliche Zuständigkeiten und eine unübersehbare Vielzahl von Akteuren erschweren die Entwicklung gemeinsamer Standards und eines transparenten Systems (Werquin 2010, S. 18 ff.).

Die rechtliche Verankerung der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen trägt naturgemäß maßgeblich zur Entwicklung eines nationalen Anerkennungssystems bei. Das zeigt das Beispiel in der Schweiz, wo die Möglichkeit, formale Abschlüsse über andere Qualifikationsverfahren (aQV) zu erlangen, bereits 2004 in das Berufsbildungsgesetz (BBG) aufgenommen und somit die Grundlage für die Entwicklung des Systems zur Validierung gelegt wurde. Während die Schweiz sich derzeit auf den Bereich der beruflichen Grundbildung konzentriert, haben andere Länder mit ihren rechtlichen Regelungen einzelne Zielgruppen im Blick, Belgien beispielsweise Arbeiter und die Tschechische Republik Migrantinnen und Migranten, ein Vorgehen, das mit der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Berufsabschlüssen derzeit auch in Deutschland geplant ist (Bundesregierung 2009). Bislang aber besteht nur in wenigen europäischen Ländern das Recht auf einen Erwerb sämtlicher Qualifikationen über den Weg der Validierung von Ergebnissen informellen Lernens und damit eine formale Anerkennung, dazu zählen beispielsweise Dänemark, Frankreich und Irland (Werquin 2010, S. 38 ff.; European Commission 2009, S. 31 f.).

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung der Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen ist vor allem die Existenz eines nationalen Qualifikationsrahmens, aber auch die von Kreditpunktesystemen in der beruflichen und hochschulischen Bildung (Werquin 2010, S. 20 ff.; European Commission 2009, S. 31). Für Werquin liegt

die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für die Anerkennung von Lernleistungen in der Tatsache begründet, dass darin enthaltene Qualifikationen grundsätzlich anerkannt und akzeptiert sind und einzelnen Lernleistungen zugeordnet werden können (2010, S. 22).

5. Ein Weg für Deutschland?

In Deutschland existiert bereits eine Reihe von Ansätzen der formalen Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder umfassenden Kompetenzen. Vielfach aber sind sie nicht transparent, und sie werden auch nur selten in Anspruch genommen. Dass das Thema formale Anerkennung aufgrund der steigenden Nachfrage nach gut qualifizierten Fachkräften und der gleichzeitig für viele aus unterschiedlichen Gründen verbauten Teilhabe am Erwerbsleben virulent ist, zeigen die aktuellen Diskussionen und konkreten Ansätze. So denken beispielsweise einzelne Kammern darüber nach, wie die Externenprüfung verbessert und mehr Interessierten zugänglich gemacht werden könnte (u. a. Fachtagung des ZDH Februar 2010). Auch die Initiative der Bundesregierung zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Berufsabschlüssen und das in diesem Zusammenhang geplante Anerkennungsgesetz weisen in diese Richtung. Sowohl die bestehenden systemimmanenten Ansätze als auch die aktuellen, auf einzelne Zielgruppen ausgerichteten Initiativen legen allerdings den Vergleich mit einem Flickenteppich nahe. Ein umfassendes und transparentes System der Anerkennung – als Ergänzung zum Bildungssystem – bietet die Chance, einen Wandel der Lernkultur einzuleiten und die Teilhabe an Bildung und am Erwerbsleben insgesamt zu erhöhen.

Auch wenn sich aus den Erfahrungen der anderen Länder kein auf Deutschland unmittelbar übertragbarer Weg ableiten lässt, so lässt sich doch eine Reihe gemeinsamer Eckpunkte identifizieren, anhand derer deutlich wird, dass bereits heute erste wichtige Schritte für die Entwicklung eines solchen Systems der Anerkennung gemacht sind. Dazu zählen beispielsweise die Einbindung der relevanten Akteure, die Einführung des Kompetenzansatzes in der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Entwicklung von Kompetenzfeststellungs- und -bilanzierungsverfahren, die Professionalisierung von Beratung und die Entwicklung von ersten Ansätzen zur Messung von Kompetenzen.

Die größte Herausforderung besteht aktuell darin, der besonderen Qualität des Lernens in anderen als formalen Kontexten Rechnung zu tragen und die Ergebnisse dieses Lernens als gleichwertig zu betrachten und gleichzeitig die Qualität des formalen Bildungssystems zu erhalten und weiterhin zu verbessern. Die unmittelbare und ausschließliche Orientierung am formalen Bildungssystem trägt dazu bei,

Glaubwürdigkeit und Vertrauen sicher- und darüber Akzeptanz herzustellen. Sie birgt aber auch die Gefahr, nur eingeschränkt dem Charakter des informellen Lernens gerecht zu werden und das mit der Anerkennung intendierte Ziel – Motivation zum lebenslangen Lernen, erleichterter Zugang zum Bildungs- und Beschäftigungssystem und erhöhte Bildungsbeteiligung – höchstens partiell zu fördern. Neben der methodischen Frage nach geeigneten Prüfungs- und Bewertungsformen stellt sich auch die grundsätzliche Frage nach dem Umgang mit einzelnen oder kleineren Bündeln von informellen Lernergebnissen.

Im Regelfall ist ein individuelles Kompetenzprofil nicht mit dem eines Berufes deckungsgleich. Liegt ein Großteil der für einen Abschluss erforderlichen Kompetenzbündel vor, lässt sich mit vergleichsweise geringem Aufwand eine Brücke zu einem formalen Abschluss bauen. Für die Fälle aber, in denen nur ein kleiner Teil der erforderlichen Kompetenzbündel vorhanden ist, ist eine bildungspolitische Abwägung und Richtungsentscheidung erforderlich. Mit der Einführung von Teilqualifikationen wird die Aushebelung des Berufsprinzips befürchtet; bleiben aber die vielfältigen, auf unterschiedlichen Wegen erlangten Potenziale weiterhin weitgehend unberücksichtigt, fehlt es an individuellen Anreizen weiterzulernen. Hier ließe sich beispielsweise auf die Erfahrung Finnlands vertrauen, wo die Anerkennung von Teilqualifikationen in der Praxis nicht dazu geführt hat, dass volle Berufe an Wertigkeit verlieren, da die Unternehmen nach wie vor Vollqualifikationen bevorzugen. Gleichzeitig aber lässt sich nicht zuletzt aus diesem Grund eine erhöhte Bildungsbeteiligung beobachten.

Ein weiteres Argument gegen eine einseitige Ausrichtung am formalen Bildungssystem liegt in dem System selbst begründet, das aufgrund seiner Planungs- und Entwicklungszyklen nicht kurzfristig auf neue Qualifikationsanforderungen reagieren kann. Bei einer Validierung aber, die sich ausschließlich an bereits bestehenden allgemeinbildenden, beruflichen und hochschulischen Qualifikationen orientiert, würde dieses Manko perpetuiert. Mit einem offeneren, sich zudem auch an dem Qualifikationsbedarf orientierenden System der Validierung wären hingegen aktuell benötigte Qualifikationen vergleichsweise kurzfristig, möglicherweise auf der Ebene von Verordnungen, bereitzustellen. Zur Herstellung von Glaubwürdigkeit, Vertrauen und Akzeptanz bedarf es auch hier des Konsenses der in dem Feld relevanten Akteure und eines Referenzrahmens.

Um die in Deutschland zu beobachtende Schere zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Personengruppen nicht vom formalen Bildungssystem auf das informelle Lernen zu transferieren, sollten nicht nur Konzepte zur Validierung und Anerkennung von Vollqualifikationen, sondern auch von Teilqualifikationen und Qualifikationen mit einem geringeren Institutionalisierungsgrad entwickelt werden. Derartige Konzepte würden auch die Einbeziehung des nicht formalen und informellen Lernens in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) unterstützen.

Für die Entwicklung eines umfassenden und kompetenzorientierten Systems der Anerkennung stehen in Deutschland neben der grundsätzlichen Richtungsentscheidung als nächste Schritte die Fortführung der Diskussion mit den relevanten Akteuren und die Weiterentwicklung der begonnenen Ansätze an, die Entwicklung eines Konzepts für die Infrastruktur von Anerkennung, die Implementation eines breiten Beratungsnetzes, die Entwicklung von adäquaten Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Kompetenzen, die Entwicklung von Standards für den Prozess der Validierung und die Bewertung von Lernleistungen sowie die Entwicklung von Qualitätsstandards für das gesamte Verfahren.

Ziel sollte ein qualitativ hochwertiges, zugleich flexibles und für alle Beteiligten transparentes System der Anerkennung sein, das das bestehende Bildungssystem ergänzt – oder unterstützt, da es nunmehr auf zwei Beinen steht. Das bedeutet auch, nicht auf Bewährtes zu verzichten, sondern daran anzuknüpfen und es weiterzuentwickeln. Ein wichtiges Qualitätsmerkmal eines solchen Systems ist seine regelmäßige Evaluation, auch das zeigen die Erfahrungen anderer Länder.

Literatur

Annen, Silvia; Schreiber, Daniel: Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE (in diesem Band).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Nachholen schulischer Abschlüsse und Studieren ohne Abitur. Beruf Bildung Zukunft (BBZ), Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Heft 8. Nürnberg 2007/2008

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): Validierung von Bildungsleistungen. Der Erfahrung einen Wert verleihen. Nationaler Leitfaden. Verabschiedet am 30. Mai 2007. Bern 2007. – URL: http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/afb/Dokumente%20AfB/nationaler-leitfaden_de%5B1%5D.pdf (Stand: 22.04.2010)

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Entwurf. Bern 2009. – URL: http://www.validacquis.ch/documents/de/Grundlagendokumente/nationaler-leitfaden_de.pdf (Stand: 22.04.2010)

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG) vom 13. Dezember 2002 (AS 2003 4557; SR 412.10)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für die Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin 2008

Bundesregierung: Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen. Stand: 09.12.2009

CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009

Dehnbostel, Peter; Seidel, Sabine; Stamm-Riemer, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen in den DQR – eine Kurzexpertise. Unveröffentl. Manuskript. Bonn, Hannover 2010

European Commission: Action plan on adult learning: from policy to practice. Regional Meetings October & November 2009

Gehmlich, Volker: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Reihe Berufsbildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bd. 2. Bonn, Berlin 2009

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Bildungspolitische Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland – Ergebnisse einer Studie. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld 2009a, S 11–30

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009b

Hüntelmann, Ines; Evers, Thomas: Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld. In: Freytag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld 2009, S. 139–156

Kultusministerkonferenz (KMK): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i.d.F. vom 18.09.2008. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (Stand: 22.04.2010)

Seidel, Sabine u. a.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn, Berlin 2008. – URL: http://www.bmbf.de/pub/nonformales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf (Stand: 22.04.2010)

Stange, Waldemar u. a.: KomPädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Freytag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld 2009, S. 73–104

Werquin, Patrick: Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices. Paris 2010. – URL: http://www.oecd.org/dataoecd/22/12/44600408.pdf (Stand: 22.04.2010)

Winkler, Ruedi: Bedeutung der nicht formalen Lernleistungen. Ein nationales Argumentarium. Referat an der Herbsttagung der Gesellschaft CH-Q. – URL: http://www.valida.ch/fileadmin/twwc/redakteur/pdf/08-11-21_Referat_der_Herbsttagung_CH-Q.pdf (Stand: 22.04.2010)

Wolf, Bertram: Anerkennung und Validierung von nicht formalen Lernleistungen in Österreich. Referat auf der Valida Tagung „Stand der Entwicklung und Perspektiven der Anerkennung und Validierung nicht formeller Lernleistungen in Deutschland, Frankreich, Österreich und der Schweiz“ am 29. November 2006. – URL: http://www.valida.ch/Dokumente/Referat%20Bertram%20Wolf%20an%20Valida%20Tagung%2029-11-06.pdf (Stand: 22.04.2010)

Silvia Annen, Daniel Schreiber

Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE

In Frankreich und Deutschland gibt es bereits eine lange Tradition der formalen Anerkennung informellen Lernens. Das VAE-Verfahren und die sogenannte Externenprüfung bieten die Möglichkeit, Kompetenzen, die im Prozess der Arbeit und in anderen Kontexten erworben wurden, staatlich anerkennen und zertifizieren zu lassen. In diesem Beitrag wird als Zugang zur Problematik der Anerkennung informellen Lernens die Principal-Agent-Theorie gewählt. Diese Vorgehensweise liegt darin begründet, dass bei der Durchführung von Anerkennungsverfahren ein spezielles Vertragsproblem zwischen den beteiligten Akteuren entsteht. Pointiert formuliert geht es bei der Anerkennung von informellem Lernen um die Überwindung von Informationsasymmetrien, die sich aus dem Prozess der Anerkennung ergeben. Auf Basis des gewählten theoretischen Zugangs werden konkrete Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den nationalen Ansätzen analysiert. Dabei zeigt sich, dass der deutsche Ansatz in Hinsicht auf Transparenz, Marktorientierung und Methodik vom französischen Ansatz lernen könnte.

1. Zum Verständnis informellen Lernens

Um das Thema informelles Lernen lassen sich zwei Diskussionsschwerpunkte erkennen. Der erste Diskussionspunkt beinhaltet die Frage der Definition informellen Lernens, die in Abgrenzung zu formalem und non formalem Lernen vorgenommen werden kann (u. a. Dohmen 2001; Gnahs 2007; OECD 2007). Ausgehend von den Organisationsformen zeichnen sich formale und non formale Lernprozesse dadurch aus, dass sie fremdorganisiert werden (hier und im Folgenden BMBF 2004, S. 29 ff.). Damit stehen institutionalisierte Lernwege im Mittelpunkt, die zu einem staatlich anerkannten Zertifikat führen. Bei einer Zertifizierung handelt es sich um eine schriftlich fixierte Fremdbewertung, die in der Regel, aber nicht zwangsläufig, auf einer externen (Über-)Prüfung basiert, outputorientiert und an spezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerichtet ist. Diese Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Eine solche Zertifizierung zeichnet sich durch eine allgemein anerkannte Verkehrsgeltung aus und führt zumeist zu bestimmten Berechtigungen für gesellschaftliche Teilbereiche. Zwar führen auch nonformale Lernprozesse zu Zertifikaten, im Vergleich zu Zertifikaten formaler Lernprozesse besitzen diese jedoch eine weniger weitreichende Verkehrsgeltung.

Im Gegensatz dazu werden informelle Lernprozesse vom Individuum selbst organisiert. Ein solches Lernen kann sich en passant, also nebenbei, ergeben und ist dann weder Absicht noch Ziel des Handelns; darüber hinaus können darunter aber auch sämtliche Lernaktivitäten jenseits institutionell organisierter Lernformen verstanden werden, die bewusst mit dem Ziel unternommen werden, etwas zu lernen. Dieses Lernen mündet üblicherweise nicht in ein Zertifikat. Zusammenfassend können formales, nonformales und informelles Lernen und die jeweiligen Resultate des Lernens nach dem „Ausmaß des pädagogischen Arrangements, Zertifizierung und öffentlich-rechtlicher Regulierung" (Straka 2004) unterschieden werden.

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Debatte um eine formale Anerkennung informellen Lernens und die damit verbundene Frage kontextspezifischer Instrumente und Verfahren. Betrachtet man existierende Ansätze in Europa, so lässt sich erkennen, dass in den meisten europäischen Ländern hierfür eine gesetzliche Grundlage existiert (Björnavold 2000). Teilweise verbunden mit Reformen von Berufsbildungssystemen wird damit ein prinzipiell erleichterter Zugang zu Bildungswegen, eine Verkürzung von Bildungszeiten oder die Zulassung zu Prüfungen ermöglicht. Die Situation in Deutschland unterscheidet sich davon insofern grundlegend, als kaum Möglichkeiten einer formalen Anerkennung informellen Lernens bestehen. Unterhalb der ordnungspolitischen Ebene vollzieht sich hier eine eher gesellschaftliche Anerkennung (BMBF 2008).

2. Typologie der Anerkennungsverfahren

In der Diskussion um die Möglichkeiten der Anerkennung von Kompetenzen lässt sich feststellen, dass die Verfahren, mit deren Hilfe Kompetenzen anerkannt werden, sehr stark ausdifferenziert sind. Daher scheint es sinnvoll zu sein, zu Vergleichszwecken eine Typologie von Anerkennungsverfahren zu entwickeln. Mit dieser Typologie können dann konkrete Ansätze und Verfahren analysiert und differenziert werden.

Im Kontext der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wird oftmals auf die Unterscheidung zwischen drei Modellen von Laur-Ernst (2001) verwiesen (u. a. Frank 2004, S. 34 f.; Geldermann, Seidel, Severing 2008, S. 138 f.). An dieser Stelle soll jedoch Bezug genommen werden auf die Unterscheidung von Schneeberger, Schlögl, Neubauer (2009). Diese unterscheiden zwischen drei Typen von Anerkennungsverfahren, die unterschiedlichen Zwecken dienen:

1) Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems,
2) Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem,
3) Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen.

Als zentrales Kriterium zur Unterscheidung des zweiten und dritten Typus wird Bezug genommen auf Colardyn, Björnavold (2004), die zwischen formativen und summativen Verfahren unterscheiden (ebenda, S. 79 ff.). Bezüglich dieses Unterscheidungsmerkmals lässt sich im Hinblick auf den ersten Typus feststellen, dass dieser sowohl summativ als auch formativ ausgestaltet sein kann. Alle drei oben benannten Typen lassen sich anhand weiterer Kriterien konkretisieren bzw. operationalisieren. Schneeberger, Schlögl, Neubauer verorten den ersten Typus im formalen Bildungssystem. Entsprechend lässt sich der zweite Typus in erster Linie im nonformalen Bildungssystem, wie beispielsweise die individuelle oder betriebliche Weiterbildung, verorten, während sich der dritte Typus vornehmlich auf den Bereich des informellen Lernens bezieht. Methodisch lassen sich die Typen ebenfalls differenzieren. Beim ersten Typus geht es um die Überprüfung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen im Vergleich zu formalen Qualifikationen. Verfahren des zweiten Typus nutzen nicht zuletzt aufgrund ihrer summativen Ausrichtung in erster Linie Testverfahren zur Leistungsmessung. Der dritte Typus zeichnet sich hingegen durch Methoden aus, die insbesondere dem formativen Charakter entsprechen, wie Kompetenzbilanzen oder Portfolios. Als weiteres Kriterium lassen sich die drei Typen nach dem Beurteilungsmaßstab, den sie zugrunde legen, unterscheiden. Beim ersten Typus bilden die Maßstäbe und Akteure des formalen Bildungssystems die Referenzgröße, mit der die individuellen Kompetenzen verglichen werden. Das Ergebnis der Gleichwertigkeitsprüfung hängt damit vor allem von der jeweiligen Bildungsinstitution, die das Verfahren durchführt, sowie von der hinsichtlich des angestrebten formalen Zertifikates relevanten Vergleichskohorte ab. Daher lassen sich Verfahren des ersten Typus als normorientiert einordnen. Im Gegensatz dazu sind die in der Regel beim zweiten Typus eingesetzten Testverfahren kriterienorientiert gestaltet und meist quantitativ ausgerichtet. Die Verfahren des dritten Typus legen dagegen als Maßstab in erster Linie die persönliche Entwicklung des Individuums zugrunde. Die hier dargestellten Kriterien ließen sich um weitere ergänzen. So lassen sich Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen beispielsweise auch nach der Art der Steuerung (hierarchische Steuerung versus Marktsteuerung) oder nach der Beurteilungsperspektive (Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung) unterscheiden (Annen 2008).

Der erste Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er versucht, die anzuerkennenden Kompetenzen, in das formale Bildungssystem zu integrieren. Dahingegen ist das zentrale Charakteristikum des zweiten Typus, Zielsetzungen und Methoden zu beinhalten, die Zertifikate hervorbringen, welche autonom neben dem bestehenden formalen Bildungssystem stehen. Der dritte Typus führt in der Regel weder zu Zertifikaten noch zu Berechtigungen. Er kann jedoch für das Individuum eine wichtige Unterstützung bei der Erlangung formaler ebenso wie nonformaler Zertifikate

und Berechtigungen sein, da er einen umfassenden Überblick über die individuellen Kompetenzen sowie – aufgrund seines formativen Charakters – entsprechende Entwicklungsperspektiven beinhaltet.

Abbildung 1: **Typologie der Anerkennungsverfahren**

Typ „Integration"	Typ „Autonomie"	Typ „Supplement"
Erlangung von Zertifikaten Berechtigungen des formalen Bildungssystems	Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem	Verfahren zur Feststellung und Validierung von informellem Lernen
formal	nonformal	informell
summativ (und formativ)	summativ	formativ
Gleichwertigkeitsprüfungen	Tests, Leistungsmessung	Bilanzierung, Portfolios
Normorientierung	Kriterienorientierung	Individuenorientierung
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Schneeberger, Schlögl, Neubauer (2009)		

3. Analyse der Anerkennung informellen Lernens anhand ausgewählter (bildungs-)ökonomischer Theorien

Aus der Überlegung heraus, dass das formale Bildungssystem zu langsam sein würde, um die sozioökonomischen Veränderungen schnell genug zu adaptieren, begann die Weltbank in den 1970er-Jahren eine Unterscheidung zwischen nonformalem und informellem Lernen sowie der formalen Bildung vorzunehmen (OECD 2007, S. 4). Somit liegt der Ausgangspunkt des begrifflichen Diskurses in einem ökonomischen Kontext. Motive für die Aufwertung informellen Lernens, insbesondere für eine Anerkennung informellen Lernens, sind in verschiedenen europäischen Ländern oftmals volkswirtschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Ursprungs.

Bei der Anwendung der hier betrachteten Instrumente zur Anerkennung von Kompetenzen sind sowohl Personen als auch Organisationen beteiligt. Die Analyse geht insbesondere der Fragestellung nach, wie die entsprechende Handlungskoordination zwischen diesen Akteuren stattfindet. Hier spielen Institutionen, die im institutionenökonomischen Sinne als „sanktionierbare Erwartungen, die sich auf die Verhaltensweisen eines oder mehrerer Individuen beziehen" (Dietl 1993, S. 33), oder als „die Spielregeln einer Gesellschaft oder die von Menschen erdachten Beschränkungen menschlicher Interaktion" (North 1992, S. 3) verstanden werden, eine wichtige Rolle. Beispiele für derartige Institutionen sind Vertrauen oder Reputation. Eine nähere Betrachtung dieser institutionellen Aspekte ist im Kontext der Aner-

kennung informellen Lernens bisher nicht systematisch erfolgt. Im Weiteren dienen daher in erster Linie ausgewählte Aspekte der Neuen Institutionenökonomik als Bezugspunkte. Der Institutionenbegriff umfasst nach dem hier vorliegenden Verständnis formelle sowie informelle Institutionen.

Kernaussage der Neuen Institutionenökonomik ist, dass Institutionen bzw. institutionelle Aspekte im oben genannten Sinne für den Wirtschaftsprozess von Bedeutung sind (Richter, Furubotn 2003, S. 1). Diese institutionellen Aspekte spielen im formalen Bildungssystem ebenso wie bei der Betrachtung informeller Lernprozesse eine Rolle.

Für die weitere Betrachtung ist eine kurze Erläuterung der sich ergänzenden und teilweise auch überschneidenden Gebiete der Neuen Institutionenökonomik erforderlich, die kein einheitliches theoretisches Konzept darstellt.

Auf der Prozessebene lässt sich die Anerkennung informellen Lernens als eine Transaktion im Sinne der Transaktionskostentheorie verstehen. Transaktionen lassen sich in einem erweiterten Verständnis auch als soziale Handlungen verstehen (Richter, Furubotn 2003, S. 48). Bei der Handlungskoordination der Akteure spielen zudem insbesondere Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen (Braun 2001, S. 247) eine wichtige Rolle (Altrichter u. a. 2007, S. 63). Jedoch soll nicht auf diese beiden Aspekte, sondern vielmehr auf die Handlungsebene der Akteure näher eingegangen werden. Zur Analyse der Motive, Interessen und der daraus resultierenden Konflikte wird hier die Principal-Agent-Theorie herangezogen. Ihr liegt ein Modell zugrunde, das die Beziehung zwischen einem Auftraggeber (Principal) und einem Auftragnehmer (Agent) beschreibt. Der Agent hat in diesem Modell Informationsvorteile gegenüber dem Principal, d. h., es liegen Informationsasymmetrien vor. Daneben bestehen zwischen beiden ein Vertragsverhältnis und in der Regel Zielasymmetrien (Picot, Reichwald, Wigand 2001, S. 41 ff.), woraus Zielkonflikte resultieren können. Die Akteure streben grundsätzlich die eigene Nutzenmaximierung an. Zur Lösung der beschriebenen Probleme stehen Mechanismen wie beispielsweise Kontrolle, Informationssysteme, Reputation oder Vertrauen zur Verfügung.

Durch die wachsende Bedeutung informellen Lernens entsteht die Notwendigkeit, zum einen neue Methoden und zum anderen neue institutionelle Arrangements zu entwickeln, die den Anforderungen informellen Lernens gerecht werden. Zudem enthält die Anerkennung informellen Lernens ein Problem der Informationsasymmetrie, welches im Weiteren näher erläutert wird. Aus diesen Gründen wird zunächst ein theoretisches Modell zur Analyse von Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens entwickelt. Auf der Grundlage dieses Modells werden dann exemplarisch zwei nationale Ansätze in Frankreich und Deutschland analysiert.

Man kann drei Formen von Informationsasymmetrien unterschieden, die jeweils zu unterschiedlichen Verhaltensunsicherheiten der Akteure führen. Man un-

terscheidet zwischen hidden characteristics, welche zum Problem der adverse selection führen können, hidden action, die zum Problem des moral hazard führt, und schließlich hidden intention, die das Problem des hold up nach sich zieht (Spremann 1990, S. 566). Im Falle der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist auf der Handlungsebene zwischen Individuum und anerkennender Einrichtung vor allem die Informationsasymmetrie in Form von hidden characteristics bedeutsam, da für beide Akteure eine Unsicherheit hinsichtlich der Qualität des jeweils anderen besteht und sie somit das Risiko tragen, sich für den falschen Vertragspartner zu entscheiden. In der Principal-Agent-Theorie gibt es verschiedene Mechanismen, die geeignet sind, um dieses Problem zu lösen: das Signaling und Screening, die Selbstselektion sowie die Interessenangleichung.

Als Möglichkeiten, um die ungleiche Informationsverteilung zu reduzieren, kann der Agent Signale senden (Signaling), oder der Principal ergreift entsprechende Maßnahmen (Screening). Die dargestellte theoretische Problematik spielt im Zusammenhang mit der Anerkennung informellen Lernens eine Rolle, da informell erworbene Kompetenzen gegenüber Dritten zunächst nur schlecht oder gar nicht signalisiert werden können.

4. Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung

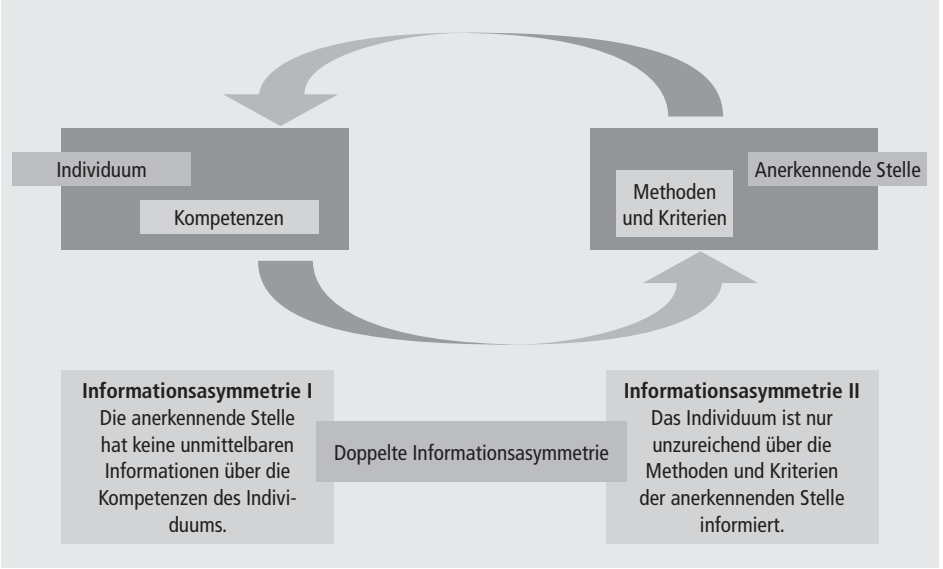
Durch die Betrachtung der Anerkennung von Kompetenzen aus einer institutionenökonomischen Perspektive lässt sich das Kernproblem der Informationsasymmetrie zwischen den Akteuren sehr pointiert modellieren. Im Prozess der Anerkennung informellen Lernens entsteht eine besondere Interaktionsstruktur, wobei zwischen Individuum und anerkennender Stelle eine wechselseitige Prinzipal-Agent-Beziehung entsteht. Diese Konstellation ist durch zwei Informationsasymmetrien gekennzeichnet, die für die Anerkennung informellen Lernens charakteristisch sind.

Die erste Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Kompetenzen der Individuen bei der Anerkennung. Kompetenzen werden im Zusammenhang der Anerkennung informellen Lernens als Dispositionen definiert (Gnahs 2007, S. 51 ff.). Das impliziert, dass Kompetenzen nicht direkt beobachtbar und nur indirekt ableitbar sind. Zugang haben die Individuen als Träger ebendieser Kompetenz.[1] In diesem Fall treten die anerkennenden Stellen als Prinzipal auf und die Individuen als Agenten. Die anerkennenden Stellen sind nicht vollständig über die Kompetenzen der Individuen informiert, und diese sind auch nicht direkt beobachtbar (siehe Abbildung 2).

1 Hierbei muss einschränkend darauf verwiesen sein, dass auch die Individuen keinen umfassenden Zugriff auf ihre auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen haben, da diese impliziter Natur und dem Individuum nur teilweise bewusst sind (BMBF 2008).

Die zweite Informationsasymmetrie bezieht sich auf die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stelle. Bei der Sichtbarmachung von auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen werden spezielle Methoden eingesetzt. Diese Verfahren sollten nach gewissen Standards durchgeführt und professionell betreut werden. Die Individuen sind nicht (vollständig) mit der Prozedur des Verfahrens vertraut. Hier kommt den Individuen die Rolle des Prinzipals und den anerkennenden Stellen die des Agenten zu: Die Individuen sind nicht vollständig über die Methoden und Kriterien der anerkennenden Stelle informiert und können die Qualität des Verfahrens nicht einschätzen. Ein weiteres Problem sind bestimmte Zielsetzungen, die die anerkennenden Stellen ggf. (zur eigenen Nutzenmaximierung) verfolgen.

Abbildung 2: **Doppelte Informationsasymmetrie im Prozess der Anerkennung informellen Lernens**



Im Rahmen von Anerkennungsverfahren lassen sich empirisch in Bezug auf die beiden Informationsasymmetrien mehrere Problemlösungsstrategien beobachten und im Rahmen von Signaling- und Screeningansätzen theoretisch modellieren.

Die erste Informationsasymmetrie bezüglich der Kompetenzen kann behoben werden, wenn die Individuen ihre Kompetenzen darstellen (Signaling). Sie haben die Möglichkeit, durch geeignete Nachweise (wie Zeugnisse, Arbeitsnachweise oder andere Formen) Informationen bezüglich ihrer Kompetenzen weiterzugeben. Die anerkennende Stelle kann ihrerseits Kompetenzfeststellungsverfahren einsetzen, um die

Leistungsfähigkeit des Individuums zu ermitteln (Screening). Über die Performanz können die anerkennenden Stellen auf die Kompetenzen der Individuen schließen.

Die zweite Informationsasymmetrie bezüglich der Qualität des Verfahrens sowie der Methoden und Kriterien kann reduziert werden, indem die anerkennende Stelle Informationen über Qualitätsstandards, die im Rahmen des Verfahrens zur Anwendung kommen, bereitstellt und damit für Transparenz bezüglich der Methoden und Kriterien sorgt (Signaling). Hierzu zählen auch Reputationseffekte, der Nachweis der Mitgliedschaft in einem Netzwerk oder organisationsspezifische Alleinstellungsmerkmale vor dem Hintergrund des Wettbewerbs mit anderen Anbietern. Die Individuen haben die Möglichkeit, den Markt der potenziellen Anbieter zu sondieren (Screening) und sich für eine anerkennende Stelle bzw. ein bestimmtes Verfahren zu entscheiden. Hier sind insbesondere Informations- und Beratungsangebote von Bedeutung (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: **Problemlösungsstrategien bei der Anerkennung informellen Lernens**

Informationsasymmetrie hinsichtlich der Anerkennungsprozedur (Individuum = Principal) **Lösungen:**	Informationsasymmetrie hinsichtlich der Kompetenzen des Individuums (anerkennende Stelle = Principal) **Lösungen:**
1) Signaling der anerkennenden Stelle durch Qualitätssicherungssystem, Akkreditierungsverfahren	1) Signaling des Individuums durch Anfertigung eines Dossiers, Bereitstellung von Belegen (z.B. Bildungszertifikate)
2) Screening des Individuums durch Nutzung von Informationsvermittlern und Beratern	2) Screening des anerkennenden Stelle durch Durchführung eines Interviews, Beobachtung, Prüfung

Im Folgenden werden zwei Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens, das VAE-Verfahren Frankreichs und die Externenprüfung aus Deutschland, dargestellt und im Anschluss auf Basis der theoretischen Überlegungen zur Anerkennung informellen Lernens miteinander verglichen.

5. Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) (Frankreich)

In Frankreich verfügt man aufgrund traditioneller Zusammenhänge über ein gesetzliches und pädagogisches Umfeld, welches non-formales und informelles Lernen sowohl durch summative als auch durch formative Ansätze berücksichtigt (Hawley 2007, S. 3). Hier soll nun das eher summativ ausgerichtete VAE betrachtet werden. Das Loi de modernisation sociale 2002, welches das französische VAE begründet, ermöglicht jeder Person, die für mindestens drei Jahre einer bezahlten, unbezahlten oder freiwilligen Arbeit nachgegangen ist, sich ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen anerkennen zu lassen und einen entsprechenden offiziellen Abschluss verliehen zu bekommen. Alle Organisationen, die nationale Diplome und Abschlüsse vergeben, sind durch dieses Gesetz betroffen. Somit eröffnet dieses Gesetz einen vierten Pfad zur vollen Zertifizierung neben der Schulausbildung, der Berufsausbildung und der Weiterbildung (Haeringer 2006, S. 86).

Bewerber, die Kompetenzen erworben haben, die einem offiziellen Abschluss entsprechen, müssen sich, um das VAE zu nutzen, an die Bildungsorganisation wenden, welche den von ihnen angestrebten Abschluss vergibt. Alle betroffenen Organisationen wurden dazu angehalten, Verfahren zur Umsetzung und Implementierung der VAE-Gesetzgebung zu entwickeln. Obgleich es hierbei wenig Anleitung gab, haben die Bildungsinstitutionen mittlerweile weitgehend einheitliche Methoden eingeführt (ebenda, S. 88 f.).

Der Ablauf des VAE-Verfahrens soll an dieser Stelle kurz skizziert werden.[2] Das dem Gesetz von 2002 folgende Dekret benennt fünf wesentliche Schritte des VAE:

1) Informationen über den VAE-Prozess, die durch regionale Zentren, landesweite Informationssysteme (z. B. www.vae.gouv.fr) und die Bildungsorganisationen selbst bereitgestellt werden.
2) Entscheidung über die Zulässigkeit (recevabilité) der Bewerbung in Form der Dauer der Berufserfahrung im Verhältnis zum Inhalt der Qualifikation (grundsätzliches Kriterium für die Zulässigkeit ist der Nachweis einer mindestens dreijährigen Berufserfahrung).
3) Erstellung eines Portfolios oder Dossiers durch den Kandidaten, worin er seine Erfahrungen beschreibt. Dies kann die Beobachtung des Kandidaten in seiner Arbeitssituation oder in einer simulierten Situation sowie andere Beweisformen umfassen. In dieser Phase gibt es Möglichkeiten des Mentorings und der Finanzierung des Kandidaten.
4) Interview/Dialog mit einer Jury auf Antrag der Jury oder des Kandidaten (lediglich im Hochschulbereich verpflichtend).

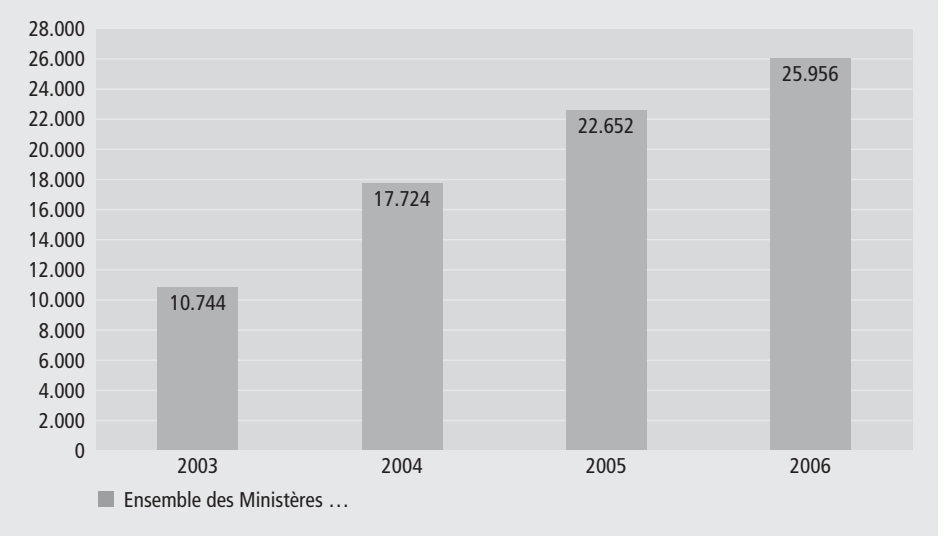
2 Zur Erläuterung der einzelnen Prozessschritte vgl. ECOTEC 2007, S. 3 ff.

5) Abwägung und Entscheidung durch die Jury auf Grundlage der produzierten Dokumente und ihrer eigenen Beobachtungen. Aus den vergebenen Diplomen, Zertifikaten und Abschlüssen geht nicht hervor, ob diese durch VAE oder auf formalem Wege erworben wurden (Hawley 2007, S. 5 f.).

6. Umsetzung

Bei Einführung des VAE wurde befürchtet, dass dies zu einem Wertverlust der Qualifikationen führen würde. Auch derzeit sind die Franzosen noch vielfach der Meinung, dass Lernergebnisse mit Wert nur in formalen Kontexten entstehen können. Dennoch entwickelte sich nach und nach das Vertrauen in das VAE-Konzept, und heute lässt sich die Einführung als relativ erfolgreich beurteilen, was die steigenden Zahlen der Nutzer belegen:

Abbildung 4: **Abschlüsse durch VAE 2003 bis 2006 aller zertifizierenden Ministerien**[3]



Einschränkend muss man darauf hinweisen, dass die Zahl der durch VAE vergebenen Zertifizierungen im Verhältnis zu den insgesamt in Frankreich vergebenen sehr gering ist. So werden in Frankreich jährlich rund 1,5 Mio. Abschlüsse vergeben, wovon 300.000 dem Bereich der Weiterbildung zuzuordnen sind und lediglich ca.

3 http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/xls/Nombre_de_diplomes_obtenus_2003-2006_.xls (eigene Darstellung, Stand: 08.04.2010).

26.000 durch VAE erworben werden. Folgende Trends lassen sich erkennen: VAE wird vermehrt im Gesundheits- und Sozialsektor genutzt, ein geringer Anteil der durch VAE vergebenen Qualifikationen ist im Hochschulbereich angesiedelt, und VAE wird vor allem von Frauen genutzt (Charraud 2007, S. 158).

7. Die Externenprüfung (Deutschland)

Für das deutsche Berufsbildungssystem gilt aus Sicht vieler Experten und Expertinnen die Externenprüfung als typischer Ansatz zur Anerkennung informellen Lernens (Seidel u. a. 2008; Colardyn, Björnavold 2004). Die Externenprüfung ermöglicht es Personen, die nicht die üblicherweise erforderliche duale Berufsausbildung absolviert haben, einen Berufsabschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf zu erwerben. Die Anerkennung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen erfolgt durch ein Zulassungsverfahren und zielt auf die Teilnahme der sogenannten Externen an der regulären Abschlussprüfung im dualen Berufsausbildungssystem ab. Die Zulassung zur Externenprüfung wird von den zuständigen Stellen – im Regelfall den Kammern – aufgrund der Aktenlage vorgenommen.

Die Externenprüfung kann als eine Form der „formalen Anerkennung" informellen Lernens angesehen werden: Sie ist ordnungspolitisch verankert, ermöglicht den Zugang zu weiteren Bildungsgängen (bspw. Fortbildung) und ist durch die vergebenen Zertifikate arbeitsmarktwirksam (BMBF 2008, S. 15). Allerdings finden die in Deutschland bestehenden Ansätze und Verfahren der Anerkennung informellen Lernens, wie beispielsweise die Externenprüfung, trotz des gestiegenen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften und der hohen Zahl von Arbeitssuchenden nach wie vor nur eine eingeschränkte Verbreitung (BMBF 2008, S. 104).

2006 haben 29.258 Personen über die Externenregelung an den Abschlussprüfungen teilgenommen. Das entspricht einem Anteil von 7,2 % aller Prüfungsteilnehmer im dualen System. 77,1 % der Externen haben die Prüfung bestanden (insgesamt bestanden 85,7 % der Prüfungsteilnehmer). Die Zahl der externen Prüfungsteilnehmer erreichte 2006 in etwa wieder das hohe Niveau von 1995 (31.903). Der letzte Tiefpunkt der Teilnahme Externer an den Abschlussprüfungen lag im Jahr 2000 bei 20.757 (BMBF 2008, S. 132). Nach der Umstellung der Berufsbildungsstatistik sind für das Berichtsjahr 2008 nun die externen Teilnehmer aller Ausbildungsbereiche – inklusive Handwerk – erfasst worden. 2008 haben insgesamt knapp 29.000 Personen an der Abschlussprüfung über die Externenregelung teilgenommen. Der weitaus größte Teil der Prüfungen entfiel auf die Industrie- und Handelskammern (72 %), etwa 18 % auf den Bereich Hauswirtschaft und Landwirtschaft, 7 % auf die Handwerkskammern sowie knapp 3 % auf den öffentlichen Dienst und die freien Berufe (Statistisches Bundesamt 2009, S. 78 ff.).

Im Bundesinstitut für Berufsbildung wurde Anfang der 1990er-Jahre ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Wege zur Externenprüfung“ (Hecker 1994a, 1994b) durchgeführt. Ein wesentliches Ziel des Projektes war es, den Nutzen des Nachholens eines Berufsabschlusses im Rahmen der Externenregelung zu erforschen. In Form von Befragungen von Teilnehmern und Lehrveranstaltungsanbietern zur Vorbereitung auf die Externenprüfung wurde die qualitative und quantitative Entwicklung der Externenprüfungen dargestellt. Dabei ging es um das Ausmaß der Nutzung der Externenprüfung, die Struktur der Vorbereitungslehrgänge – die in der Regel nach der Zulassung zur Abschlussprüfung besucht werden, um den theoretischen Teil der Ausbildung nachzuholen –, die Erfahrungen und Erwartungen der Prüfungsteilnehmer und Prüfungsteilnehmerinnen und die veränderten Berufs- und Beschäftigungschancen (Hecker 1994a).

Die Absolventen der Externenprüfung wurden ein halbes Jahr nach Bestehen der Prüfung nach Nutzen und Auswirkung hinsichtlich beruflicher Veränderungen, verbesserter Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven befragt (Hecker 1994b, S. 27 ff.).

Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass durch den erworbenen Berufsabschluss die Chancen am Arbeitsmarkt gestiegen seien. Nach Einschätzung von ca. 40 % der Befragten stiegen die Chancen auf einen Betriebswechsel und die Möglichkeit für weitere berufliche Qualifizierung. Ein Drittel der Befragten schätzte den Wert des nachträglich erworbenen Berufsabschlusses als Absicherung vor Arbeitslosigkeit und als Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit (ebenda, S. 30).

8. Kriterien für die Zulassung zur Externenprüfung

Der Zugang zur Abschlussprüfung wird durch ein Zulassungsverfahren durch die Kammern und andere zuständige Stellen entschieden. Im Zentrum der Zulassung steht der Nachweis von Berufserfahrung. Die Zulassung zur Externenprüfung ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Darin heißt es: „Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“ (§ 45 Abs. 2 Satz 1). Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen einschlägigen Ausbildungsberuf (BBiG § 45 Abs. 2 Satz 2). Ferner gilt, dass von Satz 1 ganz oder teilweise abgesehen werden kann, „wenn durch die Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ (BBiG § 45 Abs. 2 Satz 3). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland zu berücksichtigen (BBiG § 45 Abs. 2 Satz 4).

Die Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung richtet sich primär an Un- und Angelernte, um eine berufliche Qualifizierung zu erreichen. Aber auch bereits qualifizierte Personen, die die Externenregelung zur „Doppelqualifizierung“ nutzen, werden angesprochen (Hecker 1994). Die Externenregelung unterscheidet die Kategorien „qualifiziert“ und „nicht qualifiziert“ und differenziert damit die Adressaten nach ihrer Vorbildung bzw. Vorqualifizierung. Vorqualifiziert bedeutet, bereits einen Ausbildungsgang absolviert zu haben, und bezieht sich damit auf den Lernprozess. Des Weiteren zeigt das BBiG Vorgaben und Kriterien auf, anhand derer Personen zur Abschlussprüfung zugelassen werden. Das Gesetz differenziert dabei unterschiedliche Nachweisformen: zum einen solche, die eindeutig durch formale Nachweise erbracht werden können (Eineinhalbfachregelung und Nachweis von Vorqualifikationen); zum anderen öffnet die Externenregelung den Zugang zur Abschlussprüfung durch alternative Nachweise (wenn glaubhaft gemacht werden kann, dass die berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde).

9. Vergleich VAE und Externenprüfung – rechtliche Aspekte und Rahmenbedingungen

Das VAE-Verfahren und die Zulassung im Rahmen der Externenprüfung haben eine ähnliche Struktur der Institutionalisierung der Anerkennung. Diese erfolgt zwischen dem Individuum und einer anerkennenden Stelle auf der Grundlage eines vom Staat gesetzten rechtlichen Rahmens. Der Prozess der Anerkennung wird in Frankreich und in Deutschland durch beratende Institutionen gestützt. In Frankreich übernehmen diese Aufgabe bspw. die regionalen Zentren oder spezielle Abteilungen in den Universitäten, während dies in Deutschland bspw. Weiterbildungsanbieter oder die Kammern selber tun.

Anerkennende Stellen in Frankreich sind in der Regel die für die Berufe zuständigen Fachministerien und die Universitäten, womit bereits deutlich wird, dass das VAE-Verfahren sich nicht ausschließlich auf die berufliche Bildung konzentriert, sondern alle staatlich anerkannten Abschlüsse und Diplome in Frankreich umfasst. Die deutsche Externenprüfung ist ein Verfahren zum Nachholen von Abschlüssen im dualen Berufsbildungssystem und schließt somit alle staatlich anerkannten Ausbildungsberufe ein. Sie fällt daher in den Aufgabenbereich der Kammern und anderer zuständiger Stellen.

Die Gesetzgebungen in Frankreich und Deutschland ermöglichen Individuen, formale Zertifikate auf einem anderen Wege (als dem formal üblichen) zu erwerben. Laut Art L.900-1 des französischen Arbeitsgesetzbuches besitzt jede Person, die im Berufsleben steht, das Recht, ihre Berufserfahrung als Qualifikation anerkennen zu lassen, mit dem Ziel, ein Diplom zu erwerben. Seit dem Gesetz vom 17. Januar

2002 besteht die Möglichkeit, ein vollständiges Diplom durch die Validierung der Berufserfahrung zu erhalten, wobei die Mindestanforderung einer dreijährigen Berufserfahrung gilt. Mit der Einführung des Kernbegriffs „Erfahrungswissen“ werden nun auch die bei der beruflichen oder freiwilligen Ausübung einer Tätigkeit erworbenen Erfahrungen als konstitutiv anerkannt, wobei die erworbenen Kompetenzen in direktem Bezug zu dem angestrebten Diplom stehen müssen. Damit gibt das französische Gesetz eine quantitative (mind. drei Jahre) und eine qualitative (Bezug zu angestrebtem Abschluss) Norm vor.

In Deutschland öffnet das BBiG den Zugang zur regulären Abschussprüfung für sogenannte Externe. Individuen, die nicht den üblichen formalen Ausbildungsgang in Berufsschule und Betrieb durchlaufen haben, wird die Möglichkeit eröffnet, an der Abschlussprüfung für einen bestimmten Beruf teilzunehmen.

Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Referenzrahmen für die Anerkennung feststellen. In Frankreich gibt es seit 2002 ein nationales Register, in dem die Diplome, die auch durch Validierung informell erworbener Kompetenzen erreichbar sind, aufgelistet und systematisch beschrieben sind („Répertoire national des certifications professionnelles – RNCP“). Dieses kann neben dem nationalen Qualifikationsrahmen als ein Referenzrahmen für auf informellem Wege angeeignete Kompetenzen angesehen werden. In Deutschland werden als Referenz für die Anerkennung die Anforderungen des jeweiligen Berufs vorausgesetzt, die im Wesentlichen auf die Dauer des Berufs und die inhaltliche Nähe der beruflichen Tätigkeiten setzt. Welche Rolle der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) in dieser Hinsicht zukünftig spielen kann, ist bis dato noch nicht geklärt.

Einen wesentlichen Unterschied markieren auch die in Frankreich infolge des Gesetzes von 2002 erlassenen Dekrete. Hier werden Qualitätsstandards hinsichtlich des Prozesses des Anerkennungsverfahrens implementiert: Dekret Nr. 2002-590 vom 24. April 2002 für die Anwendung des VAE im Bereich der Hochschulbildung, Dekret Nr. 2002-615 vom 26. April 2002 für die Anwendung des VAE im Bereich der beruflichen Zertifizierung, Dekret Nr. 2002-617 vom 26. April 2002 bestimmt die Regularien für die Etablierung des RNCP und die Registrierungsmodalitäten, Dekret Nr. 2002-617 legt Zusammensetzung, Aufgaben und Methoden des CNCP (Komitee, das für das RNCP verantwortlich ist) fest, Dekret Nr. 2002-795 vom 3. Mai 2002 regelt die Gewährung von Bildungsurlaub für die Zertifizierung vorherig erworbener Kompetenzen. Solche Qualitätsstandards bezüglich des Anerkennungsprozesses fehlen in Deutschland, was vor allem dem verfassungsmäßigen Recht der Wirtschaft auf Selbstorganisation geschuldet ist und den zuständigen Stellen erlaubt, eigene Standards zu setzen.

10. Vergleich VAE und Externenprüfung – Methoden der Anerkennung

Die Zielsetzungen des VAE und der Externenprüfung sind sehr ähnlich. Ziel ist es, eine formale Qualifikation zu erlangen, die auf informellem Wege angeeignet wurde. Bei genauerem Hinsehen können aber einige methodische wie auch institutionelle Unterschiede festgestellt werden. Beide Verfahren sind im engeren Sinne outputorientiert und nehmen die erworbenen Kompetenzen der Individuen als Ausgangspunkt für die Anerkennung.

Wie dargestellt wurde, können sich die Individuen über das VAE-Verfahren bei einer Reihe von Quellen informieren. Die Verknüpfung des Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) mit dem RNCP soll der weiteren Verbesserung der Beratung über das Angebot dienen (Hawley 2007, S. 14). Im Zentrum des VAE-Verfahrens steht die Erstellung des Dossiers. Hier werden die relevanten Berufserfahrungen durch Arbeitsplatzbeschreibungen, Ausbildungszertifikate, Besprechungsberichte oder unterzeichnete Referenzen von Freiwilligeneinrichtungen dokumentiert. In dieser Phase wird dem Kandidaten Hilfe bei der Portfolioerstellung angeboten und empfohlen. Dies kann bei den anerkennenden Stellen selbst oder bei regionalen Beratungsanbietern geschehen.

Die Beurteilung im Rahmen eines Interviews findet in akkreditierten Zentren statt, wo eine Jury die Fähigkeiten des Individuums im Verhältnis zur angestrebten Qualifikation beurteilt. Das Interview dient der Ergänzung des Portfolios. Die gesamte VAE-Prozedur wird von der den Abschluss vergebenden Einrichtung organisiert, weshalb sie variieren kann. Dies gilt insbesondere für den Hochschulbereich. Es werden zwei zentrale Methoden verwendet, um die Fähigkeiten zu bewerten: Prüfungen (sogenannte mise en situation, was eine praktische Prüfungsmethode ist, die vor allem das Arbeitsministerium anwendet) und die Bewertung von Portfolios. Im Falle der Portfolios werden Bewertungsgremien benannt, um den Wert der individuellen Lernerfahrungen zu bemessen. Abschließend lässt sich festhalten, dass sich sowohl Elemente des Signalings als auch des Screenings im VAE auffinden lassen (siehe Abbildung 5).

Bei der Externenprüfung werden zur Beurteilung der Kompetenzen Dokumente, wie beispielsweise Zertifikate, Arbeitszeugnisse etc., als Basis für die Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung herangezogen. Hinsichtlich der Auswahl geeigneter Dokumente können die Individuen sich entweder von der anerkennenden Stelle selber oder anderen Bildungseinrichtungen beraten lassen. Da das Anerkennungsverfahren auf die Teilnahme an der regulären Abschlussprüfung abzielt, werden neben den auf praktischen Erfahrungen basierenden Dokumenten auch Kurse angeboten, die den theoretischen Teil der Prüfung abdecken. Die Teilnahme an den Kursen – die überwiegend von den zuständigen Stellen angeboten werden – ist zwar fakultativ; es wird aber argumentiert, dass diese für die erfolgreiche Absolvierung der Prüfung notwen-

dig sind, da der berufsschulische Teil der dualen Berufsausbildung nicht durch praktische Erfahrungen im Berufsfeld zu kompensieren ist. Dies bedeutet, dass im Rahmen der Anerkennung neben outputorientierten Kriterien auch Inputkriterien in Form von Kursen relevant sein können; eine Teilnahme an der Abschlussprüfung, ohne vorher eine gezielte Prüfungsvorbereitung absolviert zu haben, ist die Ausnahme – ein Hindernis für die Teilnahme ist eher das fehlende Angebot an Vorbereitungskursen in einigen Regionen. Hauptsächlich ist die Externenprüfung als eine Form summativer Anerkennung informellen Lernens anzusehen; allerdings wird die Zertifizierung durch Weiterbildungsmaßnahmen, die – auf einer formativen Ebene – einen nachträglichen Erwerb von theoretischem beruflichem Wissen ermöglichen, ergänzt.[4]

Abbildung 5: **Abbau der Informationsasymmetrie Individuen und anerkennende Stelle (VAE)**

	Individuum aktiv	**Anerkennende Stelle aktiv**
Signaling	Dossier (und Interview)	Registrierung in RNCP, Einrichtung eines standardisierten Verfahrens
Screening	Nutzung der Beratungsangebote (Auswahl der geeigneten Qualifikation und Bildungseinrichtung und Verfahrensablauf)	Interview

Der Abbau der Informationsasymmetrie bezüglich der individuellen Kompetenzen erfolgt im Rahmen der Externenprüfung durch das Signaling der Bewerber. Hauptsächlich sind es die Individuen, die durch Nachweise von Berufserfahrung zum Abbau ebendieser beitragen. Screening-Elemente, wie Kompetenzfeststellungsverfahren oder Portfolios, werden nicht bzw. kaum eingesetzt. In Einzelfällen werden die zuständigen Stellen dahin gehend aktiv, als dass die Externen bei fehlenden Nachweisen ihre „durchgeführten Tätigkeiten erläutern, schriftlich darlegen oder (die Kammern, die Verf.) fragen bei den aktuellen oder ehemaligen Betrieben der Antragsteller nach" (Grund, Kramer 2010, S. 28); diese Form des Abbaus der Informationsasymmetrie ist aber eher die Ausnahme. Bezüglich der Informationsasymmetrie, die das Verfahren der Anerkennung betreffen, haben die anerkennenden Stellen keine gemeinsamen Methoden und Kriterien entwickelt, wie das Verfahren ablaufen könnte. Hier sind die Individuen auf die Informationen angewiesen, die ihnen von anerkennenden Stellen oder anderen Bildungsanbietern zur Verfügung gestellt werden.

Für die Externenprüfung lässt sich damit vor dem hier zugrunde gelegten Hintergrund folgendes Ergebnis festhalten:

4 Bei der Beteiligung von Externen an Weiterbildungsmaßnahmen müssen die Vorbereitungskurse auf die Abschlussprüfung und Nachqualifizierungsmaßnahmen unterschieden werden (Grund, Kramer 2010).

Abbildung 6: **Abbau der Informationsasymmetrie durch Individuen und anerkennende Stelle (Externenprüfung)**

	Individuum aktiv	Anerkennende Stelle aktiv
Signaling	Nachweis über die Berufserfahrung/ andere Qualifikationen	In Einzelfällen fachliche Gespräche
Screening	Nutzung der Beratungsangebote der Kammern	Nicht im Rahmen der Zulassung; nur in der Abschlussprüfung

11. Fazit

Auch wenn sich beide Verfahren auf der Grundlage der hier entwickelten Typologie zunächst dem gleichen Typus von Anerkennungsverfahren zuordnen lassen, zeigen sich dennoch die folgenden Unterschiede.

Zum einen differieren die gesetzlichen Regelungen bezüglich der Mindestdauer der Berufserfahrungen, der curricularen Referenzen und der eingesetzten Methoden zur Sichtbarmachung der Kompetenzen und zum Abbau der Informationsasymmetrien. Ein gravierender Unterschied sind die gesetzlich verankerten Qualitätsstandards bezüglich der Einheitlichkeit des Anerkennungsverfahrens in Frankreich (z. B. Etablierung von RNCP- und CNCP-Vorgaben für die Zusammensetzung der Jury); bei der Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Rahmen der Externenprüfung gibt es solche verfahrensbezogenen Standards nicht.

Ein quantitativer Unterschied der beiden Verfahren ist die vorausgesetzte Dauer der beruflichen Erfahrungen, die als Voraussetzung eingebracht werden müssen. Frankreich setzt pauschal drei Jahre als Mindestdauer; Deutschland hingegen geht von dem Eineinhalbfachen der Dauer der Berufsausbildung aus, was in vielen Berufen dazu führt, dass die Mindestdauer zwischen vier und fünf Jahren liegt.

Frankreich hat mit dem RNCP einen nationalen Qualifikationsrahmen, wo alle Zertifikate und entsprechenden Inhalte beschrieben sind. Das RNCP ist für die Öffentlichkeit seit Mai 2004 via Internet frei zugänglich (www.cncp.gouv.fr). Es wird von sehr vielen Beratern genutzt, die interessierten Personen Informationen und Orientierung bezüglich beruflicher Karrierewege einschließlich Zertifizierungsmöglichkeiten aufzeigen. Damit stellt das RNCP ein zentrales Instrument zur Auswahl von Zertifizierungsmöglichkeiten im Rahmen des VAE dar. In Deutschland werden die Ausbildungsordnungen als curriculare Referenz vorausgesetzt. Der Vorteil dabei ist, dass die im Rahmen von Anerkennungsverfahren erworbenen Zertifikate und die des formalen Bildungssystems gleichwertig sind. Die Problematik liegt darin, dass die Ausbildungsordnungen formale Bildungsgänge beschreiben und weniger outputorientiert sind, was die Frage aufwirft, wie auf informellem Wege angeeignete

Kompetenzen in diesem Rahmen eingeordnet werden können. Allerdings wird in Deutschland ein nationaler Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt, der an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) anschlussfähig ist und die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen erleichtern könnte.

Im VAE-Verfahren werden differenziert Methoden zur Anerkennung von Berufserfahrung, wie die Prüfungen und Portfolios, angewandt. Bei der Externenprüfung kommen ebenfalls unterschiedliche Methoden zum Einsatz, die bei den einzelnen Teilschritten der Anerkennung angewendet werden. Im Zulassungsverfahren werden Dokumente gesichtet; bei der eigentlichen Abschlussprüfung werden spezifische Prüfungsformen eingesetzt, die staatlich reguliert und berufsspezifisch sind. Im Sinne des Abbaus von Informationsasymmetrien kann auf einer methodischen Ebene beobachtet werden, dass beim VAE-Verfahren sowohl Individuum als auch anerkennende Stelle aktiv werden und damit Signaling- wie auch Screening-Ansätze verfolgt werden; die Akteure koordinieren im Verfahren ihre Handlungen zur gegenseitigen Information. Bei der Externenprüfung werden zwar auch Signaling- und Screening-Elemente eingesetzt, allerdings ist bei dem Zulassungsverfahren das Individuum als Informationsgeber gefordert und muss die geeigneten Nachweise erbringen.

Ein weiterer Unterschied der beiden Ansätze besteht darin, dass Frankreich Standards bezüglich der Qualität, Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Verfahren durch entsprechende Dekrete implementiert hat. In Deutschland fehlt ein solcher Qualitätsstandard, der den Anerkennungsprozess steuert.

Der Vergleich der Systeme lässt darauf schließen, dass für die Individuen in Frankreich bessere Rahmenbedingungen hinsichtlich der Suche nach geeigneten Zertifizierungsmöglichkeiten bestehen. Zudem führen die einheitlichen Vorgaben der Gesetze und Dekrete, wie vor allem die Vorgaben hinsichtlich des RNCP, zu Qualitätssignalen hinsichtlich der Abschlüsse selbst, aber auch im Hinblick auf die Vorgehensweise bei der Anerkennung. In Deutschland leistet die staatliche Anerkennung von Berufen hier einen Beitrag. Es fehlen jedoch einheitliche Standards bezüglich des Verfahrens der Externenprüfung. Es gibt zwar eine lange Tradition der Anerkennung informellen Lernens, allerdings wurde die in den letzten Jahren geführte Diskussion über Anerkennungsverfahren und geeignete Methoden sowie Qualitätsstandards in Deutschland weitgehend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene geführt; diesbezüglich besteht Nachholbedarf.[5]

Aufgrund der theoretischen Überlegungen konnte gezeigt werden, dass die Externenprüfung insbesondere Schwächen im Bereich des Signalings durch die zuständigen Stellen sowie im Hinblick auf das Screening der Individuen aufweist.

5 Hier könnte es hilfreich sein, die im Auftrag des CEDEFOP entwickelten „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ zu berücksichtigen (CEDEFOP 2009).

Instrumente und Weiterentwicklungen zur Kompensation dieser Defizite könnten sein:

- Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens unter Berücksichtigung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen,
- Etablierung eines Informations- und eines Beratungssystems zur Verbreitung von Informationen über das Verfahren und
- Entwicklung neuer bzw. Berücksichtigung bestehender Instrumente zur Erfassung informell erworbener Kompetenzen, wie beispielsweise der ProfilPass (DIPF/DIE/IES 2007).

Literatur

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007

Annen, Silvia: Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung – eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. Vortrag im Rahmen des AG BFN-Forums „Kompetenzermittlung für die Berufsbildung“ 2008 (im Druck)

Björnavold, Jens: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki 2000

Braun, Dietmar: Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden 2001, S. 243–262

Bundesminsterium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Bonn 2004

Bundesminsterium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Stand der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland. Bonn 2008. – URL: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf (Stand: 24.07.2009)

Charraud, Anne-Marie: The French approach of VPL. An historical approach and the state of the art in 2007. In: Duvekot, Ruud et al. (Eds.): Managing European diversity in lifelong learning. Nijmegen, Vught, Amsterdam 2007, S. 149–159

Colardyn, Danielle; Björnavold, Jens: Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: European Journal of Education, 39 (2004) 1, S. 69–89

Dietl, Helmut: Institutionen und Zeit. Tübingen 1993

DIPF/DIE/IES: Endbericht der bundesweiten Implementierung des BLK-Verbundprojekts „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS). Bonn 2007

Dohmen, Günther: Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn 2001

ECOTEC: European Inventory on validation of informal and non-formal learning Case Study: Role of the VAE jury. France 2007. – URL: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/casestudies/2008/France.pdf (Stand: 24.07.2009)

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (Hrsg.): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (Stand: 05.02.2010)

Frank, Irmgard: Bewertungsverfahren im Kontext individueller Kompetenzentwicklung – gangbare Wege. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 32–35

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009

Gnahs, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. DIE Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2007

Grund, Stefanie; Kramer, Beate: Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. Düsseldorf 2010

Haeringer, Arnaud: The French APEL: Ambitious Procedures. In: Corradi, Consuelo; Evans Norman; Valk, Aune (Hrsg.): Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities. Tartu 2006, S. 83–94

Hecker, Ursula: Externenprüfung – eine nachträgliche Chance zur beruflichen Entwicklung? In: Puhlmann, Angelika (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung – Lebenslagen, Berufsorientierung und neue Qualifizierungsansätze. Workshop „Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung“ (1992, Berlin). Berlin 1994a, S. 145–156

Hecker, Ursula: Ein nachgeholter Berufsabschluss lohnt sich allemal – Externenprüfung in der Praxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994b) 6, S. 27–33

Laur-Ernst, Ute: Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissenschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche als gleichwertig anerkennen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn 2001, S. 111–128

North, Douglass C.: Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen 1992

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): Terms, concepts and models for analysing the value of recognition. Vienna 2007

Otero, Manuel Souto; Hawley, Jo; Nevala, Anne-Marie (Eds.): European inventory on validation of informal and non-formal learning. Birmingham 2007. – URL: http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/france.pdf (Stand: 24.07.2009)

Picot, Arnold; Reichwald, Ralf; Wiegand, Rolf T.: Die grenzenlose Unternehmung – Information, Organisation und Management. Wiesbaden 2001

Richter, Rudolf; Furubotn, Erik G.: Neue Institutionenökonomik – eine Einführung und kritische Würdigung. Tübingen 2003

Schneeberger, Arthur; Schlögl, Peter; Neubauer, Barbara: Zur Anerkennung von nichtformalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning 3. Wien 2009, S. 111–132

Seidel, Sabine u. a.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning". Bonn, Berlin 2008

Spremann, Klaus: Asymmetrische Information. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 60 (1990) 5/6, S. 561–586

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur – Berufliche Bildung. Berichtsjahr 2008. Fachserie 11, Reihe 3. Wiesbaden 2009

Straka, Gerald A.: Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. ITB-Forschungsbericht 15. Bremen 2004

Marisa Kaufhold, Christiane Barthel

Die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse – ein Beitrag aus der Praxis des LERNSTÜCK-Verfahrens

LERNSTÜCK ist ein transparentes und praktikables Verfahren zur Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten. Dabei geht es nicht um den Erwerb von Wissen und Können, sondern um den Nachweis und die Anerkennung von bereits Gelerntem. Dazu reflektieren Beschäftigte in einem dreistufigen Anerkennungsverfahren ihre Kenntnisse und Fertigkeiten und dokumentieren diese anhand eines für ihre Tätigkeit exemplarischen Arbeitsprozesses auf der Grundlage der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung (APO). Auf der Basis dieser Dokumentation wird ein IHK-Test abgelegt und ein Zertifikat über die nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben.

1. Einführung

Die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen ist sowohl ein europäisches als auch ein nationales bildungspolitisches Ziel. Innerhalb der Europäischen Union stehen der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (European Qualification Framework – EQF) und das Europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) als gemeinsame Basis für die Anerkennung beruflicher Qualifikationen. Auf nationaler Ebene sollen Qualifizierungspläne (National Qualification Frameworks – NQF) helfen, die jeweiligen Bildungs- und Qualifizierungssysteme mit den europäischen Entwicklungen kompatibel werden zu lassen.

Der dringende Bedarf an praktikablen Verfahren zur erleichterten Feststellung und Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb von formalen Bildungsarrangements erworben wurden, wird auch in den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung festgehalten (BMBF 2008a). Die Ergebnisse dieser Bemühungen führ(t)en bisher jedoch nur zu wenigen und unzureichenden Ansätzen (BMBF 2008b). Nach wie vor werden in Zertifikaten überwiegend formal erworbene Kompetenzen ausgewiesen, die eng mit bestimmten Bildungsgängen verknüpft sind. Erforderlich ist vor allem eine stärkere Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen – unabhängig von Lernform und Lernort. Mit einer solchen Outcome-Orientierung werden die Zertifizierung der tatsächlich erbrachten Lernleistungen und eine Abkoppelung von formalen Bildungsgängen angestrebt.

In einigen europäischen Ländern gibt es bereits seit geraumer Zeit Dokumentations- und Anerkennungsverfahren mit einem entsprechenden Erfahrungsschatz in der Anwendung (z. B. Bilan de Compétences in Frankreich). Andere Länder entwickelten in den letzten Jahren Dokumentationsverfahren (z. B. Realkompetanse in Norwegen). Die Implementierung adäquater Anerkennungsverfahren steht jedoch häufig noch aus. Als deutsches Beispiel ist in diesem Zusammenhang der ProfilPASS anzuführen – ein Selbstreflexionsinstrument, das ggf. durch Beratung und Seminare unterstützt wird und in eine Art Kompetenzpass mündet. Doch auch dieser Ansatz ermöglicht es bislang nicht, ermittelte Kompetenzen auf die formale Nachweisebene zu transportieren und so eine tatsächliche Anerkennung im Bildungssystem zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund entstand das Thüringer Modellprojekt LERNSTÜCK – ein Verbundprojekt zwischen der Eichenbaum GmbH Gotha, dem Lehrgebiet Weiterbildung/Erwachsenenbildung der Universität Erfurt und der Industrie- und Handelskammer Ostthüringen zu Gera. Im Rahmen von LERNSTÜCK wurde ein Verfahren zur Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt und in der betrieblichen Praxis verschiedener Thüringer Unternehmen erprobt. Damit liegt ein regionales Fallbeispiel[1] vor, aus dem wichtige Erfahrungen zur praktischen Umsetzung und Akzeptanz aufseiten der Teilnehmenden und Unternehmen gewonnen werden konnten. Auf die Konzeption des Verfahrens sowie die Erfahrungswerte aus der Anwendung wird im vorliegenden Beitrag näher eingegangen.

2. Das LERNSTÜCK-Verfahren

In der Weiterbildungspraxis zeigt sich, dass Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen kaum Zugang zu formalisierter Weiterbildung haben. Diese Mitarbeiter/-innen sind in ihren Unternehmen jedoch häufig mit vielfältigen Aufgaben betraut, die unterschiedliche Anforderungen beinhalten, woraus Lernprozesse innerhalb von Arbeitsprozessen resultieren, in denen beruflich relevantes Wissen und Können erworben wird. Eine nur geringe Beteiligung an formalen Weiterbildungsprozessen ist auch bei bildungsfernen und lernungewohnten Personen zu beobachten. Dies liegt zum einen daran, dass diese Personengruppe kaum Zugang zu formaler Weiterbildung hat und zudem häufiger Abwehrhaltungen gegenüber Weiterbildung anzutreffen sind. Viele der Personen haben im Laufe ihrer Berufstätigkeit Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, für die sie keinen anerkannten Nachweis besitzen. Dies trifft in besonderer Form auf an- und ungelernte Beschäftigte bzw. Seiteneinsteiger/-innen zu, die in einem Berufsfeld tätig sind, in dem sie keine

1 Darüber hinaus konnte bereits während der Projektlaufzeit ein Transfer des Verfahrens in eine andere Region erzielt werden.

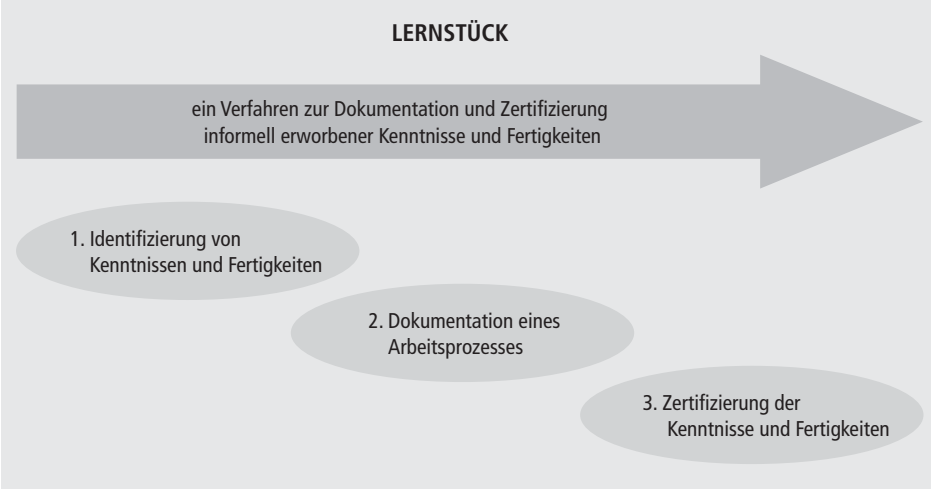
Ausbildung absolviert haben. Auch für Personen, die im erlernten Beruf tätig sind (d. h. über einen entsprechenden Abschluss verfügen) und durch ihre Arbeitstätigkeit vielfältige Erfahrungen erworben und sich beständig weiterqualifiziert bzw. spezialisiert haben, kann das LERNSTÜCK-Verfahren von Interesse sein.

Mit LERNSTÜCK, einem branchenunabhängigen, transparenten und praktikablen Verfahren, können im Arbeitsprozess (d. h. zumeist informell) erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten ermittelt, dokumentiert und durch ein Zertifikat der Industrie- und Handelskammer Ostthüringen zu Gera ausgewiesen werden. Damit bietet LERNSTÜCK den unterschiedlichen Personengruppen die Chance, das Wissen und Können, das sie während der Ausübung ihrer praktischen Arbeitstätigkeit erworben haben, darzustellen und nachzuweisen. Die teilnehmenden Personen profitieren in erster Linie vom Nachweis ihrer tatsächlich vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten, was zum Bewusstwerden des eigenen Wissens und Könnens und nicht zuletzt zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit beiträgt. Zudem werden im Rahmen von LERNSTÜCK Arbeitsprozesse stärker reflektiert und ggf. individuelle Lernbedarfe sowie Entwicklungsperspektiven erschlossen.

Ablauf des LERNSTÜCK-Verfahrens

Das LERNSTÜCK-Verfahren umfasst drei aufeinanderfolgende Arbeitsschritte, die von den teilnehmenden Personen durchlaufen werden: die Identifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Dokumentation eines Arbeitsprozesses und die Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: **Ablauf des LERNSTÜCK-Verfahrens**



Identifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten
Im Mittelpunkt des ersten Arbeitsschritts stehen die Information der teilnehmenden Personen sowie die Identifizierung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten. In einem Einführungsworkshop werden die Teilnehmenden zunächst umfassend über die inhaltlichen Ziele und den zeitlichen Ablauf des LERNSTÜCK-Verfahrens informiert. Des Weiteren werden die Personen anhand von biografisch-reflexiven Übungen dafür sensibilisiert, sich näher mit ihrer Berufs- und Lernbiografie auseinanderzusetzen. Im Fokus stehen dabei individuelle Lern- und Erfahrungsfelder des bisherigen Lebensverlaufes, aktuelle Arbeits- und Tätigkeitsfelder sowie die in diesen Zusammenhängen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. In ergänzenden biografischen Einzelinterviews mit den Teilnehmenden werden die Ergebnisse des im Workshop ausgelösten Reflexionsprozesses aufgegriffen und vertieft.

Neben der Selbsteinschätzung durch die teilnehmende Person werden auch Perspektiven von Dritten einbezogen (durch Interviews mit dem/der jeweiligen Vorgesetzten und einer Vertrauensperson), um ein möglichst objektives und umfassendes Bild zu erhalten. In diesen Interviews werden die aktuelle Tätigkeit sowie die Kenntnisse und Fertigkeiten der teilnehmenden Personen fokussiert. Von Interesse sind hierbei auch Situationen, in denen die von der Person benannten Kenntnisse und Fertigkeiten bereits angewendet werden konnten. Um eine strukturierte und systematische Vorgehensweise der Interviews zu gewährleisten, wurden Leitfäden entwickelt, die bei der Interviewführung herangezogen werden.

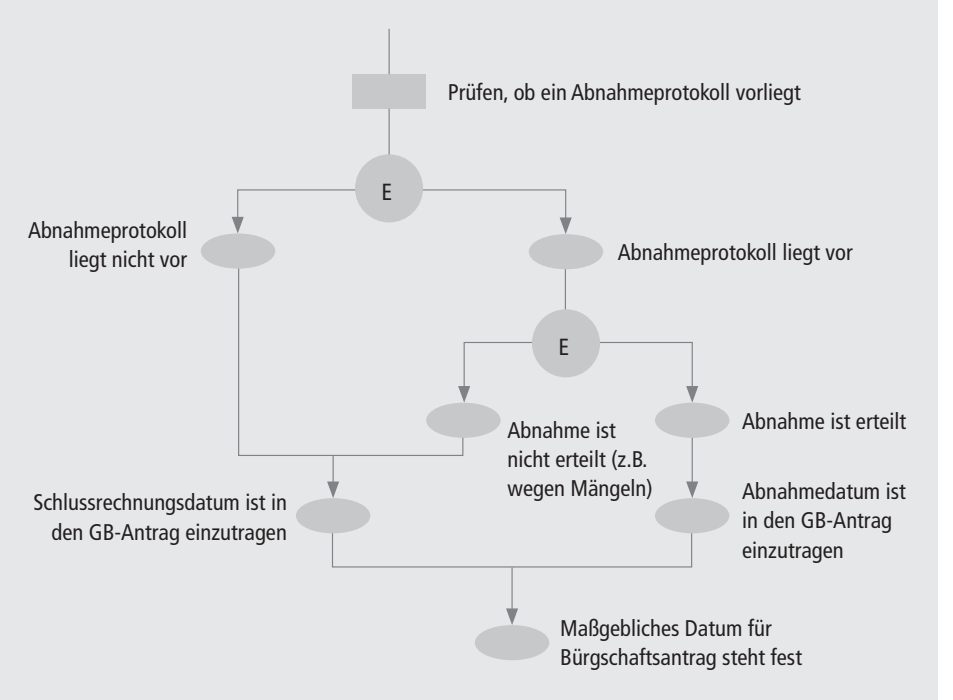
Der Reflexionsprozess im Rahmen des ersten Verfahrensschritts ist notwendige Voraussetzung, um die zertifizierbaren Kenntnisse und Fertigkeiten aufzudecken. Im Unterschied zu den meisten bestehenden Kompetenzerfassungsverfahren wird bei LERNSTÜCK über die Reflexionsphase hinausgegangen und das Reflektierte in ein arbeitsprozessorientiertes Dokumentations- und Zertifizierungsverfahren überführt.

Dokumentation eines Arbeitsprozesses
Informell erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten werden im tatsächlichen Arbeitshandeln von Personen deutlich, d. h., wenn sie zur Anwendung kommen. Mit der Erstellung einer detaillierten und standardisierten Dokumentation wird ersichtlich, wie die Teilnehmenden ihre Arbeitsaufgaben bewältigen und mit evtl. auftretenden Problemen umgehen. Für die Erstellung der Dokumentation wird auf das Konzept der Arbeitsprozessorientierten Weiterbildung (APO) zurückgegriffen, das im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems entwickelt wurde (Ehrke 2006). Im LERNSTÜCK-Verfahren wird die Methodik abgewandelt, in ihrer Logik umgedreht und an die Ziele des Modellprojekts angepasst: Während im IT-Bereich Arbeitsprozesse (sogenannte Referenzprozesse) zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen und zur Förderung von Lernprozessen genutzt werden, wird diese Vor-

gehensweise bei LERNSTÜCK zum Nachweis bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten herangezogen. Die teilnehmenden Personen sind also aufgefordert, ihr Wissen und Können anhand eines von ihnen selbst zu erstellenden Referenzprozesses (hier: Arbeitsprozesses) zu dokumentieren.

Die Dokumentation des Arbeitsprozesses setzt sich aus verbalen und grafischen Darstellungen zusammen. Im Kern sind jeweils die Ziele, die Rahmenbedingungen und die Vorgehensweise des Arbeitsprozesses zu beschreiben. Da Arbeitsprozesse in Teilarbeitsprozesse untergliedert werden, sind auch diese entsprechend darzustellen. Dabei sind die Ziele und die dazugehörigen Tätigkeiten zu nennen. Das konkrete Vorgehen ist kurz zu schildern und ggf. durch ein spezifisches Fallbeispiel zu veranschaulichen. Sowohl der Arbeitsprozess als auch die Teilarbeitsprozesse sind abschließend in Anlehnung an das APO-Konzept durch strukturierte Prozessablaufketten grafisch zu veranschaulichen. Ein Beispiel dafür zeigt Abbildung 2 mit einem Ausschnitt aus der grafischen Darstellung eines Teilarbeitsprozesses – entnommen aus der Dokumentation einer Teilnehmerin zum Arbeitsprozess „Abwicklung eines Auftrags“.

Abbildung 2: **Ausschnitt aus der grafischen Darstellung eines Teilarbeitsprozesses**



Aus der erstellten Dokumentation muss hervorgehen, dass diese von den Teilnehmenden selbstständig und eigenverantwortlich erarbeitet wurde, was im abschließenden IHK-Test überprüft wird. Die Aufgaben und Tätigkeiten müssen übersichtlich und verständlich dargestellt sein, sodass deutlich wird, dass die Teilnehmenden ein tiefer gehendes Verständnis der Abläufe an ihrem Arbeitsplatz besitzen. Dazu gehört auch, im Arbeitsprozess potenziell auftretende Probleme darzustellen und den Umgang mit diesen zu schildern. Die Arbeitsabläufe sind möglichst detailliert zu schildern, um ein angemessenes Maß an fachlicher Tiefe erkennen zu können. Damit ist der Anspruch verbunden, die Informationen so aufzubereiten, dass sie sowohl von Fachleuten als auch Nichtfachleuten verstanden werden. Im Endergebnis der Dokumentation muss also erkennbar sein, dass die Teilnehmenden in der Lage sind, die Tätigkeiten an ihrem Arbeitsplatz mit der geforderten Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit auszuführen. Daraus wird schließlich ersichtlich, dass die Personen für die dargestellten Arbeits- und Teilarbeitsprozesse Qualifikationen gemäß korrespondierenden Berufsbildern besitzen und anwenden.

Damit die Personen die Dokumentation ihres Arbeitsprozesses entsprechend umsetzen können, ist es notwendig, diese angemessen mit der Methodik vertraut zu machen und Arbeitsmaterialien auszuhändigen, die den Erarbeitungsprozess unterstützen. Zu diesen Materialien gehören eine Anleitung zur Erstellung der Dokumentation, eine Musterdokumentation eines Beispielarbeitsprozesses, Formatvorlage(n) sowie eine Toolbox zur Erstellung der grafischen Darstellungen. Des Weiteren steht den Teilnehmenden während des Dokumentationsprozesses ein Beratungsangebot zur Verfügung, das sich ausschließlich auf methodische Aspekte bei der Darstellung und Dokumentation bezieht.

Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten

Die identifizierten und anhand des Arbeitsprozesses dokumentierten Kenntnisse und Fertigkeiten der teilnehmenden Person werden abschließend in einem IHK-Test überprüft, was Voraussetzung für die Vergabe des IHK-Zertifikats ist. Zur Umsetzung des Tests wird jeweils ein Prüfungsausschuss eingerichtet, der sich in der Regel aus einem/einer Vertreter/-in des Betriebes, in dem der/die Teilnehmende beschäftigt ist, einem/einer Vertreter/-in der IHK Ostthüringen zu Gera und einem/einer Vertreter/-in des Projektteams zusammensetzt.

Der IHK-Test besteht aus zwei Teilen, die sich auf die vom Teilnehmenden eingereichte Dokumentation beziehen. In einem 30-minütigen Fachgespräch stellt der/die Teilnehmende seine/ihre erstellte Dokumentation den Prüfenden vor und beantwortet deren Fragen. Prüfungsgegenstand ist ausschließlich der dokumentierte Arbeitsprozess. Zur Überprüfung der Kenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis wird eine 60-minütige betriebliche Aufgabenstellung bearbeitet. Diese wird im Vorfeld

der Prüfung von der IHK mit dem/der betrieblichen Vertreter/-in abgestimmt. Die Bearbeitung der betrieblichen Aufgabe findet i. d. R. direkt am Arbeitsplatz der teilnehmenden Person statt.

Für den Test wurden Regularien entwickelt und festgeschrieben, die eine weitgehend standardisierte Überprüfung und Anerkennung von im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten ermöglichen und gleichzeitig einen Ablauf sicherstellen, der den Anforderungen einer IHK entspricht. Die Mitglieder des Prüfungsausschusses erhalten zur Vorbereitung auf den Test jeweils den von der zu prüfenden Person dokumentierten Arbeitsprozess. Für einen transparenten und nachvollziehbaren Prüfungsverlauf werden der Ablauf und die Ergebnisse des Tests mithilfe eines teilstandardisierten Protokolls dokumentiert. Gegenstand des Prüfungsprotokolls sind neben den im Fachgespräch beantworteten Fragestellungen auch die bei der Ausführung der betrieblichen Aufgabe beobachteten Tätigkeiten. Die anhand des Arbeitsprozesses dokumentierten und im IHK-Test erfolgreich nachgewiesenen Kenntnisse und Fertigkeiten des/der Teilnehmenden werden schließlich in ein IHK-Zertifikat überführt, wobei eine Orientierung an den jeweils für das Berufsfeld geltenden Ausbildungsrahmenplänen erfolgt.

Neben dem IHK-Zertifikat erhalten die Teilnehmenden als Ergebnis des LERNSTÜCK-Verfahrens ein Profil über die identifizierten Kenntnisse und Fertigkeiten, das von der Eichenbaum GmbH ausgestellt wird. Dieses spiegelt im Wesentlichen die Ergebnisse der Interviews aus dem ersten Arbeitsschritt wider und bezieht sich auf die gesamte Berufsbiografie der Person.

3. Erfahrungen mit LERNSTÜCK

Bis Ende des Modellprojektes nahmen 33 Personen erfolgreich am LERNSTÜCK-Verfahren teil.[2] Die große Mehrheit der Teilnehmenden verfügt(e) über eine abgeschlossene Berufsausbildung, die sich jedoch nicht auf ihren aktuellen Tätigkeitsbereich bezieht. So handelte es sich überwiegend um Seiteneinsteiger/-innen, die sich im Arbeitsprozess einem neuen Tätigkeitsfeld gestellt haben, für das sie neue Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben mussten.

Dass ein branchenunabhängiger Einsatz von LERNSTÜCK tatsächlich möglich ist, zeigt sich an den unterschiedlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern, in denen das Verfahren bislang durchgeführt wurde bzw. aus denen die bisherigen Teilnehmenden stamm(t)en (Büroorganisation, Kunststoffverarbeitung, Mikroelektronik, Sachbearbeitung, Lagerlogistik). Dies gelingt durch die offene Gestaltung des Verfahrens, die den Teilnehmenden Freiheiten bei der Darstellung ihrer Arbeitsabläufe

2 Das LERNSTÜCK-Verfahren wird auch nach Ende des Projektes weiter angewandt.

einräumt. Vor allem die Anwendung des APO-Konzeptes, das bereits in anderen Zusammenhängen erfolgreich adaptiert wurde (Grimm-Vonken u. a. 2007), ermöglicht eine strukturierte und gleichzeitig unabhängige Dokumentation von Arbeitsprozessen. Eine Unterstützung bei der Umsetzung des Verfahrens von betrieblicher Seite ist aufgrund der jeweiligen Fach- und Betriebsspezifik unbedingt erforderlich. Die Einbindung betrieblicher Expert(inn)en ist vor allem zur Einschätzung der fachlichen Richtigkeit der dokumentierten Arbeitsprozesse und der Darstellungen im abschließenden IHK-Test notwendig.

Die Unterteilung des Verfahrens in drei Arbeitsschritte hat sich bewährt. Insbesondere die Workshops wurden von den Teilnehmenden als wertvolle Unterstützung zur Vorbereitung auf den Ablauf des Verfahrens sowie für die Erstellung der Dokumentation wahrgenommen. Die Einzelinterviews dienten vor allem dem individuellen Reflexionsprozess und halfen dabei, eine Vertrauensebene zwischen teilnehmender und betreuender Person zu schaffen.

Die methodische Beratung während der Erstellung der Dokumentation des Arbeitsprozesses erwies sich als notwendig und nützlich. Sie wurde von der Mehrheit der Teilnehmenden in Anspruch genommen und half vor allem dabei, Anfangsschwierigkeiten beim Einstieg in den Dokumentationsprozess zu überwinden. Unterstützung war hauptsächlich bei der Auswahl des Arbeitsprozesses und der Untergliederung in dazugehörige Teilarbeitsprozesse erforderlich. Die grafische Darstellung der Arbeits- und Teilarbeitsprozesse, die die einzelnen Prozessabläufe zusammenfasst, wurde zum Teil als kompliziert wahrgenommen. Mittlerweile steht den Teilnehmenden ein Tool zur Verfügung, das die Erstellung der Grafiken wesentlich vereinfacht. Bei der Dokumentation auftretende Umsetzungsprobleme konnten durch die methodische Beratung gelöst werden, sodass auch lernungewohnten Personen der Dokumentationsprozess gelang. Die bisherigen Erfahrungen zeigen aber auch, dass der Betreuungsaufwand bei Personen mit niedrigerem Bildungsniveau i. d. R. höher ist.

Die Teilnehmenden am LERNSTÜCK-Verfahren müssen etwa 60 Zeitstunden vom Einführungsworkshop bis hin zum abschließenden IHK-Test einplanen. Der überwiegende Teil erfolgt in selbstständiger Arbeit und wird zur Erstellung der Dokumentation benötigt. Die Teilnahme bzw. Arbeit an LERNSTÜCK kann somit weitestgehend frei gestaltet und organisiert werden, sodass das Verfahren i. d. R. auch zeitlich gut bewältigt werden kann.

Ein positiver Aspekt für die betriebliche Seite ergibt sich aus den dokumentierten Arbeitsprozessen. Sie geben einen guten Einblick in den tatsächlichen Arbeitsablauf und bieten Ansatzpunkte für ggf. notwendige Verbesserungsprozesse. Die Dokumentation der Arbeit kann darüber hinaus neuen Beschäftigten den Einstieg ins Unternehmen erleichtern. So wird beispielsweise die Dokumentation einer Teilnehmerin künftig für innerbetriebliche Schulungszwecke eingesetzt.

LERNSTÜCK stößt sowohl bei Teilnehmenden als auch bei Vertretern und Vertreterinnen aus Unternehmen auf Interesse. Beide Akteursgruppen betrachten das Verfahren als innovative Chance für den Nachweis und die Anerkennung beruflich relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten und damit als ein Verfahren, das bestehende Regelsysteme beruflicher Bildung ergänzt. Die Akzeptanz ist zu einem großen Teil der Möglichkeit zuzuschreiben, ein IHK-Zertifikat zu erwerben.

4. Einschätzung und Einordnung des Verfahrens

LERNSTÜCK ist ein neuartiger Handlungsansatz zur Analyse, Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten, den es in dieser Form bisher nicht gibt. Selbstreflexionen, Interviews und Beobachtungsmethoden können dazu nur vorbereitend beitragen, jedoch keine Dokumentation gewährleisten. Der mit LERNSTÜCK gewählte handlungs- und tätigkeitsorientierte Ansatz setzt hingegen am konkreten Arbeitshandeln der Personen an, welches dokumentiert, diskutiert und abschließend im realen Arbeitsprozess gezeigt wird. In den Ermittlungsprozess der vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten werden neben der Person auch Vorgesetzte und Vertrauenspersonen einbezogen, sodass die Ergebnisse durch verschiedene Perspektiven abgesichert sind und nicht auf reinen Selbsteinschätzungen beruhen. Im gesamten Anerkennungsprozess kommen unterschiedliche Methoden (z. B. leitfadengestützte Interviews, Workshops, angeleitete Dokumentationsprozesse, Prüfungsverfahren) zum Einsatz, wodurch sich die Aussagekraft der ermittelten Ergebnisse erhöht. Die offengelegten und dargestellten Kenntnisse und Fertigkeiten werden somit einem kritischen Prüfungsprozess unterzogen, bevor sie im IHK-Zertifikat ausgewiesen werden.

Die Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten birgt Vorteile sowohl für Individuen und Unternehmen als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Das LERNSTÜCK-Verfahren ermöglicht beteiligten Unternehmen, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Wertschätzung entgegenzubringen, und beinhaltet zugleich Ansatzpunkte für eine langfristige Organisations- und Personalentwicklung. Vor allem in Bezug auf den in Teilen bereits eingetretenen Fachkräftemangel bietet die Zertifizierung bislang betrieblich nicht erfasster Kenntnisse und Fertigkeiten die Möglichkeit, ein strukturiertes Wissensmanagement im Unternehmen aufzubauen und zu pflegen. Dies bedeutet auch einen Vorteil bei Generationswechseln in Betrieben. Durch den Zertifizierungsprozess wird sichtbar, welche Kenntnisse und Fertigkeiten im Unternehmen vorhanden sind und zur Bewältigung der Unternehmensanforderungen zur Verfügung stehen. Dies sind Informationen für die Unternehmensleitung, die bei Stellenbesetzungsverfahren oder beim altersbedingten Ausscheiden von Beschäftigten berücksichtigt werden können. Durch die anerkann-

te Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten ihrer Beschäftigten erhalten die Unternehmen zudem verwertbare Qualitätsnachweise bzgl. des betrieblichen Wissens und der Leistungsfähigkeit der Beschäftigten. Darüber hinaus kann durch die Dokumentation einem Erfahrungsverlust beim Weggang älterer Mitarbeiter/-innen vorgebeugt werden. Die von dem/der teilnehmenden Mitarbeiter/-in erstellte Dokumentation des Arbeitsprozesses kann Aufschluss über die konkreten Arbeitsabläufe geben und als Material für die Weiterbildung anderer Beschäftigter am Arbeitsplatz herangezogen werden.

Auf gesellschaftlicher Ebene können anerkannte Zertifizierungsverfahren dazu beitragen, die Durchlässigkeit und Mobilität zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystemen zu verbessern und die Flexibilisierung des Bildungssystems unterstützen. Ein Nachweis über im Arbeitsprozess erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten trägt des Weiteren dazu bei, die Beschäftigungsfähigkeit bzw. „Employability" von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Außerdem unterstützt ein Instrumentarium zur Zertifizierung der Ergebnisse informellen Lernens einerseits Modularisierungsbestrebungen im Bereich der Europäisierung beruflicher Bildungsabschlüsse, andererseits ermöglicht es bildungsfernen und lernungewohnten Beschäftigten einen Nachweis ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten und damit den Zugang zum deutschen und europäischen Arbeitsmarkt. Insofern trägt die Anerkennung und Zertifizierung von im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten zur Stabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen ebenso bei wie zur Reintegration in Beschäftigung und zur Europäisierung der Berufsbildung.

5. Fazit und Ausblick

Mit LERNSTÜCK wurde im Rahmen eines Modellprojekts beispielhaft ein Verfahren entwickelt, das es ermöglicht, im Arbeitsprozess erworbenes Wissen und Können formal nachzuweisen und in einen offiziellen Nachweis zu überführen. Die praktische Umsetzung in diversen Thüringer Unternehmen zeigte, dass das Verfahren auf Interesse stößt, in der betrieblichen Praxis umgesetzt werden kann und sowohl von Beschäftigten als auch Arbeitgebern akzeptiert wird.

Voraussetzung für die Anwendung von LERNSTÜCK ist eine Erwerbstätigkeit, womit sich ausschließlich Beschäftigte dem Verfahren stellen können. Für Erwerbslose ist ein solcher Nachweis von Kenntnissen und Fertigkeiten aufgrund der tätigkeitsbezogenen Ausrichtung und der Einbeziehung von Vorgesetzten und Vertrauenspersonen nicht möglich. Prinzipiell können mit dem Verfahren alle vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Rahmen der Berufsbiografie erworben wurden, erfasst und im Profil (als Ergebnis des ersten Arbeitsschritts) festgehalten werden. Ein tatsächlicher Nachweis ist jedoch nur für die Kenntnisse und Fertigkeiten mög-

lich, die im Rahmen der aktuellen Tätigkeit Anwendung finden. Dies liegt in dem starken Arbeitsplatzbezug des Verfahrens begründet, woraus sich auch die Begrenzung auf Erwerbstätige ergibt.

Mit LERNSTÜCK werden zudem vor allem praktische Kenntnisse und Fertigkeiten ermittelt und nachgewiesen, also solche, die aus dem tatsächlichen Arbeitshandeln hervorgehen. Die Ermittlung und Überprüfung von theoretischem Hintergrundwissen mithilfe des Verfahrens ist nicht bzw. nur eingeschränkt möglich. Darüber hinaus wird mit LERNSTÜCK keine Bewertung vorgenommen, d. h., auf die Entwicklung entsprechender Kriterien wurde verzichtet. Im Mittelpunkt des Verfahrens stehen vielmehr die Identifizierung und der Nachweis vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten.

Ein weiterer Entwicklungsschritt von LERNSTÜCK kann perspektivisch die Einordnung der zertifizierten Kenntnisse und Fertigkeiten in die Niveaustufen des Europäischen respektive Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR bzw. DQR) sein. Voraussetzung dafür ist eine weiter gehende bildungspolitische Debatte sowie abschließende Entscheidung über die endgültige Festlegung der einzelnen Niveaustufen und den Einbezug informeller Lernergebnisse. Für die Weiterentwicklung und -verbreitung des Verfahrens ist es erforderlich, LERNSTÜCK auf eine breitere Anerkennungsbasis zu stellen und weitere Kammern von dem Vorgehen und der Anwendung des Verfahrens zu überzeugen, damit diese es in ihren generellen Angebotskatalog aufnehmen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung (IKWB) für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin 2008a

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Stand der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland. Länderbericht im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal an informal Learning“. Bonn, Berlin 2008b

Ehrke, Michael: APO-IT – ein Leitprojekt für die betriebliche Weiterbildung. In: Loroff Claudia u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld 2006, S. 18–29

Grimm-Vonken, Katja u. a.: Arbeitsmaterialien für das praxisnahe Lernen typischer Arbeitsabläufe der Kundenberatung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Gotha 2007

III. Prüfungen und internationale Mobilität

Dietmar Frommberger

Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung – Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate

In dem Beitrag wird bei dem Thema Mobilität (einschließlich internationaler Mobilität) in Bildung und Berufsbildung zunächst begrifflich differenziert zwischen der Mobilität an sich („Mobilitätsverhalten", „realisierte Mobilität"), der Mobilitätsfähigkeit, der Mobilitätsbereitschaft sowie dem Mobilitätserfordernis. Das besondere Merkmal der internationalen Mobilität liegt in der zusätzlichen räumlichen, territorialen, geografischen sowie regionalen Bewegungsrichtung. Es werden darüber hinaus die zentralen Begründungslinien und aktuellen berufsbildungspolitischen Förderstrategien der Verbesserung der Mobilität und internationalen Mobilität in der beruflichen Bildung erläutert. Abschließend erfolgen Hinweise auf relevante Forschungsdesiderate.

1. Einleitung

Die Frage der Mobilität im Bildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulsystem sowie zwischen den verschiedenen Teilbereichen des Bildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulsystems ist hochaktuell und wird im fachlichen und berufsbildungspolitischen Diskurs häufig dem Begriff der Durchlässigkeit subsumiert. Daneben stehen die Fragen der internationalen Mobilität. Aktuell wird das Thema national und seitens der Organe der Europäischen Union massiv gefördert. Viele verschiedene Förder- und Finanzierungsprogramme sind aufgelegt worden oder in der Planung. Mit diesem Beitrag soll das Thema zunächst begrifflich und argumentativ sortiert werden (Kapitel 2, 3 und 4), um dann in Kapitel 5 ausgesuchte Forschungsdesiderate zu skizzieren.

2. Begriffsverständnis

Der Begriff Mobilität wird in vielfältigen Zusammenhängen verwendet, in der Verkehrsplanung, der Elektrotechnik, der Medizin etc. (Zängler 2000). Im Zusammenhang mit den Fragen der beruflichen Bildung steht das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Begriffsverständnis im Vordergrund. Hierbei geht es vor allem um die soziale Mobilität und damit um die individuelle Bewegungs- und Entwicklungsmöglichkeit im Bildungssystem und zwischen verschiedenen Bildungssystemen. Der Begriff der sozialen Mobilität subsumiert auch die Fragen der beruflichen Karriere-

entwicklung, welche in einem engen Zusammenhang mit den erworbenen Bildungsabschlüssen steht. Die soziale Mobilität beschreibt allgemein die Beweglichkeit der Personen im sozialen System in Bezug auf Status und Rolle. Mit sozialer Mobilität bezeichnet man die Bewegung von Personen oder Personengruppen von einer sozialen Position zu einer anderen im Rahmen eines Schichtungsgefüges.

In der Berufsbildungsforschung stehen die Beschreibung und Kontextualisierung der individuellen und strukturellen Bedingungen und Möglichkeiten der Mobilität im Vordergrund der Betrachtung. Folgende Aspekte der Mobilität können hierfür in einem ersten Zugriff unterschieden werden (Otto 2004): die Mobilität an sich („Mobilitätsverhalten", „realisierte Mobilität", vgl. auch Freisl 1994), die Mobilitätsfähigkeit, die Mobilitätsbereitschaft sowie das Mobilitätserfordernis. Die realisierte Mobilität bzw. das Mobilitätsverhalten ist – gegebenenfalls – ein Ergebnis vorhandener Mobilitätsbereitschaft, der Mobilitätsfähigkeit und der Mobilitätserfordernis. Das besondere Merkmal der internationalen Mobilität liegt in der zusätzlichen räumlichen, territorialen, geografischen sowie regionalen Bewegungsrichtung. Eng damit verknüpft ist der Begriff Migration. Dieser wird umgangssprachlich und im Fachdiskurs jedoch anders konnotiert als der Begriff der internationalen Mobilität.

3. Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung – zentrale Begründungslinien

Für die Darstellung der Begründungslinien wird an dieser Stelle zwischen der Mobilität im Bildungssystem und der internationalen Mobilität unterschieden. Die Förderung der Mobilität im Bildungssystem und damit in diesem Zusammenhang speziell die Förderung der Durchlässigkeit für die Absolventen und Absolventinnen der beruflichen Bildung sind auf die folgenden wesentlichen Begründungslinien zurückzuführen (ausführlicher: Frommberger 2009):

a) Im Kontext der Förderung der individuellen Mobilitätsbereitschaften und zunehmender Bildungsaspirationen erschweren Abschottungen bzw. Schwellen zwischen verschiedenen Bildungsteilbereichen die Mobilitätsmöglichkeit. „Schwellen" und „Sackgassen" sind auch dort nachteilig, wo die Absolventen und Absolventinnen Warteschleifen ziehen, zeitaufwendige redundante Ausbildungsprozesse absolvieren und bestimmte Personengruppen von der Teilhabe ausgeschlossen werden, interessengeleitet und unter Berücksichtigung der eigenen Neigungen und Fähigkeiten lernen zu können. Häufig wird auf die formalrechtlichen Möglichkeiten der Auf- und Umstiege im Bildungssystem verwiesen, um damit schließlich an die notwendige individuelle Anstrengungsbereitschaft der Absolventen und Absolventinnen zu appellieren. Dem stehen die relativ geringen faktischen Mobilitätsraten

gegenüber und der Befund, dass die Mobilitätsfähigkeit und -bereitschaft ursächlich offenbar in einem verhältnismäßig hohen Maße mit den sozialen und kulturellen Bedingungen der Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang steht (OECD 2007). Die Bildungspolitik gerät vor dem Hintergrund solcher Nachweise unter Legitimations- und Rechtfertigungsdruck, weil die chancengleiche Möglichkeit zur Teilhabe an Bildung und Ausbildung einen Grundpfeiler demokratischer Gesellschaften darstellen soll, in denen nicht Abstammung, materieller Wohlstand und Status, sondern Fähigkeiten, Interessen und Bereitschaften die soziale Mobilität bedingen sollen. Denn Bildung stellt ganz wesentlich einen Beitrag zur Verringerung der Reproduktion sozialer Ungleichheiten dar. Die Forderung nach einer zunehmenden Mobilitätsmöglichkeit und damit nach einer durchlässigen Schulstruktur ist also eng verbunden mit der Wahrnehmung und Diagnose diverser Disparitäten, die offensichtlich einen erheblichen (negativen) Einfluss auf die Möglichkeit einer chancengleichen bildungs- und berufsbiografischen Entwicklung ausüben. Durchlässige und mobilitätsförderliche Bildungsstrukturen – so die Annahme – vermeiden bzw. verringern die Wirkung chancenungleicher und chancenungerechter Selektions- und Segmentationsmechanismen.

Die Bedingungen der Möglichkeit der Mobilität für die Absolventen der beruflichen Bildung stehen in einem engen Zusammenhang mit der Frage der Relation von allgemeiner und beruflicher Bildung. Ausgehend von einem dynamischen Bildungsbegriff ist das Argument der Chancengleichheit zentral für die berufsbildungstheoretischen Begründungen zur Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung. Der Diskurs um diese Frage hat die Geschichte und Etablierung der Berufsbildung im deutschsprachigen Raum, aber auch die Entwicklung der Berufsbildungsforschung und die Verankerung der wissenschaftlichen Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den Universitäten nachhaltig geprägt. So hat es – ausgehend von dem Tatbestand der Disjunktion allgemeiner und beruflicher Bildung – eine Reihe von Untersuchungen gegeben, die das bildungsorganisatorisch und berechtigungspolitisch traditionell verankerte Phänomen der Trennung allgemeiner und beruflicher Bildung beschreiben und verstehbar machen. Aus der berufspädagogischen Sicht steht die Annahme im Vordergrund, dass auch im Rahmen der schulischen und betrieblichen Berufsbildung zusätzliche schullaufbahnbezogene Berechtigungen und damit verbundene Kompetenzen erworben werden können. Schulische Berechtigungen, etwa die Hochschulreife respektive Studierfähigkeit, sind nicht – so die alte berufsbildungstheoretische Argumentation – ausschließlich auf Basis der konventionellen allgemeinbildenden Inhalts- und Lernbereiche zu erwerben, sondern auch berufsfachlich ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse können prinzipiell – so die Annahme – eine wissenschaftspropädeutische Funktionsleistung erbringen. Diese in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik behandelte Frage zur Gleichwertigkeit beruflicher

und allgemeiner Bildung zielt zunächst auf die Wertigkeit der in der beruflichen Bildung erworbenen Abschlüsse im Vergleich zu den allgemeinbildenden Abschlüssen für den weiterführenden schulischen, hochschulischen und beruflichen Werdegang. Formal betrachtet bedeutet Gleichwertigkeit, dass gleichwertige Abschlüsse über verschiedene, nicht gleichartige, mithin allgemeine und berufliche Bildungsgänge erreicht werden können. Eine zentrale Begründung für die Erhöhung der Mobilitätsmöglichkeiten der Absolventen der beruflichen Bildung liegt in dem Argument der Gleichwertigkeit und der Chancengleichheit. Dadurch sind z. B. weiterführende schulische Berechtigungen legitimiert.

b) Neben der zentralen Begründung um die Chancengleichheit und der alten berufspädagogischen Argumentation um die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung gewinnt speziell für die Förderung der Mobilität und Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung ein Argument an Bedeutung, das auf die mangelnde Attraktivität der beruflichen Bildung im Vergleich zu allgemeinen und hochschulischen Bildungswegen verweist. So dominiert – auch in Deutschland, mit einem vergleichsweise sehr attraktiven Berufsbildungssystem – bei der Mehrzahl der lernleistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen der Weg über die klassische Allgemeinbildung in die Hochschulen. Durchlässigkeit und Mobilität zwischen Berufsbildung, Allgemeinbildung und Hochschulbildung vermag die Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen, um damit schließlich dem befürchteten Fachkräftemangel vorbeugen zu können. Diese Argumentationsfigur des Fachkräftemangels hat in den vergangenen Jahren dazu geführt, dass das Thema Durchlässigkeit und Mobilität eine breite Akzeptanz in der Bildungs- und Berufsbildungspolitik sowie bei den diversen Interessenverbänden gefunden hat. Zwar besitzt die berufliche Bildung in Deutschland, und hier insbesondere die außerschulischen Abschlüsse, eine hohe Bedeutung für die weiterführenden Bildungsgangentscheidungen der Absolventen und Absolventinnen des allgemeinen Schulsystems. Gleichwohl führt die betrieblich-duale Berufsausbildung, einschließlich der beruflichen Aufstiegsfortbildung, nur sehr begrenzt zu weiterführenden Berechtigungen und Kompetenzen, welche die Aufnahme und erfolgreiche Absolvierung hochschulischer Bildungsgänge gewährleisten können. Derzeit finden hierzu in formalrechtlicher Hinsicht nachhaltige Veränderungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer statt, deren Auswirkungen auf das Mobilitätsverhalten bislang allerdings sehr gering sind.

Mit der Zwecksetzung der „Grenzerhaltung getrennter Bildungssysteme mit ungleichartigen Curricula und vor allem ungleichartigen Zuständigkeiten staatlicher, korporativer und betrieblicher Entscheidungsträger“ (Kutscha 1995, S. 27) wird der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung das Wort geredet, um insbesondere die Attraktivität beruflicher Bildung zu erhöhen. Damit hat sich gegenüber

der zuvor angedeuteten Diskussion um Gleichwertigkeit eine andere Bewertung des Sachverhalts durchgesetzt: Ging es damals – im Kontext expansiver Bildungspolitik, also in den 1960er- und 1970er-Jahren – darum, Bildungsreserven für die Erhöhung der Abiturientenquote zu erschließen und mit integrierten, doppelqualifizierenden Bildungsgängen die Optionen für Studium und Beruf zu erweitern, steht jetzt das Bemühen im Vordergrund, die Berufsausbildung im dualen System gegenüber dem Studium attraktiver zu machen. Auch Wolter (1994, S. 22) interpretiert so die bildungspolitischen Entwicklungen: „Diese programmatische Einigkeit kann jedoch nicht verdecken, dass mit dem Postulat der Gleichwertigkeit ganz unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Motive verbunden sind. Während für die eine Seite das primäre Ziel darin besteht, die mit der Unterscheidung … einhergehenden inhaltlichen Differenzierungen und hierarchischen Zuordnungen einzuschränken oder aufzuheben, sieht die andere Seite die Gleichwertigkeit … als ein Instrument zur Umsteuerung der Verteilungsprozesse im Bildungssystem."

c) Internationale Vergleichsstudien weisen auf eine relativ niedrige Anzahl formaler Hochschulzugangsberechtigungen und Hochschulzugänge hin (OECD 2008). Die Ergebnisse der Vergleiche auf der Basis der OECD-Indikatoren veranschaulichen auch die spezifische deutsche Situation, dass zwar vergleichsweise sehr viele junge Erwachsene einen Abschluss der Sekundarstufe II erwerben, diese Abschlüsse jedoch nicht zu einer Berechtigung oder zu einer Entscheidung für ein Hochschulstudium führen. Zwar erwirbt ein Großteil der Absolventen und Absolventinnen der Sekundarstufe II über die berufliche Bildung ausgewiesene berufsqualifizierende Abschlüsse, die mehr als in vielen anderen Ländern mit einem hochwertigen Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt verknüpft sind. Doch die Tatsache, dass mit diesen Abschlüssen keine Berechtigungen für den Tertiärbereich verknüpft sind, führt zu einem Chancennachteil deutscher Absolventen und Absolventinnen im europäischen und internationalen Vergleich.

d) Die Begründung zur Förderung der Mobilität ist eng gebunden an die Argumentation um das Stichwort lebenslanges Lernen. Die transparente Zu- und Übergangsmöglichkeit zwischen verschiedenen Aus- und Weiterbildungsrichtungen sowie die systematische Berücksichtigung erworbener Kompetenzen aus nonformalen und informellen Lernprozessen vermögen die Lernanstrengungen der Individuen zu erhöhen. In dieser Form der erhöhten Bildungsmobilität liegt die Kernforderung des Postulates lebenslanges Lernen. Das Erfordernis des lebenslangen Lernens auf der Basis abgestimmter und durchlässiger Aus- und Weiterbildungsstrukturen knüpft inhaltlich an die veränderten und wachsenden Anforderungen bei Arbeit, Erwerbsbeschäftigung und Privatleben an.

Hinsichtlich der Förderung der internationalen Mobilität in der beruflichen Bildung stehen die folgenden Begründungslinien im Vordergrund:

e) Die Organe der Europäischen Union zielen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln und Instrumenten per se auf die Durchsetzung europäischer Integrationsentwicklungen. Ebenso wie in anderen Politikbereichen liegt auch in den Bereichen Bildung und Berufsbildung – auf der Basis des Subsidiaritätsprinzips – das politische Ziel der Maßnahmen in der Erhöhung der Mobilitätsraten. Die Förderung der Mobilität der Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt sowie die Förderung der „Mobilität zu Lernzwecken" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2009) werden mithilfe einer Vielzahl von Programmen und Instrumenten gefördert.

f) Zunehmend setzt sich auch in der beruflichen Bildung die Argumentation durch, dass die Vermittlung internationaler Kompetenzen für die Praxisvalidität der Berufsausbildung sowie schließlich auch für die Attraktivität der beruflichen Bildung von besonderer Bedeutung ist. Die Vermittlung einer internationalen Kompetenz, so vor allem der Fremdsprachenkompetenz, der interkulturellen Kompetenz sowie der internationalen Fachkompetenz, ist auf unterschiedliche Art und Weisen möglich und denkbar. Eine spezifische Rolle spielt in diesem Zusammenhang jedoch der Aufenthalt an einem ausländischen Lernort (Wordelmann 2009). Insofern gewinnt die grenzüberschreitende Mobilität in der beruflichen Bildung ihre Bedeutung.

4. Ansätze und Strategien der Förderung der Mobilität und internationalen Mobilität in der beruflichen Bildung

Grundsätzlich ist die individuelle Bewegungs- und Entwicklungsmöglichkeit im Bildungssystem sehr eng an die Lernerfolge geknüpft. Auf der Basis der Lernerfolge in einem durchlaufenden Bildungsgang werden Abschlüsse erworben. Diese Abschlüsse sind mit Zugangsoptionen sowie Zugangsberechtigungen für das weiterführende Bildungs- und Beschäftigungssystem verbunden. Dadurch wird Mobilität realisiert. Aktuell steht im Mittelpunkt der Förderung der Mobilität die Förderung der Übergänge im Bildungs-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem. Der Wechsel von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen von einem Bildungs-, Sozialisations- und Ausbildungsabschnitt in einen anderen wird als „Übergang" bezeichnet. Die wissenschaftlichen Analysen, die sich den damit verbundenen Phänomenen und Fragen widmen, werden dem speziellen Zweig der sogenannten „Übergangsforschung" subsumiert. Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen thematisieren den „Übergang", insbesondere die Soziologie, Psychologie sowie die Bildungs- und Berufsbildungsforschung. „Übergänge" finden an typischen Schwellen der persönlichen, schulischen

und beruflichen biografischen Entwicklung statt. Beispiele sind der Wechsel von der vorschulischen frühkindlichen Hort- und Kindergartenerziehung in den Primarbereich des Bildungssystems, die Wechsel in die verschiedenen Varianten der schulischen, beruflichen und akademischen Bildung in den niederen, mittleren und höheren Sekundarstufen sowie in den Hochschulbereich, der Wechsel in die Erwerbsbeschäftigung bzw. -losigkeit oder auch der Wechsel von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand. In der Übergangsforschung werden die Übergangsprozesse auf der Individualebene sowie die relevanten Kontextbedingungen betrachtet. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die individuellen und strukturellen Faktoren und Korrelate, die zu erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Übergangsprozessen und damit zu einer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Mobilität im Bildungssystem beitragen. Üblicherweise wird zwischen kontextuellen, soziodemografischen, biografischen, arbeitsbezogenen, sozialen sowie personalen Faktoren und Korrelaten unterschieden (überblicksartig Eckert 2007).

Einen Bedeutungszuwachs hat in der Berufsbildungspolitik und im Fachdiskurs der Begriff der Durchlässigkeit erfahren. Der Bedeutungsakzent des Begriffs Durchlässigkeit im Kontext von Bildung und Berufsbildung liegt in der Zu- und Übergangsmöglichkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen und Bildungsstufen, und zwar innerhalb des nationalen Bildungssystems und der verschiedenen Bildungsteilbereiche sowie in internationaler und vor allem europapolitischer Hinsicht zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen. Das Ziel durchlässiger Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung der Möglichkeit individueller und sozialer Mobilität.

In dem Zusammenhang mit der Förderung der Durchlässigkeit dominieren derzeit Ansätze und Strategien, welche auf die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in weiterführenden Bildungs- und Ausbildungsgängen zielen. Damit sollen die Zugangsmöglichkeiten erleichtert werden, zum Teil wird diesbezüglich etwas missverständlich von einer „Öffnung der Zugangswege“ gesprochen. Die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen funktioniert einerseits über die Erhöhung der Tauschwerte der erworbenen Abschlüsse. Ein Beispiel hierfür sind die Maßnahmen zur Verknüpfung einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz mit einem zusätzlichen allgemeinbildenden Abschluss bzw. einer zusätzlichen Schullaufbahnberechtigung auf der Basis der Schulgesetze der Bundesländer. Ein anderes Beispiel sind die Veränderungen der Hochschulzugangsmodalitäten in den Hochschulgesetzen der Bundesländer, die auf eine Hochschulzugangsmöglichkeit für die Absolventen und Absolventinnen der beruflichen Bildung, insbesondere der Aufstiegsfortbildung, zielen.

Andererseits stehen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren, das heißt Verfahren der Einbeziehung vorhandener Kenntnisse und Kompetenzen bzw. Teilabschlüsse, im Vordergrund der Betrachtung. Hier gewinnen diverse Äquivalenz-

feststellungsverfahren an Bedeutung (Stamm-Riemer u. a. 2008). Hohe Relevanz im Rahmen der Frage der Anerkennung und Anrechnung von erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen respektive Teilabschlüssen besitzt die Qualität der Erfassung und Bewertung, namentlich das Kompetenzmess- und Bewertungsverfahren. Hier liegt der Zusammenhang zwischen den Thematiken Mobilität und internationale Mobilität sowie Prüfungen. Auf der Basis der erfolgreich bestandenen Kompetenzmess- und Bewertungsverfahren werden Zertifikate vergeben, die eine Berechtigung für einen weiterführenden inländischen oder ausländischen Bildungsweg darstellen können. Andererseits stellen erfolgreich bestandene Eingangsassessments häufig die Voraussetzung für die Aufnahme weiterführender Bildungswege dar. Vor allem für die Frage der Anerkennung und/oder Anrechnung erworbener Abschlüsse für die weiterführenden Bildungswege ist das Vertrauen in die Aussagekraft und Qualität der Prüfungen zentral. Testtheoretische Kriterien der Bewertung zur Güte von Prüfungen gewinnen maßgeblich an Bedeutung. Eine wachsende Relevanz im Zusammenhang mit der Förderung der inländischen und grenzüberschreitenden Mobilität in der beruflichen Bildung gewinnen die Ansätze der Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell und nonformal erworbener Kompetenzen.

Im europapolitischen Kontext liegen sehr vielfältige Erfahrungen und Konzepte der Förderung der internationalen Mobilität vor. Im Sinne der Bemühungen um eine europäische Integration werden von den Organen der Europäischen Union Ziele, Maßnahmen und Instrumente propagiert, die der Förderung der Mobilitätsmöglichkeit zwischen den Bildungssystemen und auf einem europäischen Arbeitsmarkt dienen sollen. Das prinzipielle Recht auf Freizügigkeit, Niederlassungsfreiheit und Dienstleistungsfreiheit zwischen und innerhalb der Mitgliedsstaaten der EU bzw. das Prinzip des Gleichbehandlungsgebotes sowie das Grundrecht auf den freien Zugang zur Beschäftigung in den EU-Mitgliedsstaaten haben bereits früh zu Maßnahmen der Anerkennung, Angleichung und Entsprechung beruflicher Befähigungen und später auch zu Transparenzansätzen geführt (ausführlich Frommberger 2006). Aktuell besitzt das Konzept eines Europäischen Qualifikationsrahmens für die Abschlüsse in Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung eine große Bedeutung bei der Schaffung von Rahmenbedingungen für die Förderung der Transparenz und Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungssystemen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006). Hinzu kommen die Ansätze zur Schaffung von Systemen des Transfers und der Akkumulation von Lernleistungen in der Hochschulbildung (European Credit Transfer System, ECTS) und in der beruflichen Bildung (European Credit System in VET, ECVET). Im Rahmen des EQF bzw. der nationalen Qualifikationsrahmen soll die Förderung der Mobilität über das Prinzip der Transparenz der Abschlüsse und vor allem der Abschlussniveaus funktionieren. Beim Ansatz ECVET bzw. der nationalen Leistungspunktesysteme erfolgt die Förderung der Mobilität

insbesondere durch die Zuweisung und Berücksichtigung einer anerkannten bzw. international vergleichbaren und vereinbarten Währung („Leistungspunkte") für die quantitative und qualitative Bemessung von Teilen einer Qualifikation im Verhältnis zur Gesamtqualifikation. Diesbezüglich bestimmen die verantwortlichen nationalen Akteure in der beruflichen Bildung, auf der Basis welcher Kriterien die Zuweisung von Leistungspunkten erfolgt, zum Beispiel entlang der Bewertung des Lernaufwandes oder der inhaltlichen Bedeutung diverser Teilqualifikationen für den Erwerb der Gesamtqualifikation (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008).

Für beide Ansätze, EQF und ECVET bzw. die nationalen Umsetzungsmodelle, steht der Ansatz der Learning Outcomes im Mittelpunkt. In den Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates der EU zum EQF steht die folgende Definition (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008): „Learning outcomes are statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process." Learning Outcomes sind also zunächst curriculare Normierungen bzw. Standards, die durch die Definition der Lern- und Ausbildungsresultate geprägt sind. Diese curricularen Elemente in Form der Learning Outcomes definieren das Können, das spätestens im Rahmen eines erfolgreich zu bestehenden Kompetenzfeststellungs- und Bewertungsverfahrens zu zeigen ist. In den Hintergrund rücken damit Angaben zu den Wissensbestandteilen, Lernzeiten, Lernorten etc. Diese Form der Abstraktion, diese alleinige Festlegung auf die Ziele, soll die internationale Anerkennungsmöglichkeit und damit die Mobilität erhöhen. Daneben sind die Learning Outcomes auch mit didaktischen Erwartungen verknüpft. Das heißt, es wird angenommen, dass mit der Definition dessen, was jemand am Ende können soll, die Lerneffekte erhöht werden könnten. Hinsichtlich dieser Wirkungsannahmen der veränderten curricularen Standards auf die Lernprozesse liegen bis heute jedoch keine belastbaren Informationen vor.

5. Forschungsdesiderate

Aufgrund der Bedeutung der Mobilität haben sich bereits seit geraumer Zeit die verschiedensten Disziplinen wie Geografie, Soziologie, Ökonomie und Psychologie der Erforschung ihrer Korrelate und Folgen zugewandt. Dabei wurden bisher insbesondere soziodemografische Variablen zur Erklärung mobilen Verhaltens herangezogen (zur Kritik dieser Ansätze: Otto 2004). Diverse nationale und europäische Förderprogramme werden systematisch evaluiert, Entwicklungsvorhaben (etwa zu den Instrumenten EQF/NQF, ECVET) werden wissenschaftlich begleitet, und der Fachdiskurs thematisiert und reflektiert markante Entwicklungen (Beispiel: Outcomeorientierung). Auch das Thema Kompetenzfeststellung und -bewertung, das mit Mobilität und internationaler Mobilität im Zusammenhang steht, hat einen fes-

ten Platz in der Forschungslandschaft gewonnen. Eine lange Tradition besitzen in der Soziologie Lebensverlaufsstudien, in denen die Bildungsmobilität häufig eine besondere Berücksichtigung findet. Aktuell sei diesbezüglich auf das Nationale Bildungspanel hingewiesen (National Educational Panel Study, NEPS), das im Auftrag des BMBF auf die Beschreibung und Analyse des Bildungserwerbs über die gesamte Lebensspanne und dessen Folgen für individuelle Lebensverläufe zielt.

In den meisten Studien zu den Prädiktoren der Mobilitätsbereitschaft wurden personale Merkmale aus der bisherigen Betrachtung beinahe gänzlich ausgeschlossen (Otto, S. 12). Auch in der Berufsbildungsforschung liegen hinsichtlich der personenbezogenen Bedingungen der Mobilität, insbesondere der internationalen Mobilität, kaum belastbare Befunde vor. Mit diversen Instrumenten, sehr stark berufsbildungspolitisch motiviert, soll die internationale Mobilität gefördert werden; individuelle Voraussetzungen und Bedarfe sind nicht erfasst. Speziell zu den Fragen der internationalen Mobilität in der beruflichen Bildung gibt es nur wenige theoretische Vorarbeiten und kaum empirische Befunde. Forschungsfragen richten sich auf die unter Abschnitt 2 bereits gezeigte Begriffsmatrix, das heißt auf die Mobilität an sich bzw. das Mobilitätsverhalten („realisierte Mobilität“), die Mobilitätsfähigkeit sowie die Mobilitätsbereitschaft. Speziell für die berufliche Bildung besitzen die Fragen der Mobilitätserfordernisse eine besondere Relevanz. Mit Bezug auf diese Aspekte der Mobilität stehen in der Berufsbildungsforschung vor allem die Beschreibung und Kontextualisierung der strukturellen und individuellen Bedingungen und Möglichkeiten der internationalen Mobilität in der beruflichen Bildung im Vordergrund.

Um die Fruchtbarkeit anzudeuten, die in diesem Forschungsfeld liegt, hier ein möglicher Arbeitstitel eines ertragreichen Forschungsprojektes: *„Durchlässige Bildungsstrukturen ohne aktives Mobilitätsverhalten? Eine Analyse zur Erfassung und zum Vergleich der individuellen Prädiktoren der Bildungsmobilität in der beruflichen Bildung.“*

Der Hintergrund eines solchen Vorhabens liegt in der Annahme, dass es bislang trotz der vielen Ansätze der Mobilitätsförderung offenbar ein relativ geringes Mobilitätsverhalten gibt. Offenbar liegen starke Diskrepanzen zwischen den Mobilitätserfordernissen, den Mobilitätsbereitschaften, den Mobilitätsfähigkeiten und dem Mobilitätsverhalten. Aufschlussreich wären hier die Erfassung der biografischen und personalen Prädiktoren und Korrelate der internationalen Mobilitätsbereitschaft, Mobilitätsfähigkeit und des Mobilitätsverhaltens von Personen in der beruflichen Bildung. Sehr aufschlussreich wäre in diesem Zusammenhang auch der Vergleich bzw. die Gegenüberstellung dieser erfassten Prädiktoren und Korrelate mit Blick auf verschiedene Formen der beruflichen Bildung in verschiedenen Ländern.

Literatur

Eckert, Thomas (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster 2007

Freisl, Josef: Die berufliche und räumliche Mobilität auf dem Arbeitsmarkt: Eine vergleichende Studie über die Europäische Union und die USA. München 1994

Friedel, Anja; Otto, Kathleen; Dalbert, Claudia: Geografische und berufliche Mobilitätsbereitschaft Jugendlicher. Eine Sekundäranalyse der 13. Shell-Jugendstudie 2000. Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie 5/02. Halle 2003

Frommberger, Dietmar: Europa: Europäische Berufsbildungspolitik (1). In: Lauterbach, Uwe u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Bielefeld 2006

Frommberger, Dietmar: Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Diettrich, Andreas; Frommberger, Dietmar; Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen. bwp@ Profil 2 (2009). – URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (Stand: 28.09.2009)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2006

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel 2008

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: GRÜNBUCH. Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern. Brüssel 2009

Kutscha, Günter: Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. Beitrag für das OECD-Programm Changing Role of Vocational and Technical Education and Training. New Approaches to Integrated Learning. Paris 1995

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): PISA 2006. Science Competencies for Tommorrow's World. Paris 2007

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren. Bielefeld 2008

Otto, Kathleen: Geografische und berufliche Mobilitätsbereitschaft im Berufsverlauf: Der Einfluss von Persönlichkeit, sozialem Umfeld und Arbeitssituation. Dissertation an der MLU Halle-Wittenberg. Elektronisches Dokument der ULB Sachsen-Anhalt 2004. – URL: http://sundoc.bibliothek.uni-halle.de/diss-online/04/04H214/prom.pdf (Stand: 28.09.2009)

Stamm-Riemer, Ida u. a. (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS Forum Hochschule 13/2008. Hannover 2008

Wolter, Andrä: Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburger Universitätsreden, Nr. 63. Oldenburg 1994

Wordelmann, Peter: Berufliches Lernen im Ausland. Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Diettrich, Andreas; Frommberger, Dietmar; Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Holger Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen. bwp@ Profil 2 (2009). – URL: http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.shtml (Stand: 28.09.2009)

Zängler, Thomas W.: Mikroanalyse des Mobilitätsverhaltens in Alltag und Freizeit. Berlin u. a. 2000

Thomas Reglin, Nicolas Schöpf

Kompetenznachweise für Lerneinheiten: Ansatzpunkte für die deutsche Berufsbildung

Gegenwärtig entwickelt sich eine Debatte um Potenziale und Grenzen eines Leistungspunktesystems für die deutsche Berufsbildung. Mit Blick auf das europäische Transparenzinstrument ECVET stellt sich für Wissenschaft, Politik und Praxis die Frage, inwieweit ECVET dazu beitragen kann, durch Anrechnungsmodelle für Lerneinheiten (Units) die Übergänge zwischen Teilsystemen der Berufsbildung zu vereinfachen. Dem Nachweis der Kompetenzen, die in dem anzurechnenden Ausbildungsabschnitt erworben wurden, kommt in diesem Zusammenhang große Bedeutung zu. Vor dem Hintergrund laufender bildungspolitischer Initiativen analysiert der Beitrag Anforderungen an Kompetenznachweise für Units und mögliche Anknüpfungspunkte im deutschen Berufsbildungssystem.

1. Anrechnung im deutschen System der Berufsbildung: Forschungs- und Handlungsbedarf

Fragen von Anerkennung und Anrechnung erzielter Lernergebnisse sind in Deutschland lange Zeit vor allem mit Blick auf die Problematik der vertikalen Durchlässigkeit – und zwar im Sinne der „Aufwärtsdurchlässigkeit" – diskutiert worden (HIS 2005; Koch, Westermann 2006; Stamm-Riemer u. a. 2008). Aber auch innerhalb des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung sind die Möglichkeiten bislang begrenzt. An erster Stelle ist hier die Möglichkeit der Zulassung zur Externenprüfung auf der Grundlage praktischer Berufserfahrung zu nennen. Sie wurde durch das 2005 novellierte BBiG erleichtert, insofern die erforderliche Anwartschaftszeit jetzt nur noch das 1,5-Fache (statt das Doppelte) der Ausbildungsdauer im Zielberuf beträgt (BBiG 2005, § 45 Abs. 2). Systematisch vorgesehen ist die Anrechnung von Zeiten zwischen verwandten Ausbildungen im Sinne von Stufenausbildungen bzw. gestuften Ausbildungen (Übersicht in: KWB 2006), die sich auf Lern*zeiten* in eher groß geschnittenen Blöcken bezieht. Dies ist auch bei der Anrechnung schulischer Lernzeiten der Fall, die gemäß dem novellierten BBiG (BBiG 2005, § 7 Abs. 1) in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt. Daneben stehen Einzelfallentscheidungen, die im Ermessen der zuständigen Stellen liegen (BBiG 2005, § 8).

Ein wichtiges Argument für Flexibilisierungsbemühungen sind die Probleme an der ersten Schwelle im sog. Übergangssystem. „Warteschleifen" bürden dem Einzelnen erhebliche Lasten auf. Bereits Gelerntes muss wegen fehlender Abstimmung im System „erneut gelernt" werden. Für die schwächeren Auszubildenden stehen

keine Abschlüsse zur Verfügung. Abbrecher verlassen das Berufsbildungssystem daher gänzlich ohne Zertifizierung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Verschiedene Vorschläge zur Definition von „Bausteinen" – mit größerer oder geringerer Eigenständigkeit – auf der Basis des Prinzips der Beruflichkeit wurden diskutiert (Euler, Severing 2006; KWB 2006; DIHK 2007; DHKT 2007; BDA 2007).

Möglichkeiten der Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten in der deutschen Berufsbildung werden seit 2007 im DECVET-Programm des BMBF entwickelt und erprobt.[1]

1.1 Die europäische Referenz: Das Instrument ECVET

Um Vergleichbarkeit der Ergebnisse beruflichen Lernens – und damit die Möglichkeit ihrer Anrechnung – über die Grenzen von Institutionen hinweg sicherzustellen, ist eine „gemeinsame Sprache" erforderlich. Verschiedene Anstöße hierzu wurden in den letzten Jahren *auf europäischer Ebene* gegeben. Seinen Grund hatte dies nicht zuletzt in Besonderheiten des Agierens europäischer Institutionen im Bildungsbereich: Es gilt das Prinzip der *Subsidiarität* europäischer Berufsbildungspolitik (EG-Vertrag Art. 150). Vor diesem Hintergrund ging es vor allem um Fragen der Förderung *grenzüberschreitender Mobilität.* Ein Schwerpunkt der Tätigkeit lag daher auf der Entwicklung von Instrumenten der Kommunikation von Bildungsinstitutionen über Systemgrenzen hinweg. Die Diskussion um neue, kompetenzorientierte Zertifizierungsansätze hat durch die in diesem Zusammenhang initiierten Arbeiten über den Entstehungszusammenhang hinaus bedeutend an Schwung gewonnen (Clement, Le Mouillour, Walter 2006).

Das Instrument ECVET soll in der Lage sein, alle möglichen Bildungsformen zu integrieren, also zur Beschreibung der Ergebnisse formalen, nicht formalen und informellen Lernens herangezogen werden zu können, auch wenn zunächst vorrangig auf die formalen Systeme der Berufsbildung fokussiert wird. Es soll schließlich die Entwicklung jedes/jeder Einzelnen und seiner/ihrer Beschäftigungsfähigkeit fördern, indem es Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseiti-

1 Die Überlegungen, die im vorliegenden Artikel vorgestellt werden, haben ihren Ursprung im Projekt „EDGE – Entwicklung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im Dualen System auf der Grundlage von ECVET", das unter Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Kontext der DECVET-Initiative durchgeführt wird. Projektpartner sind die Audi AG, die BMW AG, die Brose GmbH & Co KG, die Daimler AG und die Robert Bosch GmbH. Untersucht werden die sieben Metall- und Elektroberufe Industriemechaniker, Fertigungsmechaniker, Werkzeugmechaniker, Kfz-Mechatroniker, Mechatroniker, Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker, Maschinen- und Anlagenführer und Elektroniker für Automatisierungstechnik. Ziel ist es, Lerneinheiten in diesen Berufen outcomeorientiert zu beschreiben und auf dieser Basis Anrechnungsmöglichkeiten zu identifizieren (nähere Informationen im Internet unter http://www.f-bb.de/Projekte/Internationalisierung_der_Berufsbildung).

ge Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus fördert. Dieses Ziel lässt sich nur erreichen, wenn die Beschreibung beruflicher Qualifikationen ergebnisorientiert, unabhängig von Bildungsprogrammen erfolgt. Dem ECVET liegen daher folgende Prinzipien zugrunde:

- Bildungsgänge werden *outcome*orientiert beschrieben, d. h. in Form der *Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Kompetenz* (knowledge, skills and competence – KSC), die die Lernenden erwerben.
- Diese Lernergebnisse werden in Einheiten (Units) zusammengefasst. Units sind Teile einer Qualifikation und werden folgendermaßen definiert: „Eine Einheit (Unit) ist die Gesamtheit der Kenntnisse, der Fähigkeiten und weiteren Kompetenzen, die einen Teil einer Qualifikation darstellt. Die Einheit kann der kleinste Teil einer Qualifikation sein, die evaluiert, validiert und eventuell zertifiziert werden kann. Eine Einheit kann sich auf eine oder mehrere Qualifikationen beziehen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 13).
- Den Units wird jeweils eine Anzahl an *Leistungspunkten (Credits)* zugeordnet, die ihr relatives Gewicht quantitativ im Verhältnis zu den anderen Units einer Qualifikation und zur Gesamtqualifikation ausdrücken.

Es ist offenkundig, dass dieser Ansatz auch dazu genutzt werden kann, die Kommunikation zwischen Subsystemen nationaler Bildungssysteme zu erleichtern.

1.2 Anrechnungsmöglichkeiten in der Berufsbildung: Bildungspolitische Initiativen

Mit der Initiative DECVET, die sich der Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung in Deutschland widmet, hat das BMBF 2007 eine politische Entscheidung in Richtung einer reformorientierten Implementierung von ECVET getroffen. Ziel der Pilotinitiative ist die Entwicklung von Anrechnungsmodellen für das deutsche System der Berufsbildung auf Grundlage von ECVET (Milolaza u. a. 2008). Innerhalb von DECVET wird in zehn Pilotprojekten untersucht und erprobt, inwieweit sich die Elemente des ECVET – outcomeorientierte Units, Leistungspunkte und Verfahren des Kompetenznachweises – dafür eignen, die Übergänge zwischen Bildungsgängen innerhalb der Berufsbildung zu erleichtern.

Es gibt vier Schnittstellen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems, an denen die Nutzung von ECVET zu einer Erhöhung der Durchlässigkeit beitragen kann (Reglin, Schöpf 2009; Fietz, Reglin, Schöpf 2008).

Übergangssektor und duales System: Mangelnde Anrechnungsmöglichkeiten im Verhältnis dieses quantitativ bedeutsamen Sektors zur Ausbildung im dualen System bedeuten eine gewaltige Verschwendung von Lebenszeit, persönlicher Motivation und Ressourcen. Die Heterogenität der Maßnahmen ist, der Rede vom Über-

gangs*system* zum Trotz, erheblich. Erweiterte Möglichkeiten einer Einbeziehung der in „Warteschleifen“ erbrachten Lernleistungen ins System der Berufsbildung scheinen dringend erforderlich.

Schnittstellen zwischen dualen Ausbildungsberufen: Auch für den *Wechsel zwischen verschiedenen Ausbildungen* im dualen System fehlt es an Routinen, die einen ökonomischen Umgang mit persönlichen und gesellschaftlichen Ressourcen sicherstellen. Verschiedene Gründe sprechen für die Schaffung größerer Durchlässigkeit. Differenzierte Anrechnungsmöglichkeiten würden den Wechsel zwischen verschiedenen Spezialisierungen ebenso erleichtern wie zwischen den Ausbildungen zu zwei-, drei- und dreieinhalbjährigen Berufen. Es würde leichter, solchen Interessen und Fähigkeiten der Auszubildenden, die sich erst im Laufe der Ausbildung konkretisieren oder herausstellen, gerecht zu werden. Ebenso würden Neuorientierungen erleichtert, die aufgrund äußerer Bedingungen (z. B. Insolvenz eines ausbildenden Betriebs) erforderlich werden können.

Weder im BBiG noch in der HwO oder in anderen rechtlichen Regelungen ist eine generelle Anerkennung von Kenntnissen bei einem Berufswechsel innerhalb des Systems der dualen Ausbildung vorgesehen. Entsprechende Entscheidungen liegen – im Rahmen von Einzelfallprüfungen – im Ermessen der zuständigen Kammern (Vergleich der bisherigen Ausbildungsinhalte mit den Inhalten, die die Ausbildungsordnung des Zielberufs vorsieht; ggf. Einbeziehung der bisherigen Leistungen des Auszubildenden).

Vollzeitschulische Bildungsgänge und duales System: Das novellierte BBiG rückt *vollzeitschulische Ausbildungen* insofern an die duale Ausbildung heran (BBiG § 43 Abs. 2), als es die Zulassung zur Kammerprüfung für vollzeitschulisch Ausgebildete und (BBiG § 7) Möglichkeiten zeitlicher Anrechnung schulischer Berufsausbildung auf Ausbildungsgänge im dualen System vorsieht. Hier obliegt die Umsetzung jeweils den Ländern.

Vorrangiges Kriterium bei der Entscheidung darüber, welche schulischen Angebote dualen Ausbildungen mit Blick auf die Zulassung zur Kammerprüfung gleichzustellen sind, ist die Wahrung des Vorrangs betrieblicher Ausbildung im dualen System. Es sollen keine Anreize für einen Ausstieg von Betrieben aus der Ausbildung gegeben werden (z. B. Zech, Gudlat 2006). Kombinationsformen bieten sich bei denjenigen Berufen an, für die schulische und duale Varianten parallel existieren. Hierzu ist das Verhältnis von dualen und vollzeitschulischen Teilen zu klären, was differenziertere Anrechnungsformen erforderlich macht. Auch valide Verfahren zur Feststellung der Lernhaltigkeit von Praktika, die vollzeitschulische Ausbildungsgänge zu ergänzen haben (ebenda, S. 15 ff.), wären hilfreich.

Duales System und geregelte Fortbildung: Das Bedürfnis, differenzierte Ausbildungsangebote für Lernende aller Begabungsstufen vorzuhalten, führt zunehmend

zur *Verzahnung von Aus- und Weiterbildung* (Schemme, Garcia-Wülfing 2001; IW 2003; Waldhausen, Werner 2005). Sie trägt wesentlich dazu bei, das duale System der Berufsausbildung auch für solche junge Menschen attraktiv zu machen, die besonders starke Lernleistungen zeigen. Dies wirft die Frage nach Anrechnungsmöglichkeiten für schon in der Ausbildung angeeignete (zusätzliche) Inhalte auf geordnete Fortbildungen auf. Sie ist auch für Quereinsteiger in einen Berufsbereich relevant, die sich Inhalte von Fortbildungen bereits in anderen Lernkontexten aneignen konnten. Auch Fragen des informellen Lernens in Arbeitszusammenhängen wären hier zumindest mitzureflektieren. Innovationsprojekte in diesem Bereich können insbesondere an die konzeptionelle Arbeit zur IT-Weiterbildung (APO-IT) anknüpfen (BMBF 2002).

1.3 Units entwickeln – gewichten – validieren

Der Begriff der Unit wird im Vorschlag der Europäischen Kommission zu ECVET bewusst sehr allgemein gehalten: „Units“ sind *Teile* von Qualifikationen, die als Ensembles von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden und durch *Credits* mit Bezug auf die Gesamtqualifikation, der sie angehören, gewichtet werden können. Konkrete Vorgaben auf diesem Feld würden die erforderliche Systemneutralität des ECVET (Meyer 2006; Reglin, Le Mouillour 2006) infrage stellen. Was der Begriff „Unit“ innerhalb eines Berufsbildungssystems sinnvollerweise bedeuten kann, ist jeweils im konkreten Systemkontext zu entscheiden.[2]

Zentrales Thema der zehn Erprobungsprojekte der DECVET-Initiative ist die Beschreibung von Units als Grundlage für Anrechnung innerhalb der Rahmenbedingungen des deutschen Berufsbildungssystems. Referenzpunkte sind dabei sowohl die vorgegebenen Ordnungsmittel als auch die betrieblichen Anforderungen.

Die Units beschreiben Bündel von Lernergebnissen. Ausbildung wird also nicht mehr (nur) aus der Inputperspektive der Planung und Organisation von Ausbildung betrachtet. Der Fokus richtet sich auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die erworben werden. Die Leitfrage ist: Was weiß und was kann ein Auszubildender nach acht Wochen, nach zwölf Wochen, nach vier Monaten oder nach einem Lehrjahr? Das fördert die Transparenz des Kompetenzerwerbs und schafft Referenzstandards für die berufsbild-, unternehmens- oder grenzübergreifende Abstimmung. Units, wie sie im Projekt EDGE[3] entwickelt wurden, bilden jeweils charakteristische und vollständige berufliche Handlungen ab. Berufliche Handlungskompetenz um-

2 Diese Feststellung scheint geeignet, einige in der deutschen Diskussion vorgebrachte Einwände (Drexel 2005; Grollmann, Spöttl, Rauner 2006) deutlich zu relativieren.

3 Vgl. Fußnote 1.

fasst das Ensemble der Units in ihren wechselseitigen Bezügen. Die Units benennen den Beruf, dem sie zuzuordnen sind, benennen im Titel abstrakt den Aspekt beruflicher Handlungsfähigkeit, den sie abbilden (z. B. „Aufbau einfacher elektronischer Schaltungen, Funktionsprüfung“), charakterisieren die Lernergebnisse über aussagekräftige Verben und stellen Bezüge zu den relevanten Ordnungsmitteln her (siehe Abbildung 1). Mit der Verortung im Ablauf der Ausbildung und der veranschlagten Lerndauer kommen Inputkategorien ins Spiel. Auch sachliche Voraussetzungsverhältnisse (Units, die zuvor absolviert worden sein müssen) werden benannt.

Abbildung 1: **Struktur für die Beschreibung einer Lerneinheit innerhalb eines Ausbildungsberufs**

Qualifikation	***[Name des Ausbildungsberufs]***			
Unit	***Nr. 4***	***[Zusammenfassende Beschreibung des Inhalts der Lerneinheit]***		
Ausbildungsjahr:			***Dauer:***	… Monate
Positionen im Ausbildungsrahmenplan:				
Positionen im Rahmenlehrplan:				
Anschluss an Unit:		[Benennung von Units, die bereits absolviert worden sein müssen]		
Kenntnisse				
Die Lernenden kennen … Sie beschreiben, identifizieren, verstehen … Etc.				
Fertigkeiten				
Die Lernenden erstellen … Sie wählen … aus, entwickeln, prüfen … Etc.				
Kompetenz				
Die Lernenden achten eigenverantwortlich auf … Sie beurteilen … Etc.				
Quelle: Projekt EDGE				

Die Vergabe von *Leistungspunkten* hat in der Logik des ECVET vor allem die Funktion, *Teile* von Qualifikationen im Verhältnis zur jeweiligen *Gesamt*qualifikation zu gewichten. Vorrangige Kriterien sind dabei die Nachvollziehbarkeit des Verhältnisses von Teil und Ganzem und die Anschlussfähigkeit der Lösungen an Quantifizierungsansätze in anderen Bereichen des Bildungssystems und auf europäischer Ebene.

Die inhaltliche und quantitative Beschreibung von Lernergebnissen ist mit der Angabe von Kriterien für die Feststellung individueller Lernerfolge zu verknüpfen. Hier liegt die Schnittstelle zwischen der Anrechnungsproblematik und Fragen der Lernergebnisfeststellung. Wesentliches Kriterium für die Übernahme der hier gefun-

denen Lösungen ist neben der *Validität* der Feststellungsverfahren ihre *Anschlussfähigkeit an die bestehende Praxis des Prüfens im dualen System* und die (betriebliche und schulische) Feststellung von Teillernergebnissen „unterhalb" formalisierter Prüfungen. Zu berücksichtigende Schritte sind

1. die *Feststellung* von Lernergebnissen,
2. ihre *Bewertung* gemäß den definierten Kriterien,
3. ihre *Validierung*, durch die Feststellung und Bewertung einen „offiziellen Status" erhalten (Lattke 2006), und schließlich
4. die *Entscheidung* über Formen der Dokumentation.

Unitbezogene Prüfungen können punktuell im Falle von Übergängen zwischen Ausbildungsberufen – also beim Eintreten potenzieller Anrechnungsfälle – durchgeführt werden. Sie können aber auch im Sinne einer formativen Erfolgskontrolle die gesamte Ausbildung begleiten und leisten dann einen wesentlichen Beitrag zu deren Qualitätssicherung. Die Entwicklung entsprechender Verfahren könnte bei Etablierung verlässlicher Standards auch die Voraussetzungen für eine Entlastung der Abschlussprüfung schaffen.

2. Heterogene Lernkontexte und Kulturen der Leistungsfeststellung

Das Konzept der Units soll eine Anrechnung von erzielten Lernergebnissen beim Übergang zwischen Bildungsgängen ermöglichen. Voraussetzung dafür ist, dass der Erwerb der anzurechnenden in einer Unit zusammengefassten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen nachgewiesen, dokumentiert und zertifiziert wird. Vorschläge dazu, *wie* dieser Kompetenznachweis erfolgen kann, müssen das spezifische Konstruktionsprinzip der Units und die sich daraus ergebenden organisatorischen Konsequenzen berücksichtigen, die die Prüfungspraxis vor neue Herausforderungen stellen.

- In der bisherigen Praxis des Leistungsnachweises in der Berufsausbildung spiegelt sich die curriculare und organisatorische Trennung der Lernorte Betrieb und Schule wider. Beide setzen spezifische curriculare Vorgaben um und nutzen darauf abgestimmte Verfahren des Leistungsnachweises.
- Die Konstruktion von Units folgt nun nicht mehr zwangsläufig der Lernortdifferenzierung, sondern versammelt Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die entlang berufstypischer Handlungsvollzüge bestimmt werden. Dies führt dazu, dass viele Units Lernergebnisse *beider* Lernorte enthalten.
- Die Praxis der getrennten und jeweils lernkulturbezogenen Verfahren des Kompetenznachweises ist deshalb nicht ohne Weiteres fortführbar. Benötigt werden Vorschläge dazu, wie die inhaltlich aufeinander bezogenen Lernergebnisse einer

Unit, die an unterschiedlichen Orten entstehen, nachgewiesen werden können. Eine inhaltliche und organisatorische Abstimmung zwischen den beteiligten Lernorten wird erforderlich.

Sieht man sich die Binnenstruktur der Berufsausbildung genauer an, so ergeben sich über die erste Unterscheidung zwischen betrieblichem und schulischem Lernkontext hinaus vor allem für den betrieblichen Bereich noch weitere Untergliederungen von Lernkontexten. Insbesondere die Unterschiede zwischen Industrie und kleinen und mittleren Unternehmen fallen hier ins Gewicht und tragen zu einer kulturellen Heterogenität der Ausbildung bei, die sich auch in den Verfahren des Leistungsnachweises wiederfinden lässt. Zusammenfassend lassen sich die Rahmenbedingungen der Lernkontexte folgendermaßen darstellen:

- *Große Industrie:* Die Berufsausbildung findet in technisch-gewerblichen Berufsbildern mindestens im ersten Jahr in Lehrwerkstätten statt, d. h. in eigens für die Ausbildung geschaffenen und von den realen Arbeitsprozessen getrennten Lernräumen. Leistungsnachweise erfolgen hier in der Regel in Form von Tests, Arbeitsproben oder kleinen Projektaufgaben, also in Form von eigenständigen Prüfungssituationen.
  Der zweite Teil der Ausbildung in der industriellen Lernumgebung erfolgt an Versetzungsstellen, d. h., die Auszubildenden sind unter der Betreuung durch Meister oder Fachexperten in unterschiedlichen Fachabteilungen eingesetzt und arbeiten innerhalb der normalen Arbeitsprozesse mit. Nachweise der Leistung erfolgen hier nicht mehr in gesonderten Prüfungssituationen, sondern der Auszubildende zeigt seinen Zuwachs an Wissen und Können an seinen realen Arbeitsaufgaben und wird dabei von der zuständigen Person beobachtet und begutachtet.
- *KMU:* Kleine und mittlere Ausbildungsbetriebe können sich in der Regel keine Lehrwerkstatt leisten, sondern setzen die Auszubildenden von Beginn an innerhalb des normalen Geschäftsbetriebs ein. Auch hier gibt es für die betriebliche Lernkontrolle oftmals keine gesonderten Prüfungssituationen mehr. Die Auszubildenden werden hier ebenfalls von der für die Ausbildung zuständigen Person beobachtet und begutachtet, mit der sie ohnedies eng zusammenarbeiten.
- *Berufsschule:* Das Lernen in der Berufsschule erfolgt in Klassenverbünden, in denen Auszubildende aus einem oder mehreren Berufsbildern und aus einem oder mehreren Unternehmen vertreten sind. Die Form des Leistungsnachweises ist auch für gewerblich-technische Berufsbilder in der Regel die Schulaufgabe.

Aus dieser Heterogenität lässt sich mit Blick auf Kompetenznachweise für Units der Schluss ziehen, dass sich *ein* standardisiertes Verfahren für den Nachweis der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Unit als wenig praktikabel erwei-

sen wird. Benötigt werden Verfahren, die die unterschiedlichen Kontexte und Kulturen der Lernorte und -phasen auf je spezifische Weise berücksichtigen (vgl. zur Diskussion um „neue Prüfungen“ ähnlich Ebbinghaus 2005, S. 2).

3. Kompetenznachweise für Lerneinheiten: Organisatorische Aspekte

Für die praktische Organisation stellen sich Fragen institutioneller und technischer Natur. Die institutionelle Seite betrifft die Frage, mit welcher „Arbeitsteilung“ der Kompetenznachweis in die Verantwortung der Ausbildungsakteure übergeben wird, die technischen Fragen zielen darauf ab, wie der Nachweis erhoben werden kann.

3.1 Kooperation der Lernorte

Bei Lerneinheiten handelt es sich um Kompetenzbündel, die an berufstypischen Handlungsfeldern orientiert sind und die Lernergebnisse beider Lernorte zusammenfassen. Für die Konzeption von Kompetenznachweisen stellt sich nun die Frage, ob und in welcher Form die beiden Lernorte Schule und Betrieb an der Lernergebnisfeststellung beteiligt sind. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, den Kompetenznachweis für Lerneinheiten im dualen System zu organisieren:

- Für das Modell „Integrierter Nachweis“ werden alle in der Unit versammelten Lernergebnisse zeitlich unmittelbar zusammenhängend innerhalb einer beruflichen Handlung und an einem Lernort nachgewiesen. Verantwortlich für den Nachweis wäre in Abstimmung mit der zuständigen Stelle die ausbildende Person am Lernort.
- Für das Modell „Dualer Nachweis“ verteilt sich der Nachweis der Lernergebnisse auf die Lernorte, an denen sie erworben wurden. Wissen und Fertigkeiten bleiben in der beruflichen Handlung aufeinander bezogen. Verantwortlich für den Nachweis wären jedoch in Abstimmung mit der zuständigen Stelle jeweils die ausbildenden Personen an den Lernorten.

Innerhalb des ersten Modells übernimmt nur ein Lernort (Schule oder Betrieb) die Verantwortung für den Kompetenznachweis, das zweite Modell bezieht beide Lernorte ein.

3.2 Technische Varianten

Die Diskussion von Verfahren, die für den Kompetenznachweis geeignet sind, bewegt sich im Spannungsfeld von *Prüfungsökonomie* auf der einen und *Validität* der Prü-

fung auf der anderen Seite (u. a. Frommberger, Milolaza 2009, S. 124 f.). Dem Erfordernis, den Aufwand für das Prüfungspersonal (Ausbilder und Berufsschullehrer) gering zu halten, steht das Gebot der Validität gegenüber. Es ist sicherzustellen, dass diejenigen Kompetenzdimensionen geprüft werden, die das berufstypische Handeln angemessen repräsentieren.

- *IT-basierte Prüfungen* am Computer gewährleisten einen hohen Grad an Standardisierung und Automatisierung (auch bei der Auswertung), ermöglichen ein effizientes Verfahren bei hohen Teilnehmerzahlen und entsprechen damit insbesondere der Forderung der Prüfungsökonomie. In die Diskussion geraten IT-basierte Ansätze immer wieder mit Blick auf die Objektivität, Reliabilität und Validität der Testergebnisse (vgl. hierzu im Kontext der VET-LSA-Vorarbeiten etwa Achtenhagen, Winther 2009).
- Die *Begutachtung* des Kompetenzerwerbs durch ein abgebendes Unternehmen setzt auf die im Ausbildungsverlauf eingesetzten Verfahren der Leistungsfeststellung an den Lernorten auf. Im Falle der vorzeitigen Beendigung eines Ausbildungsgangs bescheinigt ein Lernort den bis dato dort erfolgten Kompetenzerwerb. Größere Transparenz und Standardisierung wäre hier über ein Akkreditierungsverfahren für Lernorte erreichbar, das zuständige Stellen durchführen. Zu klären sind der Aufwand und der Nutzen, die mit einem solchen Akkreditierungsverfahren für die Lernorte verbunden wären.
- Bei der *externen Kompetenzfeststellung* erhebt die aufnehmende Einrichtung – im Falle eines Ausbildungswechsels: das aufnehmende Unternehmen – den Kompetenzstand der wechselnden Person selbst. Die Instrumente, die dabei zum Einsatz kommen, liegen im Verantwortungsbereich der aufnehmenden Einrichtung. Unter den Gesichtspunkten der Vergleichbarkeit und der Qualitätssicherung wäre zu prüfen, wie die Abstimmung mit der zuständigen Stelle aussehen kann.

4. Kompetenznachweise für Lerneinheiten: Methodische Aspekte

Zu entscheiden ist erstens – wiederum mit Blick auf die beteiligten Lernorte – über *Gestalt und Binnendifferenzierung* der Kompetenznachweise für Lerneinheiten und zweitens über die *Instrumente*, die für den Nachweis Verwendung finden sollen. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung von Kompetenznachweisen lassen sich in drei Modellen darstellen, in denen Einzel- und Projektaufgaben in unterschiedlicher Weise zueinander in Beziehung gesetzt werden. Für den zweiten Fragenkomplex wird ein Beispiel vorgestellt, das innerhalb des Projekts EDGE erfolgreich erprobt wurde.

4.1 Modelle des Kompetenznachweises

Lerneinheiten sind über Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert, die benötigt werden, um berufstypische Aufgaben erfüllen zu können. Sie enthalten theoretisches Wissen zu bestimmten Handlungsfeldern (z. B. technische Kommunikation) ebenso wie Elemente von Planungsfähigkeit (Bereitstellung von Werkstoffen, Arbeitsplanung etc.), Fertigkeiten und Aspekte von Kompetenz (selbstständiges Durchführen vollständiger Handlungen im Arbeitsbereich). Soll der Erwerb eines solchen Kompetenzbündels zertifiziert und für einen Anrechnungsfall relevant werden, muss nachgewiesen werden, dass die betreffenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. Wegen des mitunter beträchtlichen Umfangs einer Lerneinheit sind verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung von Lernergebnisfeststellungen in Betracht zu ziehen, die aus einem unterschiedlichen Verhältnis von ganzheitlichen Projektaufgaben und Einzelnachweisen resultieren.

- *Modell 1 – Einzelne komplexe Aufgabe:* In diesem Verfahren werden die in einer Lerneinheit versammelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vollständig in einer einzelnen Aufgabe untergebracht. Die Lernenden weisen im Rahmen der Aufgabenbearbeitung den Erwerb aller Elemente der Lerneinheit nach. Der Reiz dieser Variante liegt darin, dass die sichere Anwendung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in ihren wechselseitigen Bezügen nachgewiesen wird. Allerdings müssen solche Aufgabenstellungen, die das gesamte Spektrum der Lerneinheit abdecken, gefunden (oder eigens entwickelt) werden. Das Verfahren hat eine gewisse Nähe zum betrieblichen Auftrag in der Abschlussprüfung der neu geordneten Berufe. Der Kompetenznachweis für Lerneinheiten wird dadurch u. U. aufgebläht.
- *Modell 2 – Komplexe Aufgaben, ergänzt durch schlanke Tests:* In diesem Verfahren werden die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Unit in Form einer abschließenden Projektaufgabe nachgewiesen. Diese Aufgabe deckt jedoch nicht alle in der Lerneinheit enthaltenen Elemente ab. Einzelne Theorieelemente oder Fertigkeiten werden bereits begleitend zum Kompetenzerwerb durch Tests oder Begutachtung von Leistungen im Arbeitsprozess nachgewiesen. Der Vorteil dieser Variante liegt in der Flexibilität, die sie bei der Entwicklung der abschließenden Aufgaben ermöglicht. Charakteristische Aufgaben können für die Lernergebnisfeststellung herangezogen werden, auch wenn sie einzelne Kompetenzelemente nicht fordern. Dennoch bleibt die Vollständigkeit des Nachweises gewahrt. Der Nachteil besteht in der Auflösung der Ganzheitlichkeit: Einzelne Elemente werden losgelöst vom Gesamtzusammenhang „nur für sich“ bewertet.

- *Modell 3 – Projektaufgaben zunehmender Komplexität, ergänzt durch schlanke Tests:* Hier steht nicht eine abschließende Aufgabe im Vordergrund. Die Lernergebnisfeststellung erfolgt in mehreren Projektaufgaben mittlerer Reichweite, die im Verlauf des Kompetenzerwerbs absolviert werden. Die Aufgaben werden dabei zunehmend komplexer, d. h., sie setzen jeweils auf vorangegangene Aufgaben auf und fordern neben neuen auch bereits erworbene Kompetenzelemente aus früheren Aufgaben. Ergänzt werden die Aufgaben punktuell durch Tests, die auf einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten beschränkt bleiben. Der Vorteil dieses Modells liegt neben seiner Flexibilität in der Aufgabenauswahl und -gestaltung in seinem formativen Charakter: Der Kompetenzerwerb wird fortlaufend begutachtet. Dies schafft Transparenz. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, Zwischenergebnisse zu korrigieren. Eine ausbildungsbegleitende Lernergebnisfeststellung dieser Art kann wesentlich zur Qualitätssicherung der Ausbildung beitragen. Nachteilig kann sich u. U. der erhöhte Aufwand für Konzeption, Begutachtung und Dokumentation auswirken.

4.2 Instrumente

Instrumente des Kompetenznachweises müssen dafür geeignet sein, die durch die Lerneinheiten repräsentierten Kompetenzfelder eines Berufs zu erfassen. Bereits für die Gestaltung und Einführung neuer Prüfungsformen in der beruflichen Bildung in den vergangenen Jahren war maßgebend, dass sich die Handlungskompetenz von Personen nur über die Performanz, das Handeln innerhalb komplexer berufstypischer Situationen, erkennen lässt. Angesichts der großen Heterogenität und Binnendifferenzierung der Berufe gilt es als erwiesen, dass für die Kompetenzerfassung nicht lediglich auf eine einzige Methode zurückgegriffen werden kann, dass vielmehr ein Methodenpluralismus erforderlich ist (Ebbinghaus 2005, S. 2). Als Gemeinsamkeit der zahlreichen neueren methodischen Ansätze lässt sich festhalten, dass sie durchgehend die konventionelle Trennung in mündliche, schriftliche und praktische Prüfungsteile zugunsten integrierter Konzepte aufgeben und zudem nicht nur auf ein Instrument zurückgreifen, sondern ein Ensemble nutzen (ebenda).

Diese Aussagen sind auf Kompetenznachweise für Lerneinheiten übertragbar. Prüfungsformen wie betrieblicher Auftrag oder komplexe Aufgabe sind in hohem Grade kompetenzorientiert, und sie haben ihre Anschlussfähigkeit an die Praxis im dualen System der Ausbildung bereits bewiesen – den definitorischen Mängeln, die für das Gebiet festgehalten werden müssen (Frommberger, Milolaza 2009, S. 120), zum Trotz. Für die methodische Gestaltung der Kompetenznachweise für Lerneinheiten kann als Referenz sowohl auf öffentlich-rechtlich definierte Formen als auch auf eher informelle Instrumente der Leistungsfeststellung in Betrieben und Berufs-

schulen verwiesen werden. Mit Blick auf die Praktikabilität und Akzeptanz neuer Instrumente dürfte es sinnvoll sein, konzeptionell so weit wie möglich an Verfahren und Instrumente anzuschließen, die bereits existieren und die sich bewährt haben.

Ein im Rahmen des Projekts EDGE erprobtes Instrument stellt diesen Anschluss her. Es geht hier um den integrierten Nachweis von Wissen und Fertigkeiten, die in der ersten Lerneinheit eines gewerblich-technischen Ausbildungsberufs, des Fertigungsmechanikers, erworben werden. Unter Orientierung am Konzept der „vollständigen Handlung“ werden – bezogen auf eine charakteristische berufliche Handlung – theoretische Kenntnisse mit unmittelbarem Bezug zu praktischen Fertigkeiten nachgewiesen. Die Teilaufgaben sind eingebunden in die Herstellung eines Werkstücks. Dabei gilt es, auftretende Fragen selbstständig zu klären und die Qualität des Werkstücks fortlaufend zu kontrollieren. Die unten stehende Grafik zeigt den Aufbau des Kompetenznachweises. Erkennbar wird, dass

- der Nachweis *theoretische* und *planerische* Aspekte ebenso berücksichtigt wie manuelle Fertigkeiten,
- ausschließlich *fachliche* und *methodische* Kompetenzen berücksichtigt sind, nicht jedoch die Sozialkompetenz,
- der *zeitliche Aufwand* für die Durchführung des Kompetenznachweises mit fünf Arbeitsstunden überschaubar bleibt.

Abbildung 2: **Beispiel für die Struktur eines Kompetenznachweises**

Quelle: Projekt EDGE

Die einzelnen Phasen des Kompetenznachweises stellen sich im Überblick folgendermaßen dar:

- *Phase 1 – Wissen:* Theorietest mit Bezug auf das Werkstück; Abfrage von Maßtoleranzen, Kenntnissen zu Werkzeugen etc. (vgl. Abbildung 2);
- *Phase 2 – Vorbereitung und Planung:* Analyse der technischen Zeichnung; Planung der Arbeitsschritte (durch Bestimmen der Reihenfolge vorgegebener Schritte); Vorbereitung des Arbeitsplatzes; Bereitstellen von Werkzeug und Werkstoff;
- *Phase 3 – Durchführung:* Herstellung des Werkstücks nach Zeichnung;
- *Phase 4 – Kontrolle:* selbstständige Kontrolle des Arbeitsergebnisses mithilfe eines vorgegebenen Messprotokolls.

Gegenüber den fachlichen und methodischen Kompetenzen bleiben Fragen der Sozial- und Selbstkompetenz bei der Beschreibung der Units bislang im Hintergrund, da diese Dimensionen auch in den Ordnungsmitteln der betroffenen gewerblichen Ausbildungsberufe keinen Schwerpunkt bilden. Die Beschränkung auf fachliche und methodische Kompetenzdimensionen bleibt entsprechend auch im Kontext der Kompetenznachweise bestimmend. Überdies scheint die erforderliche Objektivität einer Beurteilung von Sozialkompetenz – etwa in kooperativen Formen des Kompetenznachweises – sowohl unter prüfungsökonomischen als auch unter theoretischen Aspekten nicht erreichbar, und zwar weder im betrieblichen noch im schulischen Kontext (vgl. zur Diskussion Walzik 2003 und Zimmer, Dippl 2003, S. 15). Es steht jedoch außer Frage, dass im Rahmen einer dualen Ausbildung – in gewerblich-technischen ebenso wie in kaufmännischen Berufen – Sozial- und Selbstkompetenz entwickelt werden und dass diese in berufspraktischen Kontexten von erheblicher Bedeutung sind. Insofern ist hier – im Anschluss an Zimmer und Dippl – noch eine erhebliche Leerstelle in der Konzeption von Lerneinheiten und ihren Nachweisverfahren zu erkennen.

> *„Da die beruflichen Handlungskompetenzen immer bezogen sind auf Spektren gegenwärtiger und absehbarer Berufsaufgaben […], müssen die konkreten Aufgaben zur Prüfung erworbener Kompetenzen nicht nur repräsentativ für die erforderlichen Fachkompetenzen sein, sondern für die berufliche Situation insgesamt […], weil sonst das Vorhandensein der beruflichen Sozial- und Selbstkompetenzen nicht beurteilt werden kann" (Zimmer, Dippl 2003, S. 10).*

4.3 Qualitätsmerkmale

Konzeptionell und methodisch en détail ausgearbeitete Instrumente des Kompetenznachweises scheinen angesichts der Heterogenität der Ausbildungsrealität wenig praktikabel. Die Entwicklung von Anrechnungsverfahren auf der Grundlage des

ECVET verlangt jedoch Transparenz und Vergleichbarkeit der eingesetzten Verfahren. Die Lösung dürfte weniger in der Ausarbeitung eines *One-size-fits-all*-Ansatzes zu suchen sein als in der Entwicklung von Qualitätsstandards und Akkreditierungsverfahren, auf die sich der Einsatz von Kompetenznachweisverfahren an den Lernorten zu beziehen hat. Mögliche Ansatzpunkte für die Entwicklung von Qualitätsstandards enthält – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die folgende Liste, die im Kontext des Projekts EDGE entstanden ist. Sie lässt sich in weiten Teilen mit anderen Entwürfen zur Deckung bringen (z. B. Zimmer, Dippl 2003, S. 17 ff.):

- *Authentizität:* Die Prüfungsaufgaben entstammen der beruflichen Arbeitsrealität und repräsentieren die wesentlichen Anforderungen des jeweiligen Handlungsbereichs der Unit.
- *Vollständigkeit:* Der Kompetenznachweis bezieht sich auf alle Elemente der Unit und berücksichtigt die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Der Nachweis enthält somit sowohl Theorie- als auch Praxiselemente.
- *Prinzip der vollständigen Handlung:* Der Nachweis orientiert sich in seinem Ablauf am Konzept der vollständigen Handlung und bezieht somit die Phasen der Planung, Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitshandlungen ein.
- *Berücksichtigung beider Lernorte:* Der Nachweis berücksichtigt die an den Lernorten Betrieb und Berufsschule erzielten Lernergebnisse, z. B. im Sinne einer Mindestanforderung an Schulaufgabenleistungen (Notenstufe „vier“ muss erreicht sein).
- *Zeitlicher Rahmen:* Für die Erbringung des Nachweises ist ein zeitlicher Rahmen definiert, der die Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen sicherstellt.
- *Effizienz:* Der Kompetenznachweis lässt sich mit effizienten Verfahren führen, wobei die Ressourcen von allen beteiligten Akteuren schonend eingesetzt werden können.

5. Rückblick und Ausblick

Die Ausgestaltung des Unit-Konzepts liegt in der Zuständigkeit der nationalen Berufsbildungspolitik. Diese steht vor der Herausforderung, eine systemkonforme Umsetzung zu realisieren, die nationalen Besonderheiten der Berufsbildung – Lernorten, Lernkulturen und Lernzielen – gerecht wird, ohne das Ziel der europäischen Mobilitätsförderung zu konterkarieren.

Gleiches gilt für die Frage des Kompetenznachweises. Auch hier enthalten sich die europäischen Dokumente mit gutem Grund weitreichender Vorschläge zur operativen Umsetzung. Eine europäische Überformung der deutschen Prüfungskultur steht nicht zur Diskussion.

Innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems bietet jedoch insbesondere die Entwicklung der neuen Prüfungsformen – das sollte der vorliegende Beitrag auch deutlich machen – eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für die Gestaltung von Kompetenznachweisen für Units. Die weitgehend erfolgreich implementierten Prüfungsformen „betrieblicher Auftrag“ und „komplexe Aufgabe“ können hier den Weg weisen.

Literatur

Achtenhagen, Frank, Winther, Esther: Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz – am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. Bericht an das BMBF. Göttingen 2009. – URL: http://www.uni-goettingen.de/de/122618.html (Stand: 10.05.2010)

Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG) vom 23. März 2005. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, S. 931

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung/BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung. Berlin 2007. – URL: http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf (Stand: 10.05.2010)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): IT-Weiterbildung mit System – Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Dokumentation. Bonn 2002

Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld 2006

Deutscher Handwerkskammertag (DHKT): Flexibilität in der Berufsausbildung – Leitlinien für zukunftsfähige Handwerksberufe. Vorbereitungspapier für die handwerksinterne Diskussion. Berlin 2007 – URL: https://www.berlin.de/imperia/md/content/mk/eqf/veroeff_nqf/nqfna_200701.pdf (Stand: 10.05.2010)

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK): „Dual mit Wahl“. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Berlin 2007 – URL: http://www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf (Stand: 10.05.2010)

Drexel, Ingrid: Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. München 2005

Ebbinghaus, Margit: Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. In: bwp@ 5 (2005) 8. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/ebbinghaus_bwpat8.shtml (Stand: 10.05.2010)

EG-Vertrag: Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft. In der Fassung vom 02.10.1997 – Amsterdamer Fassung. Zuletzt geändert durch den Vertrag über den Beitritt der Republik Bulgarien und Rumäniens zur Europäischen Union vom 25.04.2005 (ABl. EG L 157/11) m. W. v. 01.01.2007

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld 2006

Fietz, Gabriele; Reglin, Thomas; Schöpf, Nicolas: Doppelter Nutzen durch ECVET. Grenzüberschreitende Mobilität und Durchlässigkeit in der deutschen Berufsbildung steigern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 5, S. 10–13

Frommberger, Dietmar; Milolaza, Anita: Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland – Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart: Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Wirtschaft und Bildung, Bd. 55. Bielefeld 2009, S. 117–132

Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix: Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 16. Hamburg 2006

Hochschul-Informations-System (HIS) (Hrsg.): Auftakt-Workshop der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ am 8./9.12.2005. Dokumentation. – URL: http://ankom.his.de/aktuelles/upload/00_Doku_Auftakt_Save.pdf (Stand: 10.05.2010)

Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (Hrsg.): Projekt AusbildungPlus: Attraktive Ausbildungsangebote von Betrieben. Köln 2003

Koch, Manuela; Westermann, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Harzer wirtschaftswissenschaftliche Schriften. Wiesbaden 2006

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Stand: 31.10.2006. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2006

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Weiterbildung (KWB) (Hrsg.): Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Praxisbezug. Neue Impulse für die berufliche Bildung. Dokumentation. Bonn 2006

Lattke, Susanne: Validierung – Robustmacher aus Brüssel. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2006) 4, S. 45–47

Meyer, Rita: Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: bwp@ 6 (2006) 11. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.shtml (Stand: 10.05.2010)

Milolaza, Anita u. a.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ 8 (2008) 14. – URL: www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.shtml (Stand: 10.05.2010)

Reglin, Thomas; Le Mouillour, Isabelle: Study on the implementation and development of an ECVET system for apprenticeship. Präsentation. Prag 2006

Reglin, Thomas; Schöpf, Nicolas: Anrechnung in der beruflichen Bildung – das Instrument ECVET. In: Loebe, Herbert; Severing. Eckart: Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Wirtschaft und Bildung, Bd. 55. Bielefeld 2009, S. 93–115

Schemme, Dorothea; Garcia-Wülfing, Isabel: Zusatzqualifikationen – Ein Instrument zum Umgang mit betrieblichen Veränderungen und zur Personalentwicklung. Bielefeld 2001

Stamm-Riemer, Ida u. a.: Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen: Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover 2008

Waldhausen, Verena; Werner, Dirk: Innovative Ansätze in der Berufsausbildung: Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge. Köln 2005

Walzik, Sebastian: Verhaltene Be(ob)achtung – ein zentraler Bestandteil der Beurteilung von Sozialkompetenzen. In: Elster, Frank; Dippl, Zorana; Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements. Bielefeld 2003, S. 43–65

Zech, Detlef; Gudlat, Norbert: Leitfaden für Berufskollegs zur Umsetzung der BKAZVO. o. O. (2006)

Zimmer, Gerhard; Dippl, Zorana: Beurteilung der Kompetenzentwicklung – Probleme, Fragen und Kriterien handlungsorientierter Prüfungen. In: Elster, Frank; Dippl, Zorana; Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements. Bielefeld 2003, S. 5–24

Christoph Anderka

Kompetenzorientierte Berufsausbildung in Großbetrieben

Trend oder Meilenstein – welche berufspädagogische Entwicklung in der betrieblichen Praxis Einzug findet, hängt von der Umsetzungsmöglichkeit der Bildungseinrichtung ab. In Großbetrieben sind dafür einheitliche Rahmenbedingungen notwendig, wie sie im vorliegenden Beispiel bei Volkswagen Coaching durch Kompetenzstandards definiert sind. Der Artikel beschreibt, wie für ein kompetenzorientiertes Berufsausbildungsmodell Lerninhalte aus dem technisch-gewerblichen Bereich geordnet und beschrieben werden. Anhand dieser Ordnungssystematik wird die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden erfasst, überprüft und dokumentiert. Die geschilderten Erfahrungen resultieren aus dem Projekt „Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung" (KomBi).

Der folgende Artikel stellt Entwicklungen und Erfahrungen aus dem Projekt „Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung" – kurz KomBi – dar. Das von Volkswagen Coaching initiierte Projekt hat zum Ziel, ein Berufsausbildungsmodell zu etablieren, dessen Leitmotiv auf der Erlangung beruflicher Handlungskompetenz beruht. Im Einzelnen werden folgende Aspekte betrachtet:

- Entwicklungen auf dem Weg zur Kompetenzorientierung
- Kompetenzstandards als Ordnungsgröße,
- das kompetenzorientierte Ausbildungsmodell und die dazugehörigen Instrumente zur Unterstützung der Ausbildungsprozesse.

Trends oder Meilensteine der beruflichen Bildung?

Wann eine bestimmte berufspädagogische Entwicklung einsetzte, ob es nur ein zeitlicher Trend war oder ob tatsächlich ein Meilenstein in der beruflichen Bildung gesetzt wurde, lässt sich nicht immer mit feststehenden Fakten belegen. In Bezug auf die Kompetenzorientierung wurde bereits vor etwa 20 Jahren im Kontext der beruflichen Handlungsorientierung (Pätzold 1992) in der berufspädagogischen Diskussion der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz verstärkt genutzt. Eine handlungsorientierte Ausbildung soll demnach – mehr als nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten – zu einem selbstständigen und kompetenten beruflichen Handeln befähigen. Das berufliche Handeln wird insbesondere geleitet durch das Modell der vollständigen Handlung (Müller, Stürzl 1990, S. 172 ff.), das sich aus den einzelnen Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten

zusammensetzt. Auszubildende bringen entsprechend ihrem Erfahrungsstand ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in alle Arbeitsphasen gemäß dem Modell der vollständigen Handlung ein. Die Lehrenden unterstützen dabei den Lernprozess, indem sie geeignete Methoden für die einzelnen Arbeitsschritte offerieren, die Auszubildenden bei der Entwicklung von Problemlösefähigkeit sensibilisieren und die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln.

Entwicklungen wie die Handlungsorientierung begleiten einen bestimmten Zeitraum als Trendthema und können gleichzeitig einen Meilenstein setzen, der oft als Bestandteil weiterer Entwicklungstendenzen genutzt wird und eher weniger im Sinne eines Paradigmenwechsels aufgehoben wird. Welche Trends der berufspädagogischen Forschung sich in den Bereich der operativen Umsetzung von beruflicher Bildung niederschlagen, hängt mit den Umsetzungsmöglichkeiten in den Betrieben bzw. den beruflichen Schulen zusammen. Angefangen bei der Bereitschaft der Ausbilder und Lehrer, sich auf neue, an den Trend gekoppelte Lehrmethoden einzulassen, bis hin zu ökonomischen Überlegungen, ob sich durch die eingesetzten Mittel auch ein Mehrwert auf der Nutzenseite des Unternehmens nachweisen lässt. Großbetriebe haben in der Regel mehr Personal oder gar ein eigenes Budget, um sich an entsprechenden Entwicklungsprojekten zu beteiligen.

Das Projekt KomBi steht in der Tradition einer Reihe von Modellversuchen und Projekten, die bei Volkswagen durchgeführt wurden, um die eigenen Bildungsangebote national wie international zu verbessern und in gleicher Weise über die Unternehmensgrenze hinaus einen Beitrag für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zu leisten. Zu nennen ist der Modellversuch „GAB“ (Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene Ausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionaler Fachhochschulreife), der vom Institut Technik und Bildung der Universität Bremen wissenschaftlich begleitet wurde (Rauner u. a. 2003). Der Trend, der in dem Modellversuch GAB aufgegriffen wurde, war die Orientierung der Ausbildung an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen. Für Berufe im Metall- und Elektrobereich wurden berufstypische Aufgaben identifiziert, die dann idealerweise von den Auszubildenden in betrieblichen Lernstationen bearbeitet werden. „Als Grundlage zur Curriculumentwicklung dienten berufswissenschaftliche Methoden der Qualifikationsforschung, deren zentrale Bezugsgröße die berufliche Facharbeit darstellt“ (ebenda). Die Ergebnisse des Modellversuchs GAB sind in die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe eingeflossen und stellen daher einen Meilenstein in der Entwicklung der beruflichen Bildung dar.

Ein weiterer Trend, der in einem Projekt bei Volkswagen Coaching von 2005 bis 2007 untersucht wurde, ist die Europäisierung der Berufsbildung. Mit dem Pro-

jekt EuroB (VW Coaching 2006 und 2009)[4] sollten die eigenen Angebote der beruflichen Aus- und Weiterbildung zukunftsorientiert ausgerichtet und international vergleichbar beschrieben werden. Den Anstoß lieferten maßgeblich zwei Entwicklungen auf europäischer Ebene, zum einen der Europäische Qualifikationsrahmen „EQF“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005a, 2006a) und zum anderen das Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung „ECVET“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005b, 2006b). Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen steht ein Instrument zur Verfügung, mit dem Bildungsabschlüsse besser verglichen werden können. Auf acht Niveaustufen wird jeweils allgemeingültig mithilfe von Deskriptoren beschrieben, was jemand können muss, wenn eine Qualifikation entsprechend einer dieser Stufen absolviert wurde. Die erreichten Lernergebnisse aus unterschiedlichsten internationalen Bildungsgängen lassen sich so einfacher auf einem Qualifikationsniveau einordnen. Daneben dient das Leistungspunktesystem ECVET als Messgröße für den quantitativen Umfang der Lernleistung.

Die beiden europäischen Instrumente EQF und ECVET nutzen zur Beschreibung der Niveaustufen bzw. der Lerneinheiten die Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (im Sinne von Selbstständigkeit und Verantwortung). Angelehnt an diese Struktur wurden in dem Projekt EuroB exemplarisch für den Beruf des Industriemechanikers und für Weiterbildungsangebote im Bereich Robotertechnik Lerninhalte in Einheiten gegliedert und beschrieben. Als Datengrundlage diente beim Industriemechaniker der gesetzliche Rahmenlehrplan. Ausbilder haben dann in Experten-Workshops (zur Methode vgl. Kleiner 2005) das Berufsbild in Einheiten unterteilt, die einem berufstypischen Arbeitsprozess entsprechen und gleichzeitig eine vollständige berufliche Handlung darstellen. Die abgegrenzten Einheiten sind dabei unabhängig von anderen Strukturierungsgrößen wie Lehrgängen oder Ausbildungsstationen. Wie und wo die Lerninhalte absolviert werden können, kann bei einer umfangreichen Anzahl von Auszubildenden in einem Großbetrieb recht unterschiedlich sein. Entscheidend für das Erreichen der Beruflichkeit ist, dass im Laufe der Ausbildung alle berufstypischen Handlungskompetenzen entwickelt wurden. Die Beschreibung einer solchen Einheit wird bei VW ein Kompetenzstandard genannt. Der Kompetenzstandard stellt eine Messgröße dar, mit der die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden überprüft und dokumentiert werden kann.

Angesichts der Ergebnisse aus EuroB wurden die Kompetenzstandards von den Verantwortlichen bei Volkswagen Coaching als Grundlage für die systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung für die berufliche Bildung im Unternehmen gesehen (Anderka, Clement 2008). Daher wurde direkt im Anschluss an EuroB das Projekt KomBi mit dem Ziel gestartet, für weitere Berufsbilder (Werkzeugmechani-

4 Weitere Informationen unter: http://www.vw-eurob.com.

ker, Mechatroniker, Kfz-Mechatroniker und Elektroniker für Automatisierungstechnik) Kompetenzstandards zu entwickeln und diese als Grundlage für ein kompetenzorientiertes Ausbildungsmodell zu verwenden. Die notwendigen Instrumente und Verfahren werden in einer dreijährigen Laufzeit bis Mitte 2010 entwickelt, welche hier im weiteren Bericht erläutert werden. Wie auch schon beim Projekt EuroB wird KomBi vom Institut für Berufsbildung der Universität Kassel wissenschaftlich begleitet.

Kompetenzstandards als Ordnungsgröße der Ausbildung

Ausgehend von der Idee, die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz bei den Auszubildenden als Leitmotiv für die berufliche Bildung in einem global tätigen Automobilkonzern zu benennen, stellt sich die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um die Vorstellung in der betrieblichen Ausbildungspraxis zu verwirklichen. Es kann unterstellt werden, dass zweifelsohne auch in der Vergangenheit die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden das Ziel der Berufsausbildung bei Volkswagen genauso wie bei anderen Unternehmen war. Mit der Einführung von Kompetenzstandards bekommt das Leitmotiv aber eine Bezugsgröße und macht die systematische Umsetzung im Großbetrieb planbar.

Am Anfang der Implementierung des kompetenzbasierten Ausbildungsmodells besteht die Herausforderung darin, eine Abgrenzung von Lerninhalten zu finden, die unabhängig von Lehrgängen, Lernorten oder betrieblichen Versetzungszeiträumen ist. Jeder Großbetrieb verfügt in der Regel über mehrere Standorte und besitzt darüber hinaus auch innerhalb eines Werkes ganz unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten für eine Berufsgruppe. So vertiefen Auszubildende während ihrer Berufsausbildung in ganz verschiedenen Lernorten differenzierte Lerninhalte ihres Berufsbildes. Mit der Ausrichtung der Berufsausbildung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen hat man in den vergangenen Jahren bei den technisch-gewerblichen Berufen neben den Lehrwerkstätten eine große Anzahl von betrieblichen Lernorten geschaffen, was dazu führt, dass im Großbetrieb eine heterogene Ausbildungslandschaft anwächst. Hinzu kommt, dass in betrieblichen Lernorten stärker als in Lehrwerkstätten Lerninhalte aus neuen Technologien einfließen. Um dieser Situation gerecht zu werden, wurden die bei Volkswagen entwickelten Kompetenzstandards so beschrieben, dass sie den Mindestanforderungen des Berufes entsprechen, d. h. auf der einen Seite Lerninhalte konkret benennen und auf der anderen Seite aber die didaktische Gestaltungsmöglichkeit nicht einschränken.

Bei ähnlich gelagerten Projekten, wie in der Vergangenheit dem Modellversuch GAB, dem Modellversuch „Move pro Europe“ bei der EADS (EADS 2008; Busse 2009) oder den aktuell laufenden Projekten zur Entwicklung des nationalen Leistungspunkte-

systems „DECVET“[5], geht es im Kern immer wieder darum, in gleicher Weise wie bei den Kompetenzstandards Einheiten zu finden. Bei den „prozessorientierten“ Projekten wurde als Größe für die Einheiten eine berufliche Arbeitsaufgabe (BAG) gewählt. So wurde beispielsweise beim EADS-Modellversuch die berufliche Arbeitsaufgabe „Herstellen von metallischen Bauteilen für Fluggeräte oder Bodengeräte“ (Busse 2009, S. 7) identifiziert. Im Vergleich zu dem VW-Projekt wird bei der Beschreibung der beruflichen Arbeitsaufgabe auf das Produkt – in diesem Fall aus der Luft- und Raumfahrtindustrie – verwiesen. Im Falle der VW-Kompetenzstandards hat man auf einen Bezug zu der Domäne Automobilindustrie verzichtet und differenziert dafür zwischen den Technologien beim „Herstellen von Bauteilen“ (siehe Abbildung 1 im Kompetenzfeld „Bauteile und Baugruppen“). Die Kompetenzstandards lassen sich daher für eine bestimmte Berufsgruppe auch branchenübergreifend zum Vergleich der beruflichen Handlungskompetenzen einsetzen. Allerdings hat man sich bei Volkswagen Coaching nach dem Projekt EuroB entschieden, bei dem Projekt KomBi stärker betriebliche Anforderungen in die Kompetenzstandards zu integrieren. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um Lerninhalte aus dem Volkswagen-Produktionssystem, die als Querschnittskompetenzen für alle untersuchten Berufsbilder gelten (siehe Abbildung 1 im Kompetenzfeld „VW Produktionssystem“) und in der Kategorie Methodenkompetenz einzuordnen sind.

Abbildung 1: **Ordnungssystematik der Kompetenzstandards für Werkzeugmechaniker**

Kompetenzfeld	**Kompetenzstandard**			
Bauteile/ Baugruppen	Bauteile durch manuelle Fertigungsverfahren herstellen	Bauteile spanend mit handgeführten und einfachen stationären Maschinen bearbeiten	Bauteile mit konventionellen Zerspanungsmaschinen herstellen	Bauteile mit CNC-Maschinen herstellen
	Bauteile auf konventionellen Schleifmaschinen herstellen	Bauteile und Systeme anschlagen, sichern und transportieren	Bauteile oder Baugruppen montieren und demontieren	Stoffeigenschaften von Bauteilen durch Wärmebehandlung ändern
Automatisierungstechnik	Anlagensteuerungen aufbauen und in Betrieb nehmen			
Instandhaltung	Werkzeuge und Vorrichtungen warten	Werkzeuge und Vorrichtungen instand setzen		
Werkzeugbau	Formgebende Werkzeuge herstellen	Schneidwerkzeuge herstellen	Formwerkzeuge herstellen	Werkzeuge optimieren
Vorrichtungsbau	Vorrichtungen herstellen	Vorrichtungen in Betrieb nehmen	Vorrichtungen optimieren	
VW-Produktionssystem	Arbeitsprozesse unter Berücksichtigung von Umweltschutz und Arbeitssicherheit organisieren	Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung durchführen	Materialsysteme anwenden	Vorbeugende Instandhaltung durchführen

5 Weitere Informationen unter: http://www.decvet.net.

Für jede in der Abbildung 1 aufgelistete berufliche Handlungskompetenz existiert eine detaillierte Beschreibung in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die für die erfolgreiche Umsetzung in der beruflichen Praxis notwendig sind. Ein Beispiel hierfür ist ein Auszug aus dem Kompetenzstandard „Schneidwerkzeuge herstellen“ (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: **Kompetenzstandard „Schneidwerkzeuge herstellen”**

Auszug aus dem Kompetenzstandard „Schneidwerkzeuge herstellen“

Aus den folgenden Wissensbereichen werden diejenigen Kenntnisse ausgewählt, die die sichere und effiziente Durchführung der unter „Fertigkeiten“ aufgelisteten Teilhandlungen ermöglichen.

Kenntnisse über:
- Blechtafeln, Zuschnitt, Nutzteil, Abfall und Ausnutzungsgrad
- Scherkraftreduzierung (z. B. Anschliffarten: Scher-, Dach,- Wellen-, Hohlschliff …)
- Schnittarten (z. B. geschlossen, offen, Schnittlinien)
- Pressenarten (z. B. Handspindel-, Exzenter-, Kurbelpresse …)
- Werkzeugarten (z. B. Folgeschneidwerkzeug, Gesamtschneidwerkzeug)
- Führungsarten (z. B. Säulenführung, Plattenführung)
- Regeln der Maßbestimmung beim Lochen und Schneiden
- Werkzeugberechnung (z. B. Scherkraft, Lage des Einspannzapfens, Abstreifkraft)
- Werkstoffeigenschaften von Blechen
- Schneidplattenarten und Stempelarten (z. B. Standzeiten, Freiwinkel, Stempelanschliff)
- Wärmebehandlung (z. B. Nitrieren, Härten)
- Konstruktionsrichtlinien im Werkzeugbau
- Betriebsmittelvorschriften
- …

Fertigkeiten:
- Fertigungsauftrag analysieren (z. B. Zusammenbauzeichnungen lesen)
- Arbeitsverfahren nach wirtschaftlichen Kriterien festlegen (z. B. Schleifen, Fräsen, Drahterodieren)
- Arbeitsreihenfolge festlegen
- Einzelteile skizzieren
- Werkzeuge (z. B. Schleifkörper) je nach Arbeitsverfahren auswählen
- Norm- und Datenblätter anwenden
- Schneidspalt, Schneidspiel, Randbreiten, Stegbreiten, Stempelmaße, Vorschub bestimmen
- Bauteile durch Tuschieren bearbeiten
- Einzelteile und Normteile funktionsgerecht montieren und demontieren
- Schneidwerkzeuge sicher transportieren (mit Kran und Flurförderfahrzeugen)
- Schneidwerkzeug in Einarbeitungspresse einrichten und spannen
- Gesamtfunktion von Werkzeugen durch das Herstellen eines Abnahmestückes prüfen (z. B. Einarbeitungspresse, Messraum)
- Fehler beim Arbeitsablauf erkennen und optimieren
- Qualitätsprotokolle erstellen und auswerten
- …

Kompetenz (Selbstständigkeit und Verantwortung):

Die bzw. der Auszubildende kann:
- selbstständig den Arbeitsauftrag planen und Verantwortung dafür übernehmen,
- Aufgaben sach- und termingerecht durchführen,
- Aufgaben koordinieren und gegebenenfalls an Fachabteilungen delegieren,
- zum ständigen Verbesserungsprozess beitragen,
- …

Der Zuschnitt von Einheiten, die ein Berufsbild strukturieren sollen, und die Form der Beschreibung werden maßgeblich durch das beabsichtigte Ziel beeinflusst. Bei den Kompetenzstandards ist dies die Beschreibung einer beruflichen Handlungskompetenz. Es können aber auch beispielsweise Einheiten im Sinne von Lerneinheiten sein, wie bei den Ausbildungsbausteinen bei Jobstarter Connect – einem Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Jobstarter 2009). Mit dem Programm Jobstarter werden Möglichkeiten erprobt, um Jugendlichen in „Warteschleifen", Altbewerberinnen und Altbewerbern und an- und ungelernten jungen Erwachsenen neue Wege in die duale Ausbildung zu eröffnen. Bei dem Zuschnitt der Ausbildungsbausteine wurde das Ziel verfolgt, Einheiten mit dem Charakter von Lehrgängen zu schaffen, die zur Erlangung eines Berufsabschlusses führen, wenn alle Ausbildungssteine absolviert wurden.

Die Erfahrungen der Projekte machen deutlich, dass der inhaltliche Umfang der Einheiten weder zu groß noch zu klein sein darf. Einheiten sind dann unübersichtlich, wenn sie einen großen Zeitraum, wie etwa eine dreieinhalbjährige Berufsausbildung, als eine einzige Einheit beschreiben. Anschaulich wird das beispielhaft an den Europass Zeugniserläuterungen[6], die ein „Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit" auf einer Überschriftenebene für den gesamten Beruf beschreiben. Für den Fall, dass Ausbildungsabschnitte im Ausland absolviert wurden und auf eine Qualifizierung angerechnet werden sollen, sind überschaubare und kleinere Einheiten einfacher zu handhaben. Zu kleine Einheiten hingegen erfordern zu viele Prüfungen und führen zu einem zu hohen bürokratischen Aufwand.

Kompetenzorientiertes Ausbildungsmodell

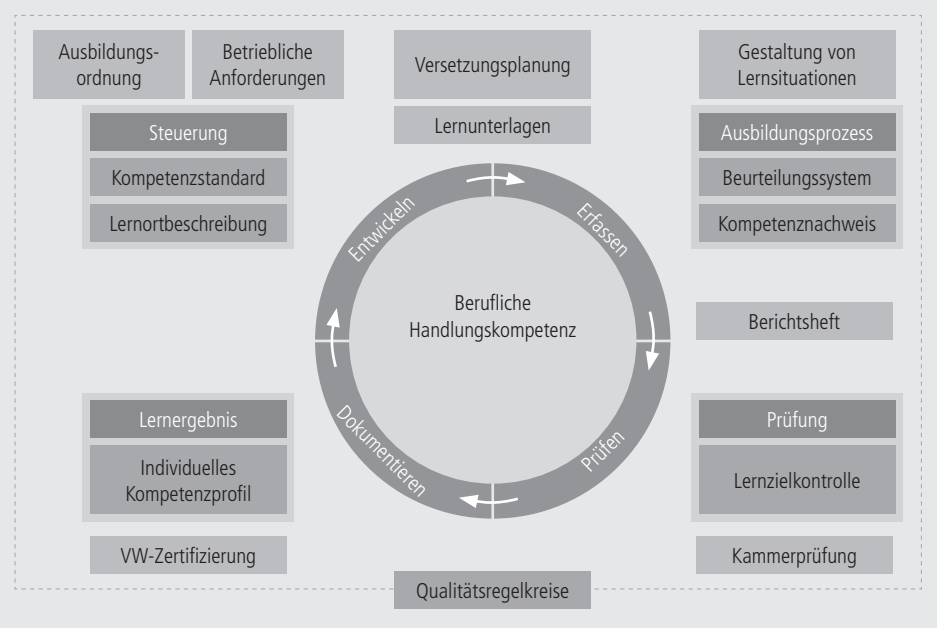
Der individuelle Lernerfolg jedes einzelnen Auszubildenden ist bestimmend für das zentrale Ziel des KomBi-Ausbildungsmodells: die Entwicklung von beruflicher Handlungsfähigkeit. Um den Lernerfolg nachhaltig zu sichern, werden in dem Projekt KomBi Instrumente und Verfahren entwickelt, die den Ausbildungsprozess unterstüt-

6 Siehe auf der Homepage des Bundesinstituts für Berufsbildung unter: http://www2.bibb.de/tools/aab/aabzeliste_de.php.

zen. Strukturiert in vier Phasen wird die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden begleitet. Zum ersten Prozessschritt gehören Steuerungsinstrumente, wie die Kompetenzstandards, die den inhaltlichen Rahmen bilden, um berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln, diese wird dann im zweiten Schritt erfasst, im dritten geprüft und im vierten dokumentiert. Diese vier Phasen wiederholen sich kontinuierlich im Laufe der Ausbildung, bis alle berufstypischen Handlungskompetenzen entwickelt wurden und damit am Ende des Ausbildungsprozesses die Beruflichkeit erlangt wird.

In der Abbildung 3 sind die Instrumente und Verfahren des KomBi-Ausbildungsmodells abgebildet und werden im weiteren Text näher erläutert.

Abbildung 3: **Kompetenzorientiertes Ausbildungsmodell bei Volkswagen Coaching**



Berufliche Handlungskompetenz entwickeln

Im ersten Prozesschritt **„Entwickeln“** handelt es sich im Kern um die zu vermittelnden Lerninhalte. Aufgrund der Frage, welche Kompetenzen von den Auszubildenden entwickelt werden sollen, lassen sich die relevanten Lerninhalte zusammenstellen und in **Kompetenzstandards** gliedern. Eine verbindliche Quelle stellt die gesetzlich zu erfüllende Ausbildungsordnung dar, die für jedes Berufsbild die dazugehörigen Lerninhalte benennt. Die Benennung von beruflicher Handlungskompetenz in Aus-

bildungsordnungen erfolgt nur indirekt über die Formulierung von Qualifikationen, wie Breuer in einer Untersuchung für das Bundesministerium für Bildung und Forschung feststellt (Breuer 2005).

Eine weitere Schwäche der deutschen Ausbildungsordnungen ist der unterschiedliche strukturelle Aufbau sowie der divergierende inhaltliche Tiefgang. Selbst innerhalb einer Domäne sind die Ausbildungsordnungen nicht gleichartig gestaltet, wie dies am Beispiel von den industriellen Metallberufen gezeigt werden kann. Das Spektrum reicht vom Teilezurichter, der auf einer knappen Beschreibung von 1939[7] beruht, bis zu neuer geregelten Berufen, wie etwa dem des Industriemechanikers (Bundesgesetzblatt 2007). So pendelt der Detaillierungsgrad von Ausbildungsordnungen im Laufe der Jahrzehnte zwischen abstrakt und konkret, wobei in den jüngsten Überarbeitungen im Rahmen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe die Lerninhalte – zugunsten der Gestaltungsfreiheit der Betriebe – allgemeiner und weniger detailreich beschrieben wurden. Der Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung in den Metallberufen beruht auf einer fachsystematischen Struktur, die sich in Berufsbildpositionen aufgliedert. Anhand des folgenden Ausschnitts wird erkennbar, in welche fachlichen Themengebiete es beispielsweise beim Industriemechaniker geht:

- Betriebliche und technische Kommunikation
- Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse
- Unterscheiden, Zuordnen und Handhaben von Werk- und Hilfsstoffen
- Herstellen von Bauteilen und Baugruppen
- Warten von Betriebsmitteln
- Steuerungstechnik

Die Ausbildungsordnung für Industriemechaniker beinhaltet neben der sachlichen auch eine zeitliche Gliederung, die von ein bis zwölf Monaten unterschiedlich große Zeiträume umfasst. Auch bei den Zeitrahmen besteht über Berufe hinweg betrachtet keine einheitliche Systematik bei der Vorgehensweise. Aus dieser heterogenen Lage von gesetzlichen Rahmenbedingungen für die verschiedenen Berufe wurde bei Volkswagen Coaching eine Systematik entwickelt, die für alle Ausbildungsberufe über alle VW-Standorte in Deutschland gleichermaßen gilt und insbesondere die Kompetenzorientierung in der betrieblichen Berufsausbildung manifestieren soll, ohne dabei die staatlichen Vorgaben zu schmälern.

Im KomBi-Ausbildungsmodell werden die Lerninhalte aus den Ausbildungsordnungen mit betrieblichen Anforderungen angereichert und in einem eigenen Ordnungssystem strukturiert. Dabei handelt es sich um das System der Kompetenz-

7 Siehe unter der Rubrik Berufe auf der Homepage des Bundesinstituts für Berufsbildung: http://www.bibb.de/de/26171.htm, Stand: 05.10.2009.

standards, wie bereits weiter oben erläutert wurde. Durchschnittlich bilden 20 Kompetenzstandards einen dreieinhalbjährigen Beruf ab, wobei einige der Standards für mehrere Berufsbilder gelten und sich dadurch die Gesamtanzahl der Standards etwas reduziert. Insgesamt wurden im Projekt KomBi für die fünf untersuchten Berufe etwa 80 unterschiedliche Kompetenzstandards beschrieben.

Die Kompetenzstandards haben neben der beschreibenden auch eine steuernde Funktion im Ausbildungsverlauf. Um dies zu realisieren, werden an den verschiedenen VW-Standorten alle Ausbildungsstationen anhand der Kompetenzstandards neu beschrieben. So existieren beispielsweise am Standort Kassel für den Ausbildungsberuf Werkzeugmechaniker etwa 30 unterschiedliche Lernorte. Das können Lehrwerkstätten, Labore oder betriebliche Ausbildungsstationen sein. Insgesamt stehen für die rund 2.600[8] Auszubildenden in den fünf Kernberufen über 500 Ausbildungsstationen zur Verfügung, die von 120 Coaching-Ausbildern und etwa 700 betrieblichen Ausbildern betreut werden.

Abbildung 4: **Lernstationen für Werkzeugmechaniker (Auszug)**

Werkzeugmechaniker

Kompetenzstandard

1. Bauteile durch manuelle Fertigungsverfahren herstellen
   Bauteile spanend mit handgeführten und einfachen stationären Maschinen bearbeiten
   Bauteile mit konventionellen Zerspanungsmaschinen herstellen
   Bauteile auf konventionellen Schleifmaschinen herstellen
   Stoffeigenschaften von Bauteilen durch Wärmebehandlung ändern
2. Bauteile mit Zerspanungsmaschinen herstellen
   Bauteile mit CNC-Maschinen herstellen
3. Bauteile oder Baugruppen montieren und demontieren
   Werkzeuge und Vorrichtungen warten
   Werkzeuge und Vorrichtungen instand setzen
   Vorrichtungen herstellen
   Vorrichtungen optimieren
4. …

8 VW Coaching hat in Deutschland etwa 4.000 Auszubildende verteilt auf 30 Ausbildungsberufe nach BBiG.

Die Abbildung 4 zeigt exemplarisch, wie sich die Kompetenzstandards auf jeweils eine Ausbildungsstation verteilen. Dabei können an einem Lernort in der Regel Inhalte aus mehreren Kompetenzstandards vermittelt werden. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass komplett alle Lerninhalte eines Standards in der jeweiligen Ausbildungsstation vermittelt werden müssen. Welche Lerninhalte in einer Station jeweils möglich sind, enthält die **Lernortbeschreibung,** die auf den beschriebenen Fertigkeiten und Kenntnissen der Kompetenzstandards beruht. Individuell für jeden Auszubildenden wird eine Versetzungsplanung angelegt, sodass ein Auszubildender über die dreieinhalbjährige Ausbildungszeit etwa zwischen 15 und 25 Ausbildungsstationen absolviert. In einem Großbetrieb mit einer Vielzahl von unterschiedlichsten Ausbildungsstationen, wie bei Volkswagen, ist es eine entsprechende Leistung, die Versetzung der Auszubildenden so zu steuern, dass für alle Azubis gewährleistet ist, die für den Beruf spezifischen Handlungskompetenzen zu entwickeln.

Berufliche Handlungskompetenz erfassen

Von den Auszubildenden werden – nicht nur in Großbetrieben, sondern ebenso in kleinen und mittelständischen Betrieben – neben den fachlichen Kompetenzen immer häufiger ausgeprägte soziale und personelle Kompetenzen erwartet. Ob im Gespräch mit einem Kunden oder bei der Zusammenarbeit im Team, Kommunikations- und Teamfähigkeit sind nur zwei von diversen Kompetenzen, die hervorzuheben wären. Mit welchen Methoden vorzugsweise überfachliche Kompetenzen erfasst werden können, stellen Erpenbeck und von Rosenstiel in ihrem Handbuch der Kompetenzmessung vor und bewerten deren Vor- und Nachteile (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007). Generell erfordern alle Erfassungsverfahren einen gewissen Aufwand, der sich aber durch das Verbessern des Lernverhaltens der Auszubildenden rechtfertigen lässt.

Bei Volkswagen Coaching erhalten die Auszubildenden durch erfahrene Ausbilder in einem Beurteilungsgespräch eine Bewertung ihres bisherigen Lernerfolges und werden für die weitere Kompetenzentwicklung beraten. Es handelt sich um das bei VW etablierte **Beurteilungssystem** „Entwicklung und Förderung in der Berufsausbildung“ (EFA), welches am Ende des Ausbildungsabschnitts in jeder Lernstation mit den Auszubildenden durchgeführt wird. Anhand einer in fünf Schritten abgestuften Skalierung bewerten die Ausbilder Lernfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Lernbereitschaft, Kreativität, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit und Kundenorientierung. Auch in anderen Großbetrieben, wie etwa bei Daimler, werden ähnliche Kompetenzerfassungsmethoden angewendet. Das dort genutzte Verfahren nennt sich „Ausbildung im Dialog“ (AiD) und basiert auf einer Fremd- und Eigenbewertung des Lernerfolges (Ripper, Weisschuh 1999).

Bei der Kompetenzerfassung im KomBi-Modell wird differenziert zwischen überfachlichen Kompetenzen, deren Entwicklung sich über die gesamte Ausbildungszeit erstreckt und die daher immer wieder nach einem Lernabschnitt bewertet werden, und fachlichen Kompetenzen, die je nach Ausbildungsstation stärker variieren können. In den Ausbildungsstationen wird individuell festgehalten, welche fachlichen Kompetenzen von den Auszubildenden bereits entwickelt wurden. Auf der Datengrundlage der Kompetenzstandards werden Kenntnisse und Fertigkeiten auf einem Bogen für den **Kompetenznachweis** als vermittelt vermerkt und in dem individuellen Kompetenzprofil zentral erfasst (vgl. dazu auch das Kapitel „Berufliche Handlungskompetenz dokumentieren“).

Wie Anderka und Clement in ihrem Artikel „Kompetenzstandards in der betrieblichen Bildung – Grundlage für eine systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung in Großbetrieben“ beschreiben, ist es in einem Betrieb mit über 4.000 Auszubildenden eine komplexe Aufgabe, für jeden einzelnen Auszubildenden anhand des bereits erfolgten und des noch notwendigen Kompetenzerwerbes eine Versetzungsplanung vorzunehmen. „Die Aufgabe wird dadurch noch komplexer, dass man in den vergangenen Jahrzehnten versucht hatte, Ausbildung so weit wie möglich in den betrieblichen Ablauf zu integrieren, um die Relevanz des Gelehrten zu klären, berufliche Handlungsfähigkeit zu stärken und auch, um wertschöpfende Anteile der Ausbildung zu erhöhen“ (Anderka, Clement 2008, S. 45).

Mit den dargestellten Kompetenzerfassungsmethoden müssen sich die Ausbilder der Herausforderung stellen, aufgrund ihrer Erfahrung und im Vergleich mit anderen Lernenden dem Auszubildenden eine Rückmeldung des Lernerfolges und eine Bewertung der überfachlichen Kompetenzen zu geben. An dieser Stelle handelt es sich zugegebenermaßen nicht um eine valide Leistungsmessung, sondern um die subjektive Einschätzung des Ausbilders. In dem Bewusstsein, dass hiermit lediglich Tendenzen in der Kompetenzentwicklung aufgezeigt werden, favorisiert man in dem KomBi-Ausbildungsmodell zusätzlich Überprüfungsmethoden, die eine ganzheitliche und objektivere Kompetenzfeststellung erlauben. Zu diesem Zweck werden Lernzielkontrollen mit theoretischen und praktischen Prüfungsteilen entwickelt.

Berufliche Handlungskompetenz prüfen

Mit dem Anspruch, ein kompetenzorientiertes Ausbildungsmodell zu etablieren, bekommt die Lernerfolgsüberprüfung eine zentrale Bedeutung. Bei Volkswagen existiert dazu eine Betriebsvereinbarung, nach der die Auszubildenden pro Halbjahr mindestens zwei **Lernzielkontrollen** durchführen müssen. Die Handhabung dieser Lernzielkontrollen lag bislang in der Autonomie des Betriebsstandortes bezie-

hungsweise der jeweiligen Ausbildungsstation. Somit ergab sich eine Varianz an Prüfungsmethoden, und auch der Umfang sowie der Schwierigkeitsgrad der Lernzielkontrollen waren nur schwer vergleichbar. Im Zuge des Projektes KomBi hat man sich entschlossen, die Rahmenbedingungen für Lernzielkontrollen stärker zu standardisieren.

In seinem Buch „Indikatoren für die ganzheitliche Leistungsmessung beruflicher Handlungskompetenz in Produktionsprozessen" fordert Thomas Scheib: „Zur Messung beruflicher Handlungskompetenz müssen einerseits relevante Merkmale definiert werden und andererseits Verfahren, Prüfungssituationen und Aufgabenstellungen erarbeitet werden, die das Abgreifen dieser Merkmale ermöglichen" (Scheib 2005, S. 23). Die Merkmale ergeben sich aus den Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz. Je nach Kompetenzmodell können diese sich zwar in Details unterscheiden, doch im Wesentlichen beziehen sich die meisten Modelle auf die Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz (z. B. Pätzold 2006; KMK 2007). Welche Prüfungsmethoden sich besonders in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eignen, hat Jens U. Schmidt in einem Leitfaden der IHK für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller und Prüfer zusammengestellt und bewertet (Schmidt 2005; Ebbinghaus, Schmidt 1999).

In dem Erneuerungsprozess für Lernzielkontrollen hat die Projektgruppe KomBi entschieden, sich weitgehend an den Rahmenbedingungen der Kammerprüfungen zu orientieren. Die quantitativen Rahmenbedingungen sind für alle Lernzielkontrollen gleich. Im Lauf der Ausbildungszeit wächst allerdings das Anforderungsniveau entsprechend der Kompetenzentwicklung. Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben nimmt mit dem Entwicklungsverlauf „vom Anfänger zum Experten" (Rauner 1999) zu. Während die ersten Lernzielkontrollen leichte Aufgaben beinhalten, entspricht die letzte Lernzielkontrolle vor der Kammerprüfung einem höheren Schwierigkeitsgrad von berufstypischen Fachaufgaben.

Folgende Prämissen sollen zur Weiterentwicklung von kompetenzorientierten Prüfungen beitragen:

- Lernzielkontrollen werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Lernen erfolgt kontinuierlich parallel zur Kompetenzentwicklung und findet nicht nur punktuell wie zum Beispiel in dem Zeitraum vor der Kammerprüfung statt. Die Auszubildenden gewöhnen sich an Prüfungssituationen und benötigen keine „besondere Prüfungsvorbereitung" vor der Kammerprüfung.
- Die Lernleistungen werden an den Lernorten direkt von dem Ausbilder überprüft, der die Auszubildenden während eines Ausbildungsabschnittes begleitet hat. Der Ausbilder kann anhand eines längeren Entwicklungszeitraumes in dem Ausbildungsabschnitt und der Ergebnisse aus der Lernzielkontrolle dem Auszubildenden eine Rückmeldung geben und weitere Lernmöglichkeiten unterbreiten.

- Dezentrale Prüfungen in den Ausbildungsstationen mit einer ganzheitlichen Ausrichtung und Bezug zu berufstypischen Geschäfts- und Arbeitsprozessen (Müller 2006, S. 111) der jeweiligen Station sind gegenüber punktuellen Prüfungen, die sich ausschließlich zum Beispiel auf fachliche Inhalte eines Lehrgangs beziehen, zu bevorzugen.
- Die Lernzielkontrollen sollen in Summe betrachtet gleichermaßen alle Kompetenzfelder eines Berufsbildes umfassen und in Bezug zu den Inhalten der Kompetenzstandards stehen (vgl. Abbildung 1).
- Innerhalb einer Lernzielkontrolle sollen Prüfungselemente das Modell der vollständigen Handlung widerspiegeln. Das heißt, theoretische und praktische Prüfungsteile sind aufeinander bezogen und bauen auf die Phasen „Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Auswerten“ auf.
- Alle Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz sollen durch unterschiedliche Prüfungsmethoden in der Lernzielkontrolle erfasst werden (Bonse-Rohman u. a. 2008, S. 14 ff.). Prüfungsformen wie betriebliche Aufträge werden insbesondere im zweiten Teil der Ausbildung vor der Abschlussprüfung eingesetzt.
- Die Lernzielkontrollen werden an allen VW-Standorten nach einheitlichen Kriterien durchgeführt. Die Schwierigkeitsgrade der einzelnen Lernzielkontrollen sind über die Berufsgruppen hinweg vergleichbar.

Berufliche Handlungskompetenz dokumentieren

Während in kleinen und mittelständischen Betrieben ein Ausbilder über die gesamte Ausbildungszeit für einen Auszubildenden oder nur eine kleine Gruppe von Auszubildenden verantwortlich ist, sind im Großbetrieb eine größere Anzahl von Ausbildern oder ausbildungsbeauftragten Mitarbeitern in den betrieblichen Stationen für einen Auszubildenden Ansprechpartner und unterstützen den Kompetenzentwicklungsprozess. Deshalb wird im KomBi-Ausbildungsmodell in jedem Ausbildungsabschnitt dokumentiert, welche Lernerfolge erzielt wurden. In einem individuellen Kompetenzprofil werden Beurteilungen und Ergebnisse der Lernzielkontrollen erfasst. Die Daten sind die Basis für eine Versetzungsplanung, wonach die Auszubildenden in Lernstationen versetzt werden, in der sie die für das Berufsbild noch fehlenden Kompetenzen entwickeln können.

Die Messgrößen im individuellen Kompetenzprofil sind die einzelnen Kompetenzstandards. Da in einem Ausbildungsabschnitt Teilinhalte eines oder auch mehrerer Kompetenzstandards vorkommen können, muss im weiteren Projektverlauf noch geklärt werden, wann ein einzelner Kompetenzstandard erfüllt ist und zertifiziert werden kann. Ein weiterer Aspekt sind unterschiedliche Verweildauern in

Ausbildungsstationen und je nach Auszubildenden auch andere Vertiefungsschwerpunkte in den Einsatzgebieten. Um persönliche Ausbildungsschwerpunkte in dem Kompetenzprofil deutlich zu machen, könnte eine Bewertung mit Leistungspunkten hilfreich sein (VW Coaching; IBB Uni Kassel 2007).

Mit dem individuellen Kompetenzprofil wird das Fundament für die weitere Personalentwicklung gelegt. Daher werden im Projekt KomBi Schnittstellen zur betrieblichen Weiterbildung oder auch zu den Berufsfamilien in der Automobilindustrie untersucht und eine Anschlussfähigkeit gewährleistet.

Fazit

Mit dem Projekt KomBi finden keine revolutionären Veränderungen in der beruflichen Bildung statt, sondern es werden konsequent Entwicklungen der vergangenen Jahre weitergeführt und in das Konzept des kompetenzorientierten Ausbildungsmodells eingebunden. Die Ausrichtung der Ausbildung an beruflicher Handlungskompetenz ist eine Weiterführung berufspädagogischer Prinzipien, die nun allerdings mit dem System der Kompetenzstandards eine neue Strukturierungsgröße erhalten, mit der die Ausbildung im Großbetrieb gesteuert, gestaltet und evaluiert werden kann.

- Bei allen neuen Verfahren, die mit den KomBi-Instrumenten eingeführt werden, steht die **Kompetenzentwicklung** der Auszubildenden im Mittelpunkt der Bemühungen. Verfahren und Instrumente rund um die Berufsausbildung zu standardisieren schafft Transparenz und sichere Prozesse.
- Für alle Standorte werden **Kompetenzstandards** mit den gemeinsamen und verbindlichen Lerninhalten definiert. Dabei geht es nicht um Vereinheitlichung von Lerninhalten; diese werden nur in Form von Mindeststandards als Rahmenbedingungen gesetzt und lassen dem Ausbildungspersonal den notwendigen didaktischen Gestaltungsspielraum. Standortspezifische Lerninhalte können berücksichtigt werden und fließen in das individuelle Kompetenzprofil mit ein.
- Neben den curricularen Vorgaben werden stärker als bisher betriebliche Anforderungen erfasst, als Lerninhalte formuliert und in die Berufsausbildung implementiert. Das erleichtert den Übergang nach der Berufsausbildung in die berufliche Facharbeit. Auszubildende können sich über die individuelle Kompetenzentwicklung für bestimmte Aufgaben in einer Fachabteilung bereits qualifiziert haben. Eine Übernahme in den Betrieb lässt sich so zielgerecht gestalten. Haben Auszubildende bereits in der Ausbildung spezifische Lernerfolge vorzuweisen, werden ihnen Talentprogramme für die weitere Kompetenzentwicklung offeriert.
- Die **Beurteilung und Überprüfung** des Leistungsstandes von Auszubildenden erfolgt nach einheitlichen Kriterien. Gleiche Bedingungen über alle Standorte

führen zu einer höheren Gerechtigkeit bei der Übernahme der Auszubildenden in das Unternehmen.

- Durch die kontinuierliche Dokumentation der Kompetenzentwicklung mittels **individueller Kompetenzprofile** kann die Versetzungsplanung noch zielsicherer ausgerichtet werden.
- Die VW-interne Zertifizierung der Kompetenzen ist anschlussfähig mit internationalen Vergleichsinstrumenten wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) und dem europäischen Leistungspunktesystem (ECVET).

Literatur

Anderka, Christoph; Clement Ute: Kompetenzstandards in der betrieblichen Bildung – Grundlage für systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung in Großunternehmen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 45–48

Bonse-Rohmann, Mathias u. a.: Kompetenzorientiert prüfen: Lern- und Leistungsprüfungen in der Pflegeausbildung. München 2008

Breuer, Klaus: Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Projektbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Mainz 2005

Busse, Gerd: Der Modellversuch Move pro Europe bei der EADS. Fallstudie zum Lebenslangen Lernen im Auftrag der Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf 2009. – URL: http://www.boeckler.de/pdf/mbf_netzwerke_fallstudie_eads_2009.pdf (Stand: 01.10.2009)

Ebbinghaus, Margit; Schmidt, Jens U.: Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bielefeld 1999

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2007

European Aeronautic Defence and Space Company (EADS): Förderung der Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bei Auszubildenden in dualen Hochtechnologieberufen im Kontext konvergierender europäischer HRD-Systeme. 2008. – URL: http://www.eads.com/xml/content/OF00000000400003/6/28/42476286.pdf (Stand: 01.10.2009)

Jobstarter Connect: Ausbildungsbausteine in der Praxis. Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn 2009

Kleiner, Michael: Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Hamburg 2005

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2005a

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Bericht der Technischen Arbeitsgruppe „Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung“. Brüssel 2005b

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2006a

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel 2006b

Kultusministerkonferenz (KMK): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007

Müller, Hans-Joachim; Stürzl, Wolfgang: Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen – Ein methodisches Konzept zur integrierten Förderung von Fach- und Schlüsselqualifikationen. In: Herzer, Hans; Dybowski, Gisela; Bauer, Hans G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Frankfurt am Main 1990, S. 172–198

Müller, Hans-Joachim: Handlungsorientierte Prüfungen in der beruflichen Fortbildung: eine subjekt- und arbeitsprozessorientierte Konzeption für die Konstruktion situationsbezogener Prüfungsmodule am Beispiel der Textilwirtschaft. Bielefeld 2006

Pätzold, Günter: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main 1992

Pätzold, Günter: Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2006

Rauner, Felix: Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999) 3, S. 424–446

Rauner, Felix u. a.: Modellversuch „GAB“. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bremen 2003

Ripper, Jürgen; Weisschuh, Bernd: Ausbildung im Dialog: das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung. Konstanz 1999

Scheib, Thomas: Indikatoren für die ganzheitliche Leistungsmessung beruflicher Handlungskompetenz in Produktionsprozessen. Bielefeld 2005

Schmidt, Jens U.: Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Katalog und Leitfaden für Sachverständige in Neuordnungsverfahren, Aufgabensteller/-innen und Prüfer/-innen. Bielefeld 2005

Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 27. Juli 2007. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 35

VW Coaching: Europäisierung der Berufsbildung (EuroB). Wolfsburg 2006

VW Coaching: Europäisierung der Berufsbildung (EuroB).Wolfsburg 2009

VW Coaching; IBB Uni Kassel: Stellungnahme der Volkswagen Coaching GmbH und Institut für Berufsbildung der Universität Kassel zum ECVET-Konsultationsprozess. Wolfsburg, Kassel 2007. – URL: http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=28&file=dl_mg_1215717883.pdf (Stand: 01.10.2009)

Anhang

Liste der Autorinnen und Autoren

Stephan Abele
Institut Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik
Universität Stuttgart

Christoph Anderka
Institut für Berufsbildung
Universität Kassel

Silvia Annen
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bonn

Michael Assenmacher
Referat Technische Berufe, Schwerpunkt IT- und Medienberufe im Bereich Berufliche Bildung, Bildungspolitik
DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V.
Berlin

Christiane Barthel
Lehrgebiet Weiterbildung/Erwachsenenbildung
Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Prof. Dr. Peter Dehnbostel
Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Dieter Euler
Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St. Gallen
Schweiz

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Tobias Gschwendtner
Institut Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik
Universität Stuttgart

Dr. Marisa Kaufhold
Eichenbaum Gesellschaft für Organisationsberatung, Marketing, PR und Bildung mbH
Gotha

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus
Institut Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik
Universität Stuttgart

Dr. Thomas Reglin
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH
Nürnberg

Prof. Dr. Nicolas Schöpf
Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Daniel Schreiber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bonn

Sabine Seidel
Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) GmbH
an der Universität Hannover

Prof. Dr. Eckart Severing
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH
Nürnberg

Prof. Dr. Reinhold Weiß
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bonn

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute, einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft. Die Aktivitäten der AG BFN werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt ein „Forum Berufsbildungsforschung“ und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen.

Mitglieder der AG BFN können ihre Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte des KIBB-Portals vorstellen. Zudem bietet KIBB einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Schapfel-Kaiser, Franz: Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung – Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen (AG BFN, Band 1). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2005

Zöller, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? (AG BFN, Band 2). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006

Eckert, Manfred; Zöller, Arnulf (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.–20. September 2005 an der Universität Erfurt (AG BFN, Band 3). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006

Nickolaus, Reinhold; Zöller, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis: Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen (AG BFN, Band 4). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2007

Dietrich, Hans; Severing, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 5). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2007

Münk, Hans Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungsergebnisse und Desiderata. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 6). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2009

Münk, Dieter; Severing Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 7). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2009

Münk, Dieter; Schelten Andreas (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung – Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 8). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2010

Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), (AG BFN Band 9). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2011

Examinations in vocational education and training determine access to the employment system and to higher-level educational pathways. Examination certificates should give reliable information on the holders' vocational knowledge and competencies; they should follow standards and establish the comparability of training achievements.

Examinations in vocational educational training are highly significant to the individual success of trainees, to the transparency and regulation of the vocational training system, and ultimately to its institutional order. In spite of this, hitherto they have been neglected as a topic of vocational education and training research.

The contributions in this volume outline the academic state of the art. They describe established and innovative examination methods, give insights into examination practice, and describe specifications for the design of competence-oriented examination and evaluation procedures.

Kompetenzen

Entwicklungsbedarf transparent dargestellt

Der Band zeigt Möglichkeiten auf, wie Kompetenzen und der daraus resultierende Fortbildungsbedarf transparent gemacht werden können.

Nach einem Überblick über den Kompetenzbegriff wird der Forschungsstand mit Blick auf die unterschiedlichen Konzepte von Kompetenz und die damit verbundenen Analyse- und Meßmethoden systematisiert.

Insgesamt vereint der Sammelband damit Beiträge, die zusammengenommen einen vielschichtigen und differenzierten Überblick über den aktuellen Diskussionsstand zur Kompetenzfeststellung im Betrieb geben.
SOCIALNET.DE

Dieter Münk, Eckart Severing (Hrsg.)

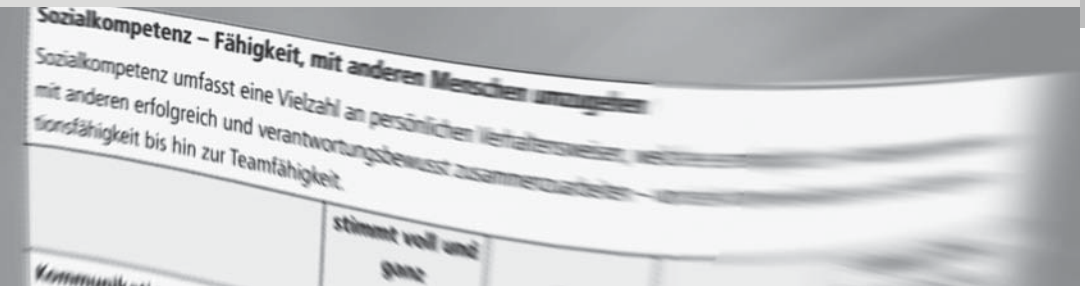
Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf

Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Berichte zur beruflichen Bildung

2009, 240 S., 26,90 € (D)/45,50 SFr
ISBN 978-3-7639-1130-1
Best.-Nr. 111-028

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

Kompetenz-debatte

Forschungsaktivitäten zur Messung und Bewertung von Kompetenzen

Die europäische Diskussion um Qualifikationsrahmen sowie informelle und nonformale Lernprozesse setzen das deutsche Modell der Berufsbildung unter Zugzwang. Vor diesem Hintergrund rückt besonders die Diskussion um Kompetenzen und der wissenschaftliche Diskurs um Verfahren der Kompetenzermittlung in den Mittelpunkt des Interesses. Der Tagungsband präsentiert die Beiträge des siebten AG BFN-Forums zum Kompetenz-Diskurs.

Bei dem Werk handelt es sich um einen lesenswerten Querschnitt zur Ermittlung und Einstufung der Kompetenzen, wie sie in kürzester Zeit von jedem zu leisten sind, der Abschlussqualifikationen vergibt.
Heike Pohlmann,
Die berufsbildende Schule

Dieter Münk, Andreas Schelten (Hrsg.)

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung

Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum

2010, 275 S., 27,90 € (D)/46,70 SFr
ISBN 978-3-7639-1135-6
Best.-Nr. 111-033

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**

Migration

Berufliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund

Es gilt, junge Migranten bei der Ausbildungsplatzsuche zu unterstützen, das Interesse von erwachsenen Migranten an Kursen der beruflichen Weiterbildung zu wecken und ihre Kompetenzen sichtbar zu machen. Dies dient nicht allein einer besseren Integration, sondern ist vor allem auch eine Chance für unsere Gesellschaft. Diesen Aspekten gingen Experten auf einer Fachtagung der AG BFN nach. Die Beiträge des Sammelbandes dokumentieren die Ergebnisse.

Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Migration als Chance

Ein Beitrag der beruflichen Bildung

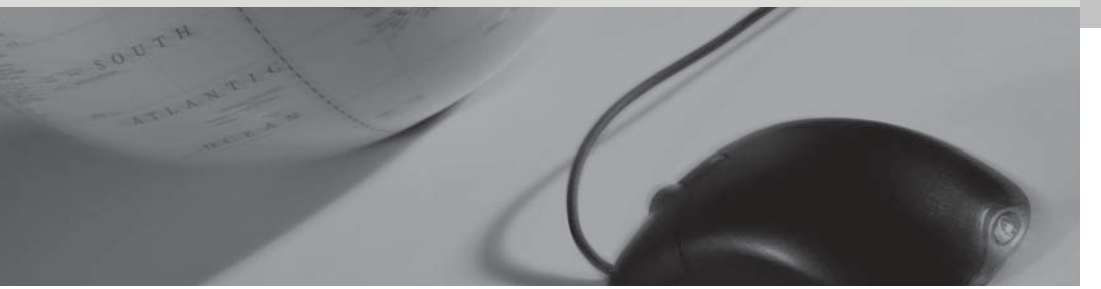
Berichte zur beruflichen Bildung

2011, 276 S., 28,90 € (D)/48,– SFr

ISBN 978-3-7639-1142-4

Best.-Nr. 111-040

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**