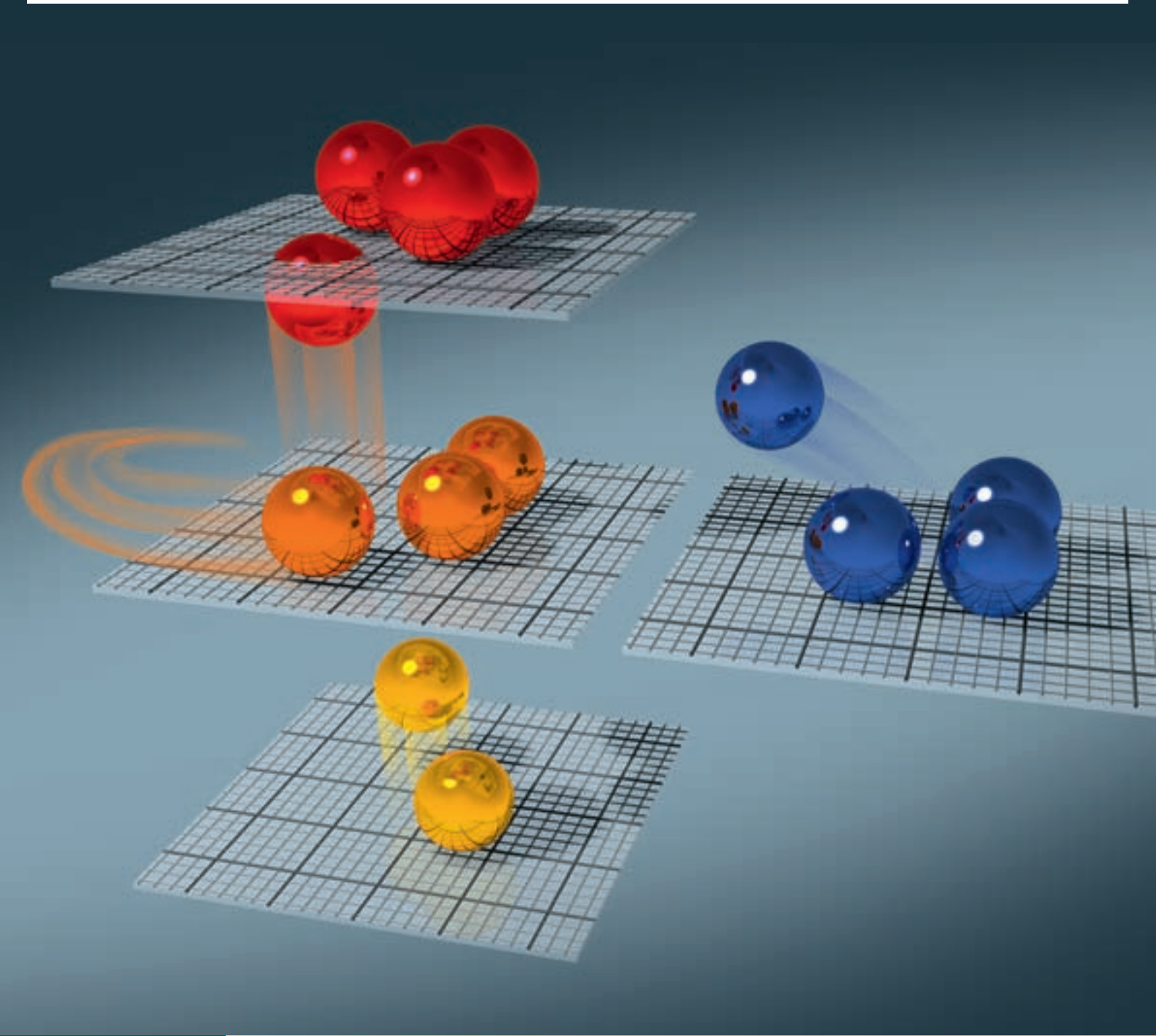
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Durchlässigkeit und Transparenz fördern

DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung



BILDUNG

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Durchlässigkeit und Transparenz fördern

DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung

BILDUNG

Vorwort

Der demographische Wandel stellt unser Land vor große Herausforderungen. Schon heute bleiben Lehrstellen unbesetzt, weil es zu wenige Bewerberinnen und Bewerber gibt. Der bereits bemerkbare Fachkräftemangel wird sich verstärken. Um den wesentlichen Teil des Fachkräftebedarfs mit dem vorhandenen Arbeitskräftepotenzial zu decken, müssen wir die Durchlässigkeit im Bildungssystem verbessern.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat deshalb Ende 2007 eine Pilotinitiative zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (DECVET) auf den Weg gebracht. Das Ziel: Lernergebnisse und Kompetenzen zu beschreiben und besser anrechenbar zu machen. Das Ausbildungssystem soll auf diese Weise transparenter, durchlässiger, flexibler und attraktiver werden, Warteschleifen mit hohem Zeitverlust, redundante Qualifizierungen und Bildungssackgassen sollen vermieden werden.

In zehn Pilotprojekten wurden Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung von Lernergebnissen entwickelt. Die Maxime dabei lautete: Erhalt der Grundpfeiler des dualen Systems – insbesondere auch der Ganzheitlichkeit der Ausbildung und des Berufsprinzips.

Einen wichtigen Bezugsrahmen bildeten die auf europäischer Ebene vereinbarten Beschlüsse zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums und insbesondere die in der Kopenhagener Erklärung 2002 festgelegte Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Maßgeblich für die DECVET-Initiative waren die vom Innovationskreis berufliche Bildung formulierten Empfehlungen zur Verbesserung von Durchlässigkeit zwischen Schule, Übergangssystem, beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule.

Die DECVET-Initiative wird dazu beitragen, das Fachkräftepotenzial in unserem Land zu sichern. Hierfür bietet die vorliegende Abschlusspublikation eine Fülle interessanter Handlungsansätze.

Bundesministerin für Bildung und Forschung

Inhalt

1. Das DECVET-Programm: Durchlässigkeit durch Anrechnung – Ziele und Entwicklungsaufgaben

Einleitung 3

Trägt der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem bei? 7
Thomas Reglin, Eckart Severing

Das Anrechnungspotenzial an den in DECVET untersuchten Schnittstellen der beruflichen Bildung – Befunde zur Relevanz, Problemlage und zum Bedarf 17
Thomas Bergzog, Andreas Diettrich, Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

Die Pilotinitiative DECVET – ein Arbeitsmodell zur Ermittlung von Äquivalenzen und Anrechnungspotenzialen in der Erprobung 25
Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

2. Ergebnisse aus den DECVET-Pilotprojekten – Konzeptionelle Ansätze und Erprobungsbefunde zur Gestaltung von Anrechnungsverfahren

2.1 Entwicklung von Lernergebniseinheiten und Prüfung der Äquivalenz

Qualitätssteigerung in der Berufsausbildungsvorbereitung durch Lernergebniseinheiten 31
Petra Notz, Gudrun Schäfer, Marco Vorberger

Berufsübergreifende Lernergebniseinheiten aus Sicht der Praxis – Ansätze zur Verbesserung horizontaler Durchlässigkeit in Berufsfeldern 43
Udo Hinze, Renate Michel, Herbert Michel

Ausbilden mit Lernergebniseinheiten in Schule und Betrieb im Projekt „Eurolevel“– ein Reformansatz zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen vollschulischer und dualer Ausbildung 53
Thilo Lang, Michael Dambacher

2.2 Feststellung von Lernergebnissen und Qualifizierung des Bildungspersonals

Erfassung von Lernergebnissen in der Berufsausbildungsvorbereitung – Anforderungen und Herausforderung für das Prüfungspersonal 59
Ines Letsch, Nadja Semrau

Anforderungen an Prüfungsmodalitäten des im Projekt ECVET-Chemie entwickelten Kompetenzerfassungsverfahrens. Ableitung auf Basis eines Vergleichs mit herkömmlichen Prüfungsverfahren in der Aus- und Weiterbildung 67
Silke Götte, Eva Kotermann, Sigmar Kühl, Beatrice Schlegel, Matthias Söll

Das „Systemspiel“ – ein methodischer Ansatz zur Erfassung informell erworbener Sozial- und Führungskompetenzen in der Industriemeister-Fortbildung 77
Petra Binz, Thorvald Degner, Franz J. Heeg

2.3 Anrechnung von Lernergebnissen und Festlegung von Credits

Anrechnung von Lernergebniseinheiten aus der Berufsausbildungsvorbereitung auf die duale Ausbildung – beispielhafte Modelle eines Großunternehmens 85
Jürgen Laubersheimer, Maja Richter

Anrechnung von Lernleistungen zwischen Ausbildungsberufen: Potenziale und Verfahren aus Sicht des Projektes EDGE 93
Elisabeth Karl, Heiko Weber

Begründung und Konstruktion eines Credit-Systems und Perspektiven seiner praktischen Umsetzung 103
Daniel Hauswald

Erfassung und Anrechnung durch Berufserfahrung erworbener Kompetenzen in der Fortbildung – ein Anrechnungsmodell unterhalb der ordnungspolitischen Ebene 115
Gerhard Syben

3. Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Pilotinitiative DECVET

Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen an den vier verschiedenen Schnittstellen im Berufsbildungssystem 123
Dietmar Frommberger, Georg Held, Anita Milolaza, Holger Reinisch, Christian Steib

Zusammenfassung und Diskussion der didaktisch-curricularen Ansätze der DECVET-Projekte zur Förderung der Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem. 137
Dietmar Frommberger, Georg Held, Anita Milolaza, Holger Reinisch, Christian Steib

BMBF-Eckpunkte zum Transfer von Ergebnissen der Pilotinitiative DECVET zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem 155

Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung – 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung 165
Barbara Hemkes, Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

Anhang

Organigramm 169

Tagungen 170

Publikationsverzeichnis. 172

Autorenverzeichnis 176

Einleitung

Impulse der Europäischen Berufsbildungspolitik

Die Entwicklung eines europäischen Bildungsraums, die Vereinbarungen der Ministertreffen im Kopenhagen-Prozess und die europäischen Bildungsprogramme haben zunehmend Einfluss auf die Gestaltung der nationalen Bildungspolitik. Dies gilt für die Stärkung der Transnationalität, die bessere Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Qualifikationen und Lernergebnissen wie für bessere Ausrichtung des Bildungsbereichs auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Ergebnisse dieser vertieften EU-Zusammenarbeit waren entsprechende europäische Instrumente wie das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und die europäische Klassifizierung für Fähigkeiten, Kompetenzen und Berufe (European Skills Competences and Occupations- ESCO).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat diesen Prozess und seine Initiativen in Brüssel aktiv mitgestaltet und auch jeweils durch nationale Initiativen flankiert.

Reformbedarf in der deutschen Berufsbildungspolitik

Zur Erprobung dieser europäischen Instrumente hat das BMBF in den vergangen Jahren eine Reihe von Initiativen gestartet, die die Umsetzung dieser Instrumente unter den Gegebenheiten des deutschen Berufsbildungssystems analysieren sollen. Dies galt besonders für die Erarbeitung und Erprobung unterschiedlicher Instrumente zur Herstellung von Transparenz hinsichtlich erworbener Lernergebnisse, die der Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und der Entwicklung einer verständlichen „gemeinsamen“ Sprache dienen sollten – der Orientierung an Lernergebnissen.

So soll z.B. mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) die Möglichkeit eröffnet werden, Qualifikationen hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit und Unterschiede transparent zu machen.

Mit der Beauftragung der Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ hat das BMBF im Jahr 2007 darüber hinaus eine politische Entscheidung in Richtung einer reformorientierten Implementierung von ECVET getroffen. ECVET wird nicht ausschließlich als Mobilitätsinstrument verstanden, welches darauf abzielt, die Übertragbarkeit von Lernleistungen in der Berufsbildung über nationale Grenzen hinweg zu gewährleisten, sondern die ECVET-Einführung wird in Deutschland auch im Kontext bereits laufender oder geplanter Reformvorhaben gesehen.

So fand die Initiative ihre Begründung in den Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung des Innovationskreises berufliche Bildung. Hier wird gefordert die „... Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule - Übergangssystem - berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule zu verwirklichen“ (BMBF 2007[1], S. 12 f.), um so entsprechende und gleichwertige Bildungschancen zu ermöglichen.

Ausgangssituation für DECVET auf nationaler Ebene war somit auch die mangelnde Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem bzw. die eingeschränkte Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen durch geringe Verzahnung der Teilsysteme der beruflichen Bildung und die damit einhergehende mangelnde Effizienz. So haben es Lernende die von der Berufsausbildungsvorbereitung in die betriebliche Berufsausbildung, von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in die duale Berufsausbildung, von einem Ausbildungsberuf in einen anderen Ausbildungsberuf wechseln oder Lernende, die nach erfolgreicher beruflicher Ausbildung und dem Erwerb entsprechender Berufserfahrung an einer beruflichen Fortbildung teilnehmen wollen, oft schwer, sich bereits erworbene Lernergebnisse anrechnen zu lassen. Bisher fehlt für die berufliche Bildung eine einheitliche Systematik, um Lernleistungen zu beschreiben und anzurechnen.

Die BMBF-Pilotinitiative DECVET setzt genau hier an, in dem sie die Anrechnungsmöglichkeiten identifiziert, um die Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege zu erhöhen und für die Betroffenen Möglichkeiten identifiziert, Lücken in der Bildungs-

[1] BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. URL: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 04.09.2012).

biografie zu verringern und Zugänge zum formalen Bildungssystem zu verbessern.

Aufgrund des demografischen Wandels ist auf nationaler Ebene aktuell sogar ein gestiegener Handlungsbedarf zur Sicherung zukünftiger Fachkräfte auch im Handlungsfeld „Durchlässigkeit“ erforderlich. Der Rückgang an Schulabgängern und damit auch der fehlende Nachwuchs im berufsbildenden System sind nur einige der bereits erkennbaren Folgen, denen auch mit einer Verbesserung der Anrechnungsmöglichkeiten begegnet werden kann.

Zielstellung der DECVET-Pilotinitiative

Die Initiative DECVET hatte also zum Ziel, mögliche Anrechnungspotenziale an den markanten Übergängen rund um das duale System zu identifizieren und zu erproben und dadurch die horizontale und vertikale Durchlässigkeit und Mobilität in der beruflichen Bildung systematisch zu erleichtern.

Die Entwicklung und Erprobung der Pilotprojekte bezieht sich auf die folgenden Übergänge innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems:

- Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in das duale System,
- Übergang zwischen gemeinsamen berufsbildübergreifenden Qualifikationen in einem Berufsfeld des dualen Systems,
- Übergang von der vollzeitschulischen Berufsaus bildung in das duale System,
- Übergang zwischen der dualen Berufsausbildung und der beruflichen Fortbildung.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurden in zehn Pilotprojekten in Berufen aus unterschiedlichen Branchen Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung von Lernergebnissen von einem Teilbereich der beruflichen Bildung in einen anderen entwickelt. Die Verfahren wurden von allen Pilotprojekten in einheitlichen und systematischen Teilaufgaben erarbeitet. Diese Arbeitsschritte umfassten:

- die Entwicklung und Erprobung von Lernergebniseinheiten,
- die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen
- den Vergleich von Äquivalenz der Lernergebniseinheiten,
- die Erarbeitung von Anrechnungsverfahren in Abstimmung mit den Partnern und Verantwortlichen der betroffenen Teilbereiche sowie
- die Entwicklung von Methoden zur Festlegung und Vergabe von Leistungspunkten.

Wichtig für das BMBF als Auftraggeber war es, dass durch diese Einheitlichkeit in der Vorgehensweise die Voraussetzungen zur Identifikation von möglichen Anrechnungspotentialen geschaffen werden konnten und durch den Einbezug aller Akteure der beruflichen Bildung vor Ort (in regionalen Beiräten) Bedingungen aufgezeigt wurden, wie Mobilität und Durchlässigkeit an den Übergängen des dualen Systems verbessert werden können.

Die DECVET-Initiative ist insofern als eine Machbarkeitsstudie zu verstehen, die sich zudem an den Gegebenheiten des deutschen Berufsbildungssystems wie etwa der dualen Berufsausbildung, dem Berufskonzept oder dem Berufsbildungsgesetzt (BBiG) orientierte.

Transfer der Ergebnisse der DECVET-Pilotinitiative

Mit diesen Zielen und dieser Konzeption reiht sich die Pilotinitiative DECVET in einen Kanon von Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, welche der Verbesserung von Übergängen innerhalb der beruflichen Bildung und im Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung dienen. Dies schließt die Erprobung der Ausbildungsbausteine als „Brücken-Währung“ im Programm Jobstarter CONNECT ebenso ein, wie die BMBF-Pilotinitiative ANKOM, welche die Möglichkeiten der Anrechenbarkeit beruflicher Kompetenzen auf Hochschulgänge fokussiert.

Eine mittelfristige Zusammenführung der Ergebnisse dieser Initiativen sowie eine Verknüpfung mit anderen Aktivitäten wird künftig angestrebt, um beispielsweise Flexibilisierungspotenziale, wie sie sich durch die Konzeption und Entwicklung der Lernergebniseinheiten abzeichnen, ausschöpfen zu können. Dies schließt auch aktuelle Entwicklungen wie die der kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung, die künftig verstärkte Ausrichtung der Ordnungsarbeit an den Kategorien und Zielen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), die Entwicklung einer 2. Generation von Ausbildungsbausteinen und die gemeinsamen Anstrengungen von Bund und Ländern, die auf eine Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zielen, ein.

Welche Chancen für einen bundesweiten Transfer der DECVET-Ergebnisse aus der Sicht des BMBF

bestehen, wird in dieser Abschlusspublikation abschließend dargelegt. Neben Beiträgen der DECVET-Pilotprojekte und der wissenschaftlichen Programmbegleitung, in denen die Ergebnisse ihrer Arbeit vorgestellt werden, beinhaltet die Abschlusspublikation auch Beiträge des DECVET-Teams beim Bundesinstitut für Berufsbildung, das für die Koordinierung und fachliche Betreuung der Initiative zuständig war, sowie von Experten zu den Themen DQR und ECVET. Die abschließenden „BMBF-Eckpunkte zum Transfer von Ergebnissen der Pilotinitiative DECVET zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem“ wurden mit den Mitgliedern des DECVET-Bundesbeirats ausführlich beraten.

Die durch die Initiative DECVET gewonnen Ergebnisse können als Erfolg gewertet werden. Dies bedeutet vor allem, dass nun systematischer eingeschätzt werden kann, welche Instrumente praxistauglich und welche Prozesse förderlich für die Frage der Anrechnung an den vier markanten Schnittstellen rund um das duale System sind. Erfolg bedeutet auch, dass auf der Basis der Pilotinitiative nun besser festgestellt und bewertet werden kann, welche Herausforderungen und Widerstände im Zusammenhang mit der Anrechnung von Vorleistungen in der beruflichen Bildung in Deutschland weiterhin existieren.

Thomas Reglin, Eckart Severing

Trägt der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem bei?

0. Summary

Die Diskussion um die Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bewegt sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungshorizonte und Wirkungsprognosen. Der folgende Beitrag beschreibt zunächst Rechtscharakter und unmittelbare Wirkungen des Instruments (1.). Er benennt Handlungsfelder, denen sich die Bildungspolitik bei der Erhöhung der Durchlässigkeit im System gegenübersieht (2.) und diskutiert vor diesem Hintergrund näher die Anforderungen von Anrechnungsverfahren (3.) und mögliche Beiträge des DQR in diesem Kontext (4.). Schließlich wird auf die zunehmende Entgrenzung von beruflicher und hochschulischer Bildung eingegangen. Für die Diskussion um die bildungspolitische Gestaltung dieser Schnittstelle übernimmt der DQR zunehmend eine Katalysatorfunktion (5.).

1. Wie trägt der DQR zur Durchlässigkeit im Bildungssystem bei – und wie nicht?

Sichtet man prognostische Aussagen zur Wirkung der entstehenden europäischen Qualifikationsrahmenarchitektur, so ist man mit der ganzen Spannbreite von weit reichenden Befürchtungen und Hoffnungen bis zu erwarteter (zumindest weitgehender) praktischer Bedeutungslosigkeit konfrontiert (Lassnigg 2011). Eine Vergegenwärtigung des bildungspolitischen Grundkonsenses, in den die DQR-Entwicklung eingebettet ist, kann zu einer realistischen Einschätzung möglicher Leistungen im deutschen Kontext beitragen.

Die Gestaltungsoptionen bei der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens sind vielfältig. Im nationalen Innenverhältnis können Qualifikationsrahmen eine eher aktive oder eher passive Rolle spielen (CEDEFOP 2010). Sie können regulierenden oder nicht-regulierenden Charakter haben (CEDEFOP 2012). Ersteres wird regelmäßig dann der Fall sein, wenn sie als integrale Elemente umfassender Bildungsreformen entwickelt werden (Beispiel: Irland; vgl. Coles 2006). Dies ist in Deutschland *nicht* der Fall. Die Entwicklung des DQR erfolgt zunächst mit Blick auf die Kernfunktion des EQR – Förderung transnationaler Mobilität und Transparenz.

Dieser Umstand bestimmt sein Design insoweit, als regulierende Funktionen von vornherein explizit ausgeschlossen wurden.

Mobilität ist dabei vorrangig zu verstehen als Arbeitsmarktmobilität. Der Europäische Qualifikationsrahmen und die mit ihm verknüpften nationalen Qualifikationsrahmen zielen darauf, durch die Schaffung eines europäischen Bildungsraums den europäischen Arbeitsmarkt voranzubringen. Dabei wurde, dem subsidiären Charakter europäischer Berufsbildungspolitik entsprechend (vgl. dazu ausführlich Hänlein 2008), nicht auf eine Harmonisierung der Bildungssysteme, sondern auf verbesserte Verständlichkeit der in verschiedenen nationalen Kontexten erzielten Lernergebnisse abgezielt.

Der DQR versteht sich in diesem Sinne als Transparenz- und Mobilitätsinstrument. Er soll deutsche Qualifikationen europaweit besser verständlich machen und Gleichwertigkeiten von Qualifikationen aufzeigen. Zu diesem Zweck definiert er – wie der EQR – ein gestuftes System generisch beschriebener Kompetenzniveaus. Die Angabe des zutreffenden EQR-Niveaus auf einem Zertifikat soll dieses (zunächst einmal) für Arbeitgeber im europäischen Ausland besser lesbar machen. Sie ergänzt andere Informationen, die das Dokument enthält – wie Angaben

- zur Domäne, zu Lerninhalten und Fächern,
- zur Institution, die das Zertifikat ausstellt,
- zum Leistungsniveau des Absolventen (Noten, Wortbeurteilung) oder
- zu Berechtigungen, die mit dem erworbenen Abschluss verbunden sind.[1]

Damit wird ein Beitrag zur Erhöhung der Verwertbarkeit von Qualifikationen auf dem europäischen Arbeitsmarkt geleistet. Die Leser der Zertifikate erhalten

[1] Insofern es sich bei der Niveauangabe um eine solche ergänzende Information handelt, wäre mit einem „Y-Modell“ für die oberen drei Niveaus (z.B. Niveau 6 A und 6 B mit dem Zusatz „A“ für „Akademisch“ und „B“ für „Beruflich“) eine Redundanz verbunden gewesen.

einen Hinweis auf die Wertigkeit von Qualifikationen. Sie können besser einschätzen, in welcher Breite und Tiefe im zertifizierten Bildungsgang Kenntnisse vermittelt werden, welcher Grad von Selbstständigkeit erworben wird, in welchem Maße die Absolventen mit Komplexität umgehen können – etc. Die angestrebten Wirkungen: Personalentscheidungen werden erleichtert; Arbeitnehmer können Lernergebnisse und -pfade ihrer Bildungsbiografie europaweit besser verständlich machen.

Wie auf europäischer Ebene der EQR nicht in bestehende Abkommen eingreift oder neue rechtliche Verbindlichkeiten schafft (1.), so wird in Deutschland (2.) im innerstaatlichen Verhältnis ein Eingriff in bestehende Zugangsregelungen innerhalb des Bildungssystems ausgeschlossen.

(1.) Unberührt bleiben rechtsverbindliche Regelungen des Arbeitsmarktzugangs, wie es sie in den sog. geregelten Berufen gibt: Anerkennungsverhältnisse und Regularien für ggf. verlangte Anpassungsmaßnahmen fixiert die (gegenwärtig in Überarbeitung befindliche) EU-Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (2005/36/EG). Auch Regelungen des Marktzugangs durch die Dienstleistungsrichtlinie (2006/123/EG) erfahren keine Modifikation. Entsprechendes gilt für Fragen des Zugangs zu Bildungsgängen im europäischen Ausland. Die Zulassungsvoraussetzungen sind hier jeweils auf gesetzlicher oder institutioneller Ebene und ggf. durch zwischenstaatliche Verträge geregelt.[2] Darüber hinaus ist die Entscheidung über die Integration des „Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum“ in den EQR (auf den Niveaus 6-8) ein feststehendes Datum.

(2.) Dass eine regulierende Funktion nicht angestrebt wird, macht das DQR-Dokument in mehrfacher Hinsicht deutlich.

- Es hebt hervor, dass der DQR die Gleichwertigkeit, nicht die Gleichartigkeit von Qualifikationen beschreibt (DQR 2011). Die Betonung des generischen Charakters der Kompetenzbeschreibungen im DQR verweist darauf, dass sich aus Niveauzuordnungen unmittelbare Folgerungen für die Gestaltung von Lernpfaden nicht ableiten lassen.
- Dementsprechend wird hervorgehoben, dass in die bestehenden Zugangsberechtigungen im Bildungssystem nicht eingegriffen werden soll.
- Tarif- und laufbahnrechtliche Auswirkungen werden explizit ausgeschlossen.

Gleichwohl haben die Akteure der DQR-Entwicklung schon im Eckpunktepapier vom 15.04.2008 deutlich gemacht, dass auch die Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems vorangetrieben werden soll. Genannt werden „weiche“ Faktoren wie

- mehr Transparenz im deutschen Qualifikationssystem und
- bessere Sichtbarkeit der Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen,

aber auch

- die Unterstützung von Verlässlichkeit, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung,
- die Förderung der Lernergebnis-Orientierung von Qualifizierungsprozessen und der Orientierung von Qualifikationen an Kompetenzen,
- verbesserte Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens und
- die Stärkung des lebenslangen Lernens.

Im Folgenden soll analysiert werden, auf welche Weise ein nicht-regulierender Qualifikationsrahmen wie der DQR zur Erreichung dieser Ziele beitragen kann. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei auf dem Bereich der Berufsbildung.

2. Durchlässigkeit fördern: die Aufgabe

„Durchlässigkeit“ ist eine Eigenschaft von Bildungssystemen, die den Zugang zu Lernwegen und gesellschaftlichen Positionen nach Leistungskriterien organisieren (Frommberger 2012) und insoweit selektiven Charakter haben. Durchlässigkeit relativiert und kompensiert innerhalb gewisser Grenzen die systemisch erzeugten Abgrenzungen und Exklusionen. Dies kann dadurch geschehen, dass

1. frühzeitige Festlegungen der Lernenden auf bestimmte Bildungspfade durch deren räumliche und institutionelle Verbindung und durch die Bereitstellung flexibler Übergangsmöglichkeiten vermieden werden (Beispiel: Gesamtschule),
2. verpasste Bildungsmöglichkeiten durch organisiertes Lernen nachholend realisiert werden (zweiter Bildungsweg),

[2] Dies gilt z. B. für die Regelung des Hochschulzugangs. So berührt die deutsche Diskussion um die DQR/EQR-Zuordnung der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife in keiner Weise völkerrechtlich verbindliche Abkommen über die Anerkennung von Schulabschlüssen im SEK-II-Bereich.

3. alternative Prüfungszugänge eröffnet werden (Nichtschüler-/Externenprüfung, z. B. Zulassung zur Abschlussprüfung gemäß § 45 (2) und (3) BBiG),
4. alternative Zugänge zu Bildungsgängen geschaffen werden (Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte) und
5. der Einstieg oder Übergang in neue Qualifizierungen dadurch erleichtert wird, dass zuvor, in anderen Kontexten, Gelerntes anerkannt und auf den jeweiligen Zielbildungsgang im Sinne einer zeitlichen Verkürzung angerechnet wird.

Da die Zugänge innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems formal weitgehend unselektiv organisiert sind[3], kommen hier ordnungspolitisch vor allem die Varianten 4 und 5 in Betracht. Das DECVET-Programm zielte in diesem Sinn auf Schritte hin zu einer bundesweit einheitlichen Systematik der Anrechnung von Lernergebnissen an den vier Schnittstellen:

- Berufsausbildungsvorbereitung und duale Berufsausbildung,
- Verschiedene duale Ausbildungsberufe innerhalb eines Berufsfelds,
- duale und vollzeitschulische Berufsausbildung,
- duale Berufsausbildung und geregelte berufliche Fortbildung.

Dabei konnte methodisch in mancherlei Hinsicht an Ergebnisse des ANKOM-Programms angeknüpft werden, das sich der Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit an der Schnittstelle Berufsbildung-Hochschulbildung gewidmet hatte.

3. Grundelemente von Anrechnungsverfahren

„Kernstück jeder Anrechnung“ (ANKOM o. J.: 11) ist die Äquivalenzprüfung von in verschiedenen Kontexten erworbenen Lernergebnissen, handle es sich nun um

- verschiedene Bildungsbereiche (z. B. berufliche und hochschulische Bildung),
- Subsysteme eines Bildungsbereichs (z. B. Übergangsbereich und Ausbildung im dualen System) oder
- informelle und formale Lernzusammenhänge (z. B. Lernen in der Arbeit *en passant* und Ausbildung im dualen System).

In jedem Fall wird sich die Prüfung in den drei Schritten „Inhaltsvergleich“ – „Niveauvergleich“ und „Treffen eines Äquivalenzurteils“ zu vollziehen haben (ebd.). Der Inhaltsvergleich bezieht die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in den neuen Lernkontext eingebracht werden sollen, material auf die dort – in Lehrplänen, Ausbildungsverordnungen, Studienmodulen etc. – verbindlich definierten Lernergebnisse. Der Niveauvergleich widmet sich der Frage, ob anzurechnendes Wissen die von der Zielqualifikation definierte Breite und Tiefe aufweist und ob Handlungskompetenz im jeweils geforderten Umfang erworben wurde (z. B. Ausführen einfacher Tätigkeiten unter Aufsicht oder gesamter Umkreis der vollständigen Handlung). Auf dieser Grundlage kann schließlich eine Äquivalenzaussage getroffen werden, die ihrerseits eine Anrechnungsentscheidung und entsprechendes Organisationshandeln begründet.[4]

Gegenstand des Niveau- und Inhaltsvergleichs sind Qualifikationsteile: Lerneinheiten (in der Terminologie der EU-Dokumente: „units of learning outcomes“, Lernergebniseinheiten).

„Eine Lerneinheit ist ein Bestandteil einer Qualifikation und beinhaltet unterschiedliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die Ergebnisse einer Lerneinheit können bewertet und überprüft werden. Eine Qualifikation setzt sich grundsätzlich aus mehreren Lerneinheiten zusammen, die vom Lernenden einzeln absolviert werden können.“ (BMBF o. J.: 16)

Zu prüfen ist, „welche Lerneinheiten innerhalb verschiedener Qualifikationen gleichwertig und damit vergleichbar sind.“ (Ebd.: 19) Bei der Anrechnung im Hochschulkontext sind das Studienmodule. Innerhalb der beruflichen Bildung gilt es diese Einheiten zunächst in sinnvollem Zuschnitt zu definieren (Schöpf & Reglin 2012). Auch bei diesen im Rahmen von Anrechnungsverfahren zu betrachtenden Qualifikationsteilen wird sich eine hundertprozentige

[3] Selektiv wirkt sich – in zum Teil gravierendem Ausmaß – die Arbeitsmarktsituation aus (vgl. zu den Übergangsproblemen an der „ersten Schwelle“ neuerdings wieder Busemeyer [2012]). Formale Zugangsbeschränkungen – und geregelte Ausnahmetatbestände – gibt es im Bereich der geregelten Aufstiegsfortbildung gem. § 53 BBiG).

[4] Im ANKOM-Kontext wurde zwischen pauschaler und individueller Anrechnung differenziert. Im ersten Fall werden generelle Aussagen über das Verhältnis anderer Bildungsgänge zur Zielqualifikation getroffen, die Anrechnungsentscheidungen begründen. Im zweiten Fall finden Einzelfallprüfungen z. B. auf der Grundlage individueller Portfolios statt. Feststellungs- und Dokumentationsverfahren unterscheiden sich. Für die aufnehmende Bildungsinstitution kann diese Differenz wegen des mit beiden Verfahren verbundenen unterschiedlichen Aufwands von erheblicher Bedeutung sein. Für die hier angestellten generellen Überlegungen kann er außer Betracht bleiben.

Überdeckung nur ausnahmsweise und eher zufällig konstatieren lassen. Es wird daher regelmäßig eine gewisse Unschärfe in Kauf zu nehmen sein (ANKOM o. J.).

Die Äquivalenzbetrachtung erfolgt interessegeleitet mit Blick auf die angestrebte Anrechnung; den Maßstab gibt also die Zielqualifikation vor. Dabei gilt grundsätzlich, was Freitag (2011) für das Verhältnis von beruflichen Weiterbildungen und Studiengängen festgestellt hat:

„[Es] ist wichtig zu berücksichtigen, dass sich die Äquivalenz-Bestimmung an den Lernergebnissen der Studiengänge orientiert. Unter Umständen liegen weitere Lernergebnisse der Weiterbildung auf äquivalentem Niveau, haben aber kein Pendant im Hochschulcurriculum. Das Ergebnis einer geringen Lernergebnis-Äquivalenz bedeutet somit nicht, dass die Weiterbildung nicht auf einem gleich hohen Niveau liegen kann.“ (Ebd.: 234)

Die Prüfung der Niveauäquivalenz kommt eben unter Anrechnungsgesichtspunkten nur insoweit in Betracht, als eine Inhaltsäquivalenz festgestellt wurde. Ziel ist nicht eine umfassende Niveaubeurteilung der Ausgangsqualifikation, sondern ein qualifiziertes Urteil über die anrechnungsrelevanten Überdeckungsverhältnisse zwischen Ausgangs- und Zielqualifikation.

4. Und der DQR?

Wir können jetzt präzisieren, welchen Beitrag die lernergebnisorientierten Beschreibungen und Niveaudefinitionen eines Qualifikationsrahmens im Rahmen von Anrechnungsverfahren leisten können: Sie unterstützen die erforderlichen Äquivalenzprüfungen.

Lernergebnisse sind, wie zu Recht betont wird, die „gemeinsame Sprache“ (CEDEFOP 2009), die Übergänge und Transfer im Bildungsbereich – sei es über die Grenzen von Ländern oder Organisationen hinweg – erst ermöglicht. Erst wenn die Institutionen des Bildungssystems tendenziell selbstreferenzielle Zieldefinitionen hinter sich lassen, Bildungserfolg nicht mehr primär über die in Prüfungen nachgewiesene Aneignung eines curricular definierten Bildungskanons definieren und als formale Zugangsberechtigung zu weiterführenden Bildungsgängen (bzw. bei geregelten Berufen: Arbeitsmarktpositionen) beschreiben, sind die Voraussetzungen für Transfers und Übergänge zwischen verschiedenen Lernkontexten gegeben.[5]

Qualifikationsrahmen und Bildungstaxonomien unterstützen zunächst den zweiten Teilprozess innerhalb des für die Äquivalenzprüfung charakteristischen Dreischritts „Inhaltsvergleich – Niveauvergleich – Treffen eines Äquivalenzurteils“. Mucke spricht in diesem Sinne von einem „Orientierungsinstrument für die Strukturierung und Beschreibung von Lernergebnissen“ (Mucke 2010: 173 f.): Die Schaffung einer bildungsgangsübergreifenden (und bereichsübergreifenden) Beschreibungssprache erleichtert es, Überlappungen zwischen Qualifikationen präzise zu erfassen. Das setzt freilich voraus, dass die DQR-Deskriptoren nicht nur für die zusammenfassende generische Beschreibung ganzer Qualifikationen, sondern auch von Lernergebniseinheiten genutzt werden.

Die DQR-Erprobung hat gezeigt, dass eine solche differenzierte Betrachtung von Qualifikationen auf der Basis von Lernergebniseinheiten auch die Erarbeitung transparenter und nachvollziehbarer DQR-Zuordnungen fördert. Die Beschreibung eines dualen Ausbildungsberufs kann dann z. B. untergliedert in fünf bis zehn Funktionsfelder erfolgen, die die zentralen Aspekte der Anforderungsstruktur im Berufsfeld kenntlich machen. Unterschiedliche Gewichtungen der verschiedenen Kompetenzdimensionen in verschiedenen Ausbildungsabschnitten werden deutlich, und auch die Entwicklung in der Zeit (Fortschreiten von Einheiten mit niedrigerem zu solchen mit höherem Niveau) lässt sich abbilden.[6] Auf der Basis einer solchen Analyse ist dann eine fundierte summarische

---

[5] Die besondere Affinität des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland zum Lernergebniskonzept ist darin zu sehen, dass hier die Definition von Bildungszielen – kraft der für die Ordnungsarbeit verbindlichen Verfahrensregeln – unmittelbar mit Blick auf zu entwickelnde arbeitsmarktrelevante Kompetenzen erfolgt: die berufliche Handlungsfähigkeit.

[6] Vgl. Mucke (2010), S. 176: „Spätestens bei der Bewertung der Lernergebnisse wird erkannt werden, dass die einzelnen Bildungsprofile Lernergebnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen enthalten und auch Niveauunterschiede innerhalb der einzelnen Niveauindikatoren aufweisen können. So ist nicht ausgeschlossen, dass die Kompetenzen eines Bildungsprofils Niveaustufe 4 bis 6 erreichen, während die Fertigkeiten und das Wissen ein Niveau zwischen Stufe 4 und 7 aufweisen und zudem unterschiedliche Größenordnungen innerhalb der Niveauindikatoren ermittelt werden“.

[7] Alternativ zum beschriebenen Verfahren wurde in der DQR-Erprobung 2009 und 2010 auch noch mit eher input-orientierten Beschreibungen operiert. Dabei wurden aus den relevanten Quellentexten (wie Lehrplänen, Prüfungs- und Studienordnungen etc.) die für die jeweilige Qualifikation zentralen Themenfelder abstrahiert.

Beschreibung der Gesamtqualifikation möglich (DQR-Büro 2010: 12 ff.).[7]

Ein im Rahmen der DQR-Erprobung entwickeltes Beispiel für eine solche Qualifikationsbeschreibung zeigt Tab. 1.

Dieses Verfahren hat klare Beziehungen zum Konzept der kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen, das, orientiert an den „Handlungs- und Funktionsfelder[n] des Ausbildungsrahmenplans bzw. des Rahmenlehrplans" der bestehenden Berufsbilder, jeweils „den Beruf prägende, hinreichend komplexe Handlungsfelder [bestimmt und ableitet]" (Frank 2012: 52). In der Ordnungsarbeit etabliert, könnte es schrittweise zur Entwicklung eines Systems führen, das mit Ausbildungsberufen immer auch Schnittstellen zu anderen Ausbildungsberufen, aber auch zu anderen Bildungsformaten innerhalb und außerhalb der beruflichen Bildung – und damit: Übergangsmöglichkeiten – definiert.[8] Die Ausarbeitung sektoraler Qualifikationsrahmen, die sich an den Kategorien des DQR orientieren, würde dies unterstützen, weil sie die generischen Beschreibungen des Qualifikationsrahmens mit den Kompetenzanforderungen der einzelnen Berufsfelder vermittelt.[9]

Die unmittelbaren Rechtsfolgen der DQR-Einführung mögen begrenzt sein – sie bleibt doch ein Meilenstein auf dem Weg zu einer übergreifenden Zieldefinition des deutschen Bildungssystems: Kompetenzen – auch und gerade personale Kompetenzen – rücken verstärkt ins Blickfeld. Die Abschottung der Bildungsbereiche verliert ihre Legitimation. Das begründet die Hoffnung, „dass es mit der Einführung eines DQR wirklich gelingen kann, die ‚Entsäulung' im Bildungssystem voranzutreiben und damit den Weg für ein durchlässiges deutsches und gleichzeitig europaoffenes Bildungssystem zu ebnen." (Esser 2009: 47) Hierzu gilt es, die Arbeit mit dem DQR in den Bildungsbereichen zu verankern. Die geplante fünfjährige Einführungsphase bietet die Chance dazu. Profitieren können davon Bemühungen zur Schaffung erweiterter Möglichkeiten der Validierung nichtformalen und informellen Lernens ebenso wie die Umsetzung des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (Esser 2012). Im gewichtigen Bereich der nicht geregelten Weiterbildung kann ein Rückgriff auf die Beschreibungssprache des DQR zu einer Erhöhung der Transparenz, gewissermaßen zu einer Systematisierung „bottom up", führen. Sinnvoll scheint auch eine Nutzung für die Lernergebnis-Beschreibungen in Kompetenzpässen.

Die Verdeutlichung von Beziehungen zwischen nicht-formalem und formalem Bereich schließlich würde eine erhöhte Durchlässigkeit auch an dieser Schnittstelle unterstützen.

Perspektiven für die Schnittstelle „berufliche Bildung – Hochschulbildung" werden im nächsten Abschnitt aufgezeigt.

5. Berufliche und akademische Bildung in Deutschland: institutionelle Scheidung, curriculare Überlappung

Mehr als in anderen europäischen Staaten sind in Deutschland das berufliche und das akademische Bildungswesen institutionell und curricular geschieden. Die akademische Bildung ist über das Abitur eng mit der gymnasialen Bildung verbunden. Allerdings ist die berufliche Bildung anders als in vielen anderen europäischen Ländern nicht marginalisiert, sondern gesetzlich verankert. Ihre Abschlüsse unterliegen einer nationalen Standardisierung und sind durch die kooperative Regulierung der Sozialparteien eng an den Arbeitsmarkt gebunden. Die Zugänge, Lernformen, Abschlüsse und Zertifikate der beruflichen und akademischen Bildung sind jedoch nicht aufeinander bezogen. Die Rede von der „Gleichwertigkeit" beruflicher und akademischer Bildung diente viele Jahre der Legitimation einer solchen binären Struktur, die individuelle Übergänge zwischen den Bildungssektoren riskant und beschwerlich machte und den Ausgleich von Disparitäten im beruflichen respektive akademischen Arbeitsmarkt behinderte. Diese Dichotomie der Bildungssektoren wurde begründet mit divergenten Anforderungen des Beschäftigungssystems, das zur

---

8 Das heißt nicht, dass es solche Übergangsmöglichkeiten in jedem Fall geben muss. Durchlässigkeit tritt als ein Gesichtspunkt neben andere, die bei der Gestaltung von Bildungsgängen zu berücksichtigen sind, und sie hat an verschiedenen Schnittstellen des Systems unterschiedliche Relevanz.

9 Als bereits vorliegende Beispiele (auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau) seien genannt: das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Autorengruppe Fachschulwesen 2011), der Sektorrahmen „Die hauswirtschaftlichen Berufe im Deutschen Qualifikationsrahmen" der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e.V. (dgh 2012) und das Diskussionspapier „Einordnung ‚grüner' Aus- und Fortbildungsberufe in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)", das im Fachbereich Landschaftsnutzung und Naturschutz, Fachgebiet Politik und Märkte in der Agrar- und Ernährungswirtschaft, der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde entwickelt wurde (Specht, Hesse & Häring 2011). Andere Sektorprojekte, insbesondere im LEONARDO-Förderprogramm, haben primär auf die Kategorien des EQR Bezug genommen.

Tab. 1: Beispiel „3-jährige Ausbildung Fachinformatiker Anwendungsentwicklung“ (Auszug)

Liste der Handlungsfelder	ARP Nr. & LF Nr.	Fachkompetenz		Personale Kompetenz		Niveauindikator	Begründung Niveauzuordnung
		Wissen (Breite und Tiefe)	Fertigkeiten (instrumentelle und systemische; Beurteilungsfähigkeit)	Sozialkompetenz (Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation)	Selbstkompetenz (Selbständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz)		
...	...	...	...	...	...	...	...
3. Konfigurieren von IT-Systemen	**Nr. 4 & LF 4**	FI kennen den Aufbau eines (einfachen) PC-Systems und die Funktion der einzelnen Komponenten. Sie beherrschen wesentliche technische Grundlagen zur Erklärung der Funktion von Komponenten. Sie kennen marktgängige Betriebssysteme und Anwendersoftware (insbes. Bürokommunikation).	FI installieren einzelne Komponenten zu einem (einfachen) PC-System. Sie konfigurieren das System nach Kundenwünschen und Vorgaben. Sie dokumentieren den Prozess.	Fähigkeit zur Teamarbeit.	Auftragsorientiertes, selbstständiges Arbeiten; Präsentationsfähigkeit; ergonomische Arbeitsplatzgestaltung	4-5	Überwiegend Niveau 4, aber teilweise tangieren die Kompetenzen das Niveau 5 (z. B. Veränderungen feststellen und Lösungen entwickeln).
4. Entwickeln von (einfacher) Software	**Nr. 5.2, 6.1, 6.2 & LF 6**	FI kennen Programmiersprachen und Programmierentwicklungsmethoden.	FI können Anwendungen in einer Makro- oder Programmiersprache erstellen, testen und verwalten.	Fähigkeit zur Projekt-/ Teamarbeit.	Komplexe Probleme analysieren und Lösungen entwickeln erfordert selbstständiges, strategisches, zielorientiertes und effizientes Handeln.	4-5	Überwiegende Kenntnisse und Fertigkeiten aus einem klar definierten Bereich mit Tendenz zu komplexen Anwendungen/ Projekten.
5. Entwickeln von Datenbanksystemen nach Kundenwünschen	**Nr. 5.6 & LF 6**	FI kennen die Architektur von Datenbanksystemen. Sie beherrschen Datenbanksprachen und Datenbankentwicklungsmethoden. Sie sind mit Datenschutz- und Datensicherungskonzepte vertraut.	FI können weitgehend selbstständig Datenbankkonzepte und -anwendungen nach Kundenwünschen erstellen und den Benutzer einweisen.	FI sind in der Lage, mit Kunden zu kommunizieren, Kundenwünsche zu analysieren und Kunden zu beraten.	In den Curricula gibt es kaum explizite Angaben, aber Kundenorientierung erfordert positive Haltung, Freundlichkeit und Überzeugtheit in der Sache u. v. m.	4-5	Dito
...	...	...	...	...	...	...	...

FI = Fachinformatiker
ARP = Ausbildungsrahmenplan
LF = Lernfeld

Quelle: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmelt2ej.html, Teil C, DQR_2_Phase_C_III_AG_IT.pdf: 76

Bewältigung der Anforderungen an „Wissensarbeit“ theoretisch-systematisches Wissen benötige, wie es durch die Hochschulen vermittelt wird und das für seine Facharbeit auf handlungsorientiertes Wissen und auf Fertigkeiten angewiesen sei, wie sie die berufliche Bildung vor allem in der Form der „Dualen Ausbildung“ bereitstellt.

Das unverbundene Nebeneinander beruflicher und akademischer Bildung ist in den vergangenen Jahren in die Kritik geraten.

Zum einen wird bezweifelt, dass der Dichotomie des Bildungswesens eine ebenso klare Scheidung der Anforderungen des Beschäftigungssystems zugrunde liege. Die betriebliche Arbeitsorganisation unterliegt in allen Abteilungen einem starken Wandel: In der überwiegenden Zahl der Berufe in den Beschäftigungssystemen aller OECD-Staaten erhöhen sich die kognitiven Anforderungen (OECD 2012; CEDEFOP 2010). In Deutschland betrifft dies nicht nur die traditionell mit Akademikern besetzten Positionen, sondern auch die beruflich qualifizierte Facharbeit (Baethge et al. 2007; Teichler 1991). Selbst einfache Tätigkeiten am unteren Rand der Facharbeit sind mit einer Verschiebung hin zu komplexeren kognitiven Anforderungen konfrontiert (Drexel 2012: 38; Zeller et al. 2004: 56). Zudem nimmt der Anteil der sekundären wissensintensiven Dienstleistungstätigkeiten ungebrochen zulasten der industriellen Tätigkeiten zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 22 und 163). Die duale Ausbildung beruht aber auf den Traditionen der industriellen und handwerklichen Facharbeit. Im Sektor der qualifizierten Dienstleitungen ist sie deutlich weniger verankert, als es akademische und berufsfachschulische Ausbildungen sind (Baethge et al. 2007). Für viele Berufsverbände in diesem Sektor, namentlich für die der Pflege- und Gesundheitsberufe, nimmt die Akademisierung eine zentrale Rolle bei der Aufwertung ihrer Tätigkeiten ein. Das Ergebnis dieser Entwicklung ist, dass Hochschule und Berufsbildung nicht (mehr) exklusive Teilarbeitsmärkte bedienen, sondern in weiten Überschneidungsbereichen des Arbeitsmarkts im Wettbewerb zueinander stehen. Wettbewerb besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die personalwirtschaftlichen Strategien von Arbeitgebern, die mit der Verberuflichung vieler Studiengänge auch auf der Ebene der Fachkräfterekrutierung über Alternativen zur beruflich-betrieblichen Ausbildung verfügen.

Zum zweiten untergraben die akademische und die berufliche Abteilung des Bildungssystems durch Reformen jeweils in ihrem Binnenbereich selbst die Legitimation der Scheidung zwischen ihnen:

- Die demografische Entwicklung führt dazu, dass die Alterskohorte der 18- bis unter 20-jährigen, aus der der überwiegende Teil derer stammt, die in eine duale Ausbildung oder in ein Studium einmünden, sich von heute 926.000 auf nur noch 743.000 im Jahr 2020 verkleinert (Daten aus der 12. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung). Das ist ein Rückgang auf nur noch 80,3 % des derzeitigen Stands. Vor diesem Hintergrund bieten viele Hochschulen mit unmittelbar arbeitsmarktorientierten und berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengängen erfolgreich Alternativen zur dualen Berufsausbildung im sekundären Dienstleistungssektor, in den Gesundheits- und Pflegeberufen und in Technologieberufen an (Wolter 2012). Die Verberuflichung von Studiengängen hat ihren Anfang an Fachhochschulen in peripheren Regionen genommen, die bereits seit einigen Jahren von einem Rückgang der Nachfrage nach ihren Angeboten betroffen sind, breitet sich aber über Hochschulstandorte und -typen hinweg aus.
- Auf der anderen Seite ist in der Berufsbildung vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen an die Facharbeit am oberen Rand in den drei- und dreieinhalbjährigen Ausbildungsgängen eine Verschiebung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten zu beobachten (Bosch 2012). Die Verdrängung von Haupt- und Realschulabsolventen durch Abiturienten in vielen dieser Berufsausbildungen, zu der es in den Jahren der „Ausbildungsstellenkrise“ kam, hat es den ausbildenden Unternehmen ermöglicht, ohne zusätzlichen Personalaufwand oder verlängerte Ausbildungszeiten erhöhten kognitiven Anforderungen der Tätigkeiten zu genügen. Die Aufsichtsinstitutionen des dualen Ausbildungssystems versuchen zudem, am oberen Rand der Berufsausbildung quasi akademische Abschlüsse („Bachelor professional“) zu etablieren und Abschlüsse von Berufsakademien und beruflichen Fortbildungen aufzuwerten.

Insgesamt kann – nicht durchgängig, aber in einem schnell wachsenden Überschneidungsbereich – von einer „Akademisierung der Berufsbildung und einer Verberuflichung der Hochschulbildung“ (Dunkel & Le Mouillour 2012: in Druck) gesprochen werden. Aus einer curricularen Perspektive ist zu konstatieren, dass die Grenze zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung verschwimmt.

Die Verringerung der institutionellen Barrieren hält mit dieser Entwicklung nicht Schritt.

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wurde lange vom beruflichen Sektor beansprucht und von den Hochschulen mit dem Verweis auf Qualitätsstandards und begrenzte Ressourcen abgewehrt: Ob Studienabbrecher Teile ihres Studiums auf eine Berufsausbildung anrechnen lassen können, ob umgekehrt beruflich Qualifizierte zum Studium zugelassen werden oder ob gar Teilleistungen aus der Ausbildung zu einer Verkürzung des Studiums führen können, ist bisher systematisch kaum 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 machten solche Übergänge für die Lernenden beschwerlich. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hatte zwar im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen, die in vielen Bundesländern zu deutlich weniger restriktiven Zugangsregelungen geführt hat. Auch Projekte des BMBF wie „ANKOM“ und „Offene Hochschule“ haben dazu beigetragen, dass einige Hochschulen sich auch Bewerbern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung öffnen und teilweise auch nachgewiesene einschlägige berufliche Lernleistungen auf Studiengänge angerechnet werden (BMBF 2012: 62). Trotz dieser Neuregelungen und Projekte bleibt der Zugang nur beruflich Qualifizierter an die Hochschulen mit ca. 2% (2010) auf niedrigem Niveau (Wolter 2012).

Die Debatte um die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens hat ein Schlaglicht auf die institutionelle Entfremdung von beruflicher und akademischer Bildung ebenso wie auf ihre zunehmende inhaltliche Kongruenz geworfen. Mit dem DQR wird das Mantra der Gleichwertigkeit der beruflichen und der akademischen Bildung insofern auf den Prüfstand gestellt, als diese Bildungsgänge tatsächlich in das Skalenverhältnis eine Matrix der Bildungsabschlüsse gestellt werden (Mucke 2010). Zwar wurde ein bildungsbereichsübergreifender Konsens darüber erzielt, dass die obersten Qualifikationsstufen nicht exklusiv für die akademischen Bildungsgänge reserviert sein können. Die Diskussionen der DQR-Erprobungsphase haben jedoch gezeigt, dass dies durchaus mit einem Dissens in der Frage konkreter Zuordnungen (und damit verbundener Gleichwertigkeitsbehauptungen) einhergehen kann (vgl. die Dokumentation in DQR-Büro 2010). Während die Vertreter der Hochschulseite insbesondere bei der Beurteilung der Gleichwertigkeit akademischer Bildungsgänge und der geregelten beruflichen Aufstiegsfortbildung zu restriktiven Urteilen neigen, haben die Institutionen der Berufsbildung Interesse daran, dass auch beruflich Qualifizierten die oberen Ebenen des DQR geöffnet werden, um die Attraktivität der Berufsbildung gegen die der Hochschulbildung zu verteidigen. Es besteht die Gefahr, dass bei der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens, der sich zu einem Instrument besserer Durchlässigkeit und höherer Flexibilität des gesamten berufsnahen Bildungssystems entwickeln könnte, die Gestaltung von Übergängen hinter der Bewahrung der Segmentierung zurücktritt. Die Maxime des EQR, Kompetenzen unabhängig von Bildungswegen zu beschreiben, wird in Deutschland mehr als in allen anderen europäischen Staaten durch eine „binäre“ Hochschul- und Berufsbildungspolitik erschwert (CEDEFOP 2011).

Die zum Teil erhebliche Verve, mit der die Debatte geführt wird, müsste angesichts der juristisch abgesicherten Wirkungslosigkeit der Transparenzinstrumente im nationalen Binnenbereich verwundern. Erklärbar wird sie, wenn man sie als Hinweis darauf versteht, dass sich in den Bildungsinstitutionen längst ein Bewusstsein von der Brüchigkeit ihrer institutionellen Scheidung entwickelt hat. Der DQR übernimmt dabei, als Katalysator einer lange unterbliebenen, jetzt aber allmählich in Gang kommenden Debatte, eine über die transnationale Mobilitätsförderung weit hinausgehende Funktion.

Literatur

ANKOM (o. J.): HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hrsg.), ANKOM-Arbeitsmaterialie Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung, URL: ankom.his.de/pdf_archiv/ANKOM-Materialie-2.pdf
Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildungsbericht 2010. Bielefeld.

AUTORENGRUPPE FACHSCHULWESEN (2011): Deutsches Jugendinstitut e. V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.), Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule / Fachakademie, München, URL: www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Kooperationen_1_Qualifikationsprofil_Internet.pdf.

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (Hrsg.) (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin, URL: library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf.

BMBF (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.

BMBF o. J.: Die Pilotinitiative DECVET. Kompetenzen anrechnen – Durchlässigkeit verbessern, o. O., URL: www.bmbf.de/pub/decvet.pdf.

BOSCH (2012): Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: Kuda, E./ Strauß, J./ Spöttl, G./ Kaßebaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, S. 20-35.

BUSEMEYER, M. R. (2012): Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich, Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, URL: library.fes.de/pdf-files/wiso/09329.pdf.

CEDEFOP (2009): Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Politik und Praxis in Europa, Cedefop Reference series, Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_de.pdf.

CEDEFOP 2010: Linking credit systems and qualifications frameworks. An international comparative analysis (RESEARCH PAPER No 5), Luxembourg: Publications Office of the European Union, URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5505_en.pdf.

CEDEFOP (2010): Skill supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020: Synthesis report. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der EU

CEDEFOP (2012): Development of national qualifications frameworks in Europe (WORKING PAPER No 12), Luxembourg: Publications Office of the European Union, URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6112_en.pdf.

COLES, M. (2006): A REVIEW OF INTERNATIONAL AND NATIONAL DEVELOPMENTS IN THE USE OF QUALIFICATIONS FRAMEWORKS. A report prepared for the European Training Foundation by Mike Coles, Qualifications and Curriculum Authority Research Team, URL: www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf.

DGH (2012): Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e.V., Die hauswirtschaftlichen Berufe im Deutschen Qualifikationsrahmen, Osnabrück, URL: www.dghev.de/files/dgh_DQR_Berufe_der_Hauswirtschaft_Langfassung.pdf.

DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

DREXEL, I. (2012): Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: Kuda, E./ Strauß, J./ Spöttl, G./ Kaßebaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, S. 36-51.

DUNKEL, T./ LE MOUILLOUR, I. (2012): Berufsbildung auf höchstem Niveau – Europäische Erfahrungen. In: Severing, E./ Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufsbildung? (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung), Bielefeld 2012 (im Druck).

ECKPUNKTE (2012): Bergstein, R./ Funk, E./ Marx, B./ Pingel, A./ Würfel, W.: Den Einstieg in den Beruf erleichtern. Eckpunkte zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen junger Menschen und ihre Einordnung in einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), Berlin/Bonn, URL: www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3092/Eckpunkte_Einstieg.pdf.

ESSER, F. H. (2009): Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: BWP 4/2009, S. 45-49.

ESSER, F. H. (2012): Die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Hintergrund, Sachstand und anstehende Aufgaben. In: BWP 3/2012, S. 47-51.

FRANK, I. (2012): Start frei für die kompetenzorientierte Gestaltung der Ordnungsmittel? Konsequenzen des DQR für die Ordnungsarbeit. In: BWP 4/2012, S. 49-52.

FREITAG, W. K. (2011): Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge?! Eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2011, S. 229-237.

FROMMBERGER, D. (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: Büchter, K./ Dehnbostel, P./ Hanf, G. (Hrsg.), Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld, S. 81-97.

HÄNLEIN, A. (2008): Rechtliche Aspekte der Implementierung und der Anwendung des ECVET. In: Fietz, G./ Le Mouillour, I./ Reglin, Th.: ECVET – Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Bielefeld, S. 44-65.

LASSNIGG, L. (2011): Nationaler Qualifikationsrahmen „Castle in the Cyberspace“ oder Förderung der Erwachsenenbildung? (Editorial) In: Lassnig, L. (Hrsg.), Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 14, S. 01-1-12, URL: erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf.

MUCKE, K. (2010): Durchlässigkeit und Anrechnung – Leistungen des DQR. In: Loebe, H./ Severing, E.: Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung, Bielefeld, S. 163-183.

OECD (2012): Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing, URL: dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en.

SCHÖPF, N./ REGLIN, TH. (2012): Die Entwicklung von Lerneinheiten für Ausbildungsberufe im Projekt EDGE: Anmerkungen zur Methode. In: Loebe, H./ Severing, E. (Hrsg.), Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung, Bielefeld, S. 53-73.

SPECHT, J./ HESSE, B./ HÄRING, A. H. (2011): Einordnung „grüner“ Aus- und Fortbildungsberufe in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Diskussionspapier, Eberswalde.

TEICHLER, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy 4. S. 11-20.

WOLTER, A. (2012): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? – Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./ Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufsbildung? (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung), Bielefeld 2012 (im Druck).

ZELLER, B./ DAUSER, D./ RICHTER, R. (2004): Zukunft der einfachen Arbeit. (Reihe: Wirtschaft und Bildung, Bd. 31) Bielefeld.

Thomas Bergzog, Andreas Diettrich, Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

Das Anrechnungspotenzial an den in DECVET untersuchten Schnittstellen der beruflichen Bildung – Befunde zur Relevanz, Problemlage und zum Bedarf

1. Einleitung

Fachkräftemangel ist schon seit geraumer Zeit ein viel diskutiertes Thema. Nicht zuletzt wird der demografische Wandel dafür verantwortlich gemacht. Zum einen verändern sich die Erwartungen und Anforderungen der Lernenden an das Bildungssystem und zum anderen die Erwartungen des Arbeitsmarktes an qualifizierte Fachkräfte und ihre jeweiligen Bildungs- und Lernbiographien. Somit verstärken die bekannten korrespondierenden Entwicklungen im Bildungs- und im Beschäftigungssystem die Bedeutung der Frage, wie zukünftig Kapazitäten bisher ungenutzter oder nicht berücksichtigter Vorqualifizierungen von Lernenden oder Arbeitnehmenden für das Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem zugänglich gemacht werden können.

Einer dieser Ansätze ist in der Ermöglichung besserer Bedingungen im Zu- bzw. Übergang der Teilsysteme beruflicher Bildung zu sehen. Durch die Überwindung von Hemmnissen, die die Durchlässigkeit und Mobilität verringern, soll dem entgegen gewirkt werden.

Die Ausdifferenzierung des deutschen Berufsbildungssystems in unterschiedliche Bildungsteilsysteme ermöglicht einerseits individuelle Aus- und Fortbildungswege für seine Absolventen, jedoch sind hier andererseits beim Wechsel vor oder nach Abschluss eines formal definierten Qualifizierungsweges auch Hemmnisse zu überwinden, die in der aktuellen Diskussion als „Übergangsproblematik“ oder als „mangelnde Durchlässigkeit“ bezeichnet werden.

Die Übertragung von Vorqualifikationen und Kompetenzen, die in anderen Bildungskontexten erworben wurden, soll durch Verfahren der Anrechnung auf anschließende Bildungsgänge erleichtert werden. Darunter ist nicht nur der Wechsel von einem Teilsystem innerhalb der beruflichen Bildung in ein anderes zu verstehen, sondern dies berücksichtigt auch die Einbeziehung von Kompetenzen, die im Ausland erworben wurden oder auch die Übertragung von beruflichen Lernergebnissen auf die akademische Bildung. Für die Bildungspolitik ergeben sich hieraus unterschiedliche Anforderungen und auch die Notwendigkeit, Bildungswege, die sich z.B. durch Brüche und Doppelqualifizierungen kennzeichnen, zu öffnen.

Ansätze hierzu sind in unterschiedlichen Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erprobt wurden. So war es beispielsweise der Auftrag der im Jahr 2005 gestarteten BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM), Anrechnungsverfahren zu entwickeln und zu erproben, die eine Übertragung beruflicher Kompetenzen auf die hochschulische Bildung ermöglichen. „Den Kern dieser Initiative bildet ein auf die praktische Umsetzung orientiertes Maßnahmebündel, das dem Ziel dient, Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen zu ebnen und bei hochqualifizierten, berufserfahrenen Studierwilligen bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen auf das Studium anzurechnen“ (Stamm-Riemer 2011, 3f.).

Ebenso zielt die Erprobung des Europäischen Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) auf die Erfassung und Übertragung von Lernergebnissen, die im Ausland erworben wurden und auf nationale Bildungsgänge angerechnet werden können. Hierdurch soll vor allem ein Beitrag zur Verbesserung transnationaler Mobilität geleistet werden.

Die Erhöhung von Mobilität und Durchlässigkeit hat auch die vom BMBF im Jahr 2007 beauftragte Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ zum Ziel. Durch die Entwicklung transparenter und durchlässiger Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen soll ein Beitrag zur Erhöhung vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen der beruflichen Bildung geleistet werden. Die Erprobung solcher Verfahren findet an vier markanten Schnittstellen im deutschen Berufsbildungssystem statt, an denen Übergänge grundsätzlich möglich und denkbar sind und durch erprobte Anrechnungsverfahren Bildungsressourcen effizienter eingesetzt werden könnten.

Betrachtet wurden die Schnittstellen
(1) zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung,
(2) innerhalb der dualen Berufsausausbildung mit dem Fokus auf gemeinsame berufsübergreifende Qualifikationen in einem Berufsfeld,
(3) zwischen der vollzeitschulischen und der dualen Berufsausbildung und auch
(4) zwischen der dualen Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung (geregelt nach §§ 53 und 54 BBiG).

Nachfolgend werden zentrale Aspekte diskutiert, die die Relevanz und den Bedarf der Gestaltung dieser in DECVET betrachteten Schnittstellen und entsprechender Zu- und Übergänge begründen. Konkrete Ansätze zur Überwindung dieser Problemlagen, die im Rahmen der Pilotinitiative erarbeitet wurden, werden im Kapitel 2 dieses Bandes näher erläutert.

2. Untersuchte Zu- und Übergänge der BMBF-Pilotinitiative DECVET

Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung

Die Anzahl derjenigen jungen Menschen, die nach der Schulzeit in eine berufsvorbereitende Maßnahme münden, ist in den letzten Jahren spürbar gesunken; im Jahr 2011 lag sie bei etwas über 294.000 Jugendlichen (BIBB 2012. S. 377). Die trotz der immer noch großen Zahl auf den ersten Blick erfreuliche Entwicklung hat allerdings einen entsprechenden Hintergrund. Eine ganze Reihe der Jugendlichen, die vor Jahren noch in einer berufsvorbereitenden Maßnahme gemündet wären, hat durch den konjunkturellen Aufschwung einen Platz auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt bekommen. Es liegt auf der Hand, dass viele von denen, die trotzdem außen vor geblieben sind, besonders aufgrund erschwerter Vermittlungsmöglichkeiten qualitativ hochwertiger, gezielter individueller Förderung bedürfen.

Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) sollen junge Menschen befähigen, erfolgreich eine Berufsausbildung aufzunehmen und zu durchlaufen. Dies gelingt bis heute noch unzureichend, da die Bereitschaft seitens der Arbeitgeber, diesen jungen Menschen eine Chance zu geben, insgesamt eher als gering einzustufen ist. So bleiben trotz des vielfach diskutierten Fachkräftemangels Ausbildungsstellen nicht selten lieber offen, als sie mit Teilnehmenden berufsvorbereitender Maßnahmen zu besetzen. Eindeutig überwiegen aus Sicht der Ausbildungsplatzanbieter die vermuteten Probleme, die mit dieser Personengruppe in Verbindung gebracht werden, gegenüber den zu erwartenden Vorteilen.

In der Projektausschreibung des BMBF lautete der Auftrag für die DECVET-Pilotinitiative, ein Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung in Deutschland neben weiteren Zu- und Übergängen (Schnittstellen) auch an der Schnittstelle Berufsausbildungsvorbereitung und duales Ausbildung zu entwickeln und zu erproben.

Den Auftrag erhielt zum einen die Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft Jena GmbH (ÜAG). Als städtische Gesellschaft ist die ÜAG eine langjährig am Markt agierende Bildungseinrichtung u.a. mit Schwerpunkten wie Aus- und Weiterbildung, worunter auch der Bereich Berufsvorbereitung fällt. Zum zweiten bekam das Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik (INBAS GmbH) in Kooperation mit dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (BWHW) den Zuschlag. INBAS ist ein interdisziplinär arbeitendes Institut, das wissenschaftliche Dienstleistungen im Schnittfeld Berufsbildung Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik anbietet. Ein Arbeitsschwerpunkt des Instituts liegt in der Fachberatung von Akteuren, Organisationen und Behörden der vorberuflichen und beruflichen Bildung. Ziele und Aufgaben des BWHW sind u.a. die Förderung der Integration von Erwerbslosen in den ersten Arbeitsmarkt, die Erschließung von Fachpersonal für Unternehmen. Das BWHW hat sich insbesondere auch die Stärkung des Dualen Systems auf die Fahnen geschrieben. Dritter Projektträger war die Tochtergesellschaft der Deutschen Bahn AG (DB), DB Mobility Logistics AG und die DB Training, Learning & Consulting. Sie beschränkte sich auf den Bereich Einstiegsqualifizierung (EQ), also auf Jugendliche mit vergleichsweise geringerem Förderungsbedarf. Die Konzentration auf EQ lag nahe, da die DB bereits über mehrjährige Erfahrung mit der Betreuung junger Menschen aus diesem Bereich durch das Programm „Chance plus“ verfügt.

Alle drei Pilotprojekte erkannten schon bald: Anrechnung von Vorqualifikationen auf der Arbeitgeberseite ist nur dann denkbar, wenn es gelingt, berufsvorbereitende Maßnahmen in der Form anzubieten, dass mit dessen Abschluss ein vertrauenswürdiges und damit akzeptierbares Ergebnis in Form eines Zertifikates verbunden ist. Dem folgend, war damit implizit gemeint, dass Zertifikate aus der Berufsausbildungsvorbereitung, die auf dem erfolgreichen Absolvieren von Teilen einer Ausbildung beruhen, Anrechnungspotenzial enthalten. Die Relevanz im Sinne einer späteren Ausbildungszeit-

verkürzung durch Anrechnung war in Verbindung mit dem Hinweis auf das Berufsbildungsgesetz (BBiG, §7 und 8), welches ohnehin die Möglichkeit einer Verkürzung der Ausbildungszeit einräumt, für die aufnehmenden Stellen nicht in hinreichendem Maße gegeben. So war zu berücksichtigen, dass der Anteil der zu erwerbenden Lernergebnisse im Verhältnis zur Gesamtausbildung bei deutlich unter 20% liegt. Denn eine berufsvorbereitende Maßnahme umfasst in der Regel ein Jahr und durch Ferienzeiten bedingt, stehen letztlich etwa neun Kalendermonate reale Lernzeit zur Verfügung. Eine Anrechnung von unter einem halben Jahr wurde von den aufnehmenden Stellen schon aus organisatorischen Gründen für nicht umsetzbar und letztlich auch für nicht relevant erachtet. Neben einer möglichen Ausbildungszeitzeitverkürzung wurden deshalb auch weitere Anrechnungsmöglichkeiten diskutiert. Um nicht bereits vorhandene Lernergebnisse zum wiederholten Male erwerben zu müssen, war auch in Betracht zu ziehen, dass frei gewordene Lernzeit beispielsweise mit der Aneignung von zusätzlichen Qualifikationen sinnvoll ergänzt werden könnte. Für die Pilotprojekte an dieser Schnittstelle rückte somit in den Mittelpunkt, Wege zu ermitteln und zu prüfen, wie durch geeignete Maßnahmen Bildungswege für die Lernenden durchlässiger gestaltet werden können.

Übergänge innerhalb der dualen Berufsausbildung

Als weitere Schnittstelle wurden in der Pilotinitiative DECVET die Übergänge innerhalb des Dualen Systems der Berufsausbildung betrachtet, d. h. mit dem Übergang von einem Ausbildungsberuf in einen anderen. Die Berücksichtigung dieser Schnittstelle erscheint auf den ersten Blick überraschend, weil es sich bei den hier fokussierten Übergängen nicht um Übergänge von einem Teilsystem beruflicher Bildung in ein anderes Teilsystem der beruflichen Bildung handelt, sondern um Übergänge und die Gestaltung von Anrechnungsverfahren innerhalb eines Teilsystems der beruflichen Bildung. Allerdings scheint es bei genauerem Hinsehen doch durchaus berechtigt zu sein, auch diese Schnittstelle im Rahmen der Pilotinitiative zu untersuchen und mögliche Handlungs- und Gestaltungsoptionen auszuloten.

Zum einen handelt es sich beim Dualen System um das zentrale Ausbildungssystem Deutschlands und mit einigen nationalen Modifikationen auch um ein in einigen Nachbarländern präferiertes Modell. In Deutschland haben im Ausbildungsjahr 2011 nach Zahlen des Berufsbildungsberichts 570.140 Jugendliche einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen (vgl. BMBF 2012, S. 4), ca. die Hälfte der Jugendlichen eines Jahrganges, die in die berufliche Bildung drängen, tun dies 2011 im Dualen System (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102). Somit ist das Duale System das zentrale Teilsystem beruflicher Erstausbildung in Deutschland und somit auch das Referenzsystem für mögliche Über- und Zugänge bzw. mögliche Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren, insbesondere auch aufgrund der bundeseinheitlichen Regelungsstruktur über das BBiG. Zum anderen ist allerdings in den letzten Jahren ein intensiver Diskurs über die Funktionalität und die Weiterentwicklung des Dualen Systems und eine entsprechende Modernisierung entbrannt (z. B. Drexel 2005, Baethge/Solga/Wieck 2007; Bertelsmann Stiftung 2008), die sich zum Beispiel an Schlagworten wie „Entgrenzung am oberen und unteren Rand“, „mangelnde Attraktivität und Internationalität“ oder „Sackgasse ohne Anschluss an die Allgemeinbildung“ umreißen lässt. Wird berufliche, allgemeine und hochschulische Bildung zunehmend systemisch und europäisch-international gedacht, muss sich das Duale System durchaus der Frage stellen, wie Übergänge und Anrechnungsverfahren zuerst einmal innerhalb dieses Systems gestaltet sind bzw. gestaltet werden sollten. Letztendlich könnte über etablierte und verlässliche Strukturen zur Bewältigung von Übergängen und die Möglichkeit der Anrechnung von Lerninhalten und eine entsprechende Strukturierung der Dualen Ausbildung in Lerneinheiten durchaus auch eine Qualitätsverbesserung und somit auch eine Attraktivitätssteigerung des Dualen Systems erreicht werden.

Vor dem Hintergrund der Vielzahl von weiterhin ca. 350 z. T. hochspezialisierten, z. T. aber auch recht ähnlichen Ausbildungsberufen mit erheblichen inhaltlichen Überschneidungen ist die Frage einer gegenseitigen Anrechnung von Inhalten ausgesprochen relevant, insbesondere wenn Facharbeiter für eine erfolgreiche Tätigkeit vor allem in klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) Kompetenzen aus unterschiedlichen Berufen benötigen. Somit ist das Vorhandensein berufsbildübergreifender Qualifikationen ein zentrales Argument für eine Konzeptentwicklung und -erprobung an dieser Schnittstelle, insbesondere da im Jahr 2010 nur 23 (zweijährige) Ausbildungsberufe eine Anrechenbarkeit (auf einen dreijährigen Ausbildungsberuf) vorsehen. Die hohe Anzahl von Ausbildungsberufen führt in Verbindung mit mangelnder Berufsorientierung durchaus auch seitens der ca. 1,6 Millionen Jugendlichen (und auch der Betriebe) im Dualen System manches Mal zu einer „falschen Wahl“ des Ausbildungsberufes. Eine transparente Regelung von Anrechnungsmöglichkeiten könnte auch dazu beitragen, diese Entscheidungen zu

korrigieren, ohne unangemessen viel Lern- und Lebenszeit zu verlieren. Gemäß Berufsbildungsbericht werden 22,1% der Ausbildungsverhältnisse vorzeitig gelöst, wobei ungefähr die Hälfte der betroffenen Auszubildenden anschließend im Dualen Ausbildungssystem verbleibt. Bemerkenswert ist es, dass 38,2% dieser Vertragsauflösungen nach dem ersten Ausbildungsjahr erfolgt, d. h. diese Jugendlichen haben bereits im betrieblichen, aber auch im berufsschulischen Kontext u. U. bereits umfassende berufliche Kompetenzen erworben, die sie in ein neues Ausbildungsverhältnis einbringen können – unter Anrechnung des bisher Gelernten. Diese Anrechnung sollte bei validem Kompetenznachweis pauschal unter Wahrung eines Anspruchs auf Anrechnung erfolgen können, um die Unsicherheit einer individualisierten Anrechnung und das Vertrauen auf ein entsprechendes Entgegenkommen von zuständiger Stelle und Ausbildungsbetrieb vermeiden zu können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für diese Schnittstelle ist die effiziente Versorgung und Weitervermittlung von Auszubildenden aus insolventen Betrieben bzw. bei Betriebsschließungen. Geht man weiterhin von ca. 30.000 Insolvenzen in der deutschen Volkswirtschaft aus[1], so sind ca. 9.000 Auszubildende unterschiedlicher Ausbildungsjahre, die alle bereits über berufsrelevante Kompetenzen verfügen, neu zu vermitteln. Auch hier würden etablierte und erprobte Anrechnungsverfahren helfen, Übergänge erfolgreich und ressourcenschonend zu ermöglichen, so dass die in DECVET entwickelten Instrumente auch bei Ausbildungsabbruch und Insolvenz einen wichtigen Beitrag leisten (können).

Diese Aspekte wurden von zwei der zehn Pilotprojekte der DECVET-Initiative aufgenommen, die Anrechnungsverfahren an der Schnittstelle gemeinsamer berufsbildübergreifender Qualifikationen in einem Berufsfeld entwickelt und erprobt haben. Im Projekt des f-bb - Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH Nürnberg wurden in fünf Großbetrieben der Kfz-Industrie bzw. Kfz-Zulieferbetrieben in Süddeutschland in acht Berufen, insbesondere aus dem Metall- und Elektrobereich (Maschinen- und Anlagenführer/in, Fertigungsmechaniker/in, Kfz-Mechatroniker/in, Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/in, Mechatroniker/in, Elektroniker/in für Automatisierungstechnik, Industriemechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in) entsprechende Konzepte entwickelt, die zudem mit einer Reorganisation großbetrieblicher Ausbildungsstrukturen einhergehen sollen.

Im Projekt des SAZ - Schweriner Ausbildungszentrum e.V. Schwerin wurden im Flächenland Mecklenburg-Vorpommern gemeinsam mit einer Vielzahl von KMU aus dem Bereich der Kunststoffverarbeitung regionale Problemlösungen für die Berufe Verfahrensmechaniker/in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, Werkzeugmechaniker/in, Mechatroniker/in entwickelt, die insbesondere den Erwerb „breiter“ branchenspezifischer Qualifikationen ermöglichen und zudem erfolgreiche Kooperationsmodelle zwischen Bildungsdienstleitern und KMU berücksichtigen.

Die Schnittstelle zwischen vollzeitschulischer Ausbildung und dualer Ausbildung

Der Frage der Gestaltung des Überganges von der vollzeitschulischen Ausbildung in die duale Ausbildung näherten sich in der DECVET-Pilotinitiative zwei Pilotprojekte. In dem Projekt „Eurolevel“ wurden von einer Arbeitsgemeinschaft des Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertages, des Baden-Württembergischen Handwerkstages und des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in den Bereichen Handel und Handwerk u.a. Äquivalenzvergleiche und Anrechnungsverfahren für die Berufe Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnikentwickelt und erprobt. Ein Projekt der AFBB – Akademie für berufliche Bildung gGmbH Dresden konzentrierte sich mit gleicher Aufgabenstellung in den Bereichen Kaufmännische Berufe, Tourismus, Handel auf die Berufe Staatlich geprüfte/r Wirtschaftsassistent/in, Fachrichtung Informationsverarbeitung, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Bürokaufmann/-frau, Internationale/r Touristikassistent/in, Reiseverkehrskaufmann/-frau.

In beiden Projekten galt es nachzuweisen, dass im Falle eines Wechsels von der vollzeitschulischen in die duale Ausbildung Anrechnungspotenziale vorhanden sind (im Durchschnitt ein bis zwei Ausbildungsjahre). Die in den beiden Projekten erfassten Verlaufsformen begründen die Annahmen, dass diesem Übergang eine quantitativ hohe Übergangsrelevanz zukommt, denn eine Vielzahl der Absolventen einer vollzeit-

[1] Eigene Berechnungen auf Grundlage der Insolvenzstatistik der Bundesagentur für Arbeit und einschlägiger Beschäftigungs- und Ausbildungsquoten.

schulischen Ausbildung wechselten in den Projekten anschließend in eine duale Ausbildung. Anrechnung von Lernergebnissen findet bei einem solchen Wechsel in der Regel nicht statt. Vollzeitschulisch Ausgebildete beginnen ihre duale Ausbildung mit dem ersten Ausbildungsjahr.

Die Schnittstelle zwischen vollzeitschulischer und dualer Ausbildung erweist sich folglich de facto als eine Barriere, die ausbildungszeitverkürzende Anschluss- und Quereinstiege in eine duale Ausbildung mittels Anrechnung der in einer schulischen Ausbildung erbrachten Lernergebnisse nicht realisiert. Der Gesetzgeber hat auf Bundesebene (BBiG) und Länderebene eine Vielzahl von Bestimmungen erlassen, die es ermöglichen (nicht vorschreiben), die aus einem vorhergegangenen Bildungsgang erworbenen Lernergebnisse auf einen folgenden Bildungsgang anzurechnen[2] und gibt so seinem Willen für mehr Durchlässigkeit durch Anrechnung Ausdruck. Dabei handelt es sich jedoch meist um „weiche Regelungen“ und „Kann-Bestimmungen“, die in der Berufsbildungswirklichkeit bisher keine nennenswerten Durchsetzungswirkungen entfalten konnten. Voraussetzung der Aktivierung dieser Bestimmungen ist zumeist die Individualinitiative des Auszubildenden und Ausbildenden, d.h. sie sind gefordert, einen Antrag auf Anerkennung von Lernleistungen resp. zur Verkürzung der Ausbildungszeit zu stellen. Solche Anträge sind bislang jedoch singuläre Ereignisse ohne systemgestaltende (Durchlässigkeits-)Wirkung.

Die geschilderte Situation legt es nahe sich Anrechnungspraxis, die Interessen- und Motivlage sowie die Nutzeneinschätzung der Berufsbildungsakteure im Praxisfeld (hier insbesondere der Betriebe) vor Augen zu führen, um die kaum vorhandene Durchlässigkeit nachzuvollziehen. Dies schließt auch die Betrachtung der Wirkungslosigkeit bestehender gesetzlicher Möglichkeiten an dieser Schnittstelle und die Haltung der Lernenden zu Fragen der Anrechnung mit ein.

Vielfach ist die vollzeitschulische Berufsausbildung mit der Aussage konfrontiert, dass die schulische Ausbildung zwar eine gute fachtheoretische Fundierung leiste, ihr es jedoch an Fachpraxis und beruflicher Handlungskompetenz zur Bewältigung beruflicher Aufgaben im Praxisfeld mangelt. Aus dieser Einschätzung wird in der Regel im öffentlichen Diskurs die Ablehnung der Anrechnung berufsschulisch dokumentierter Lernergebnisse begründet. Die hohe Übernahmequote schulisch Ausgebildeter (sogar in Zeiten fehlender Ausbildungsstellen) in eine duale betriebliche Ausbildung des ersten Ausbildungsjahres verweist demgegenüber auf eine hohe Wertschätzung schulischer Berufsausbildung und Ausgebildeter (gegenüber Erstbewerbern und Bewerbern aus berufsvorbereitenden Maßnahmen): in der berufsschulisch geleisteten Ausbildung (vor allem der Fachtheorie und der allgemeinbildenden Kulturtechniken) sehen die Betriebe offenbar Chancen und Nutzen für die von ihnen zu leistende Ausbildung[3]. Die in der berufsschulischen Ausbildung bereits vermittelte Fachtheorie bietet den Betrieben die Möglichkeit, Auszubildende (ggf. schon im ersten und zweiten Ausbildungsjahr) verstärkt in betriebliche Leistungsprozesse verwertungsintensiv einzubeziehen.

Eine weitere Motivationsvariante der Betriebe liegt darin, durch Anrechnung bereits vorhandener Lernergebnisse durch Ausbildungszeitverkürzung einen Eintritt ins erste Ausbildungsjahr anzubieten, besonders leistungsfähige und talentierte Auszubildende schon in der Ausbildung ab dem ersten Ausbildungsjahr über die Vermittlung von Zusatzqualifikationen und anspruchsvolle Praxiseinsätze – im Sinne einer mittelfristigen Personalentwicklung - auf zukünftige Führungsfunktionen vorzubereiten. In derart gelagerten Fällen ist nachvollziehbar, aus welchen zwischen Betrieben und Auszubildenden kohärenten Motivlagen Anrechnungsoptionen nicht in Anspruch genommen werden.

Neben der Betrachtung der Motivation, Anrechnung durch die Ausbildungsbetriebe zu ermöglichen, ist auch der Frage nachzugehen, welche Einstellung Lernende zur Anrechnung von Lernergebnissen haben. Es ist davon auszugehen, dass der Großteil der Lernenden vollzeitschulischer Ausbildung es begrüßen würde, wenn die Möglichkeit bestünde, einen Teil der schulischen Ausbildung auf eine duale Ausbildung durch Verkürzung der Ausbildungszeit angerechnet zu bekommen. Andererseits ist der Frage nachzugehen, inwiefern die Lernenden der Anrechnung „trauen“. Es ist zu betrachten, inwiefern durch Anrechnungsforderungen Bewerbungs- und Übernahmechancen der Lernenden beeinflusst werden. Des Weiteren dürfte für einen Verzicht auf Anrechnung die Überlegung eine Rolle spielen, dass über die

[2] Mit Bezug auf das Berufsbildungsgesetz (BBIG) sei z.B. auf folgende Paragraphen verwiesen: §5 Absatz 2, §7 Absatz 1, §8 Absatz 1 sowie §43 Absatz 2.

[3] Die Schlussfolgerungen stützen sich auf Aussagen von Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsbetriebe in den Beiräten der DECVET-Pilotprojekte.

berufsschulische „Vorqualifizierung“ im Vergleich zu anderen Auszubildenden die Voraussetzungen für besonders gute Ausbildungsleistungen und damit die Chancen einer Übernahme nach Ausbildungsabschluss erhöht werden. Im Umkehrschluss würde diese Haltung auch die Befürchtung implizieren, dass im Falle einer Anrechnung erhöhte Lern- und Leistungsanforderungen zu erwarten sind, deren Bewältigungschancen nicht einschätzbar sind und die sich ggf. als Lern- und Erfolgsrisiken erweisen könnten.

Der Übergang von der dualen Berufsausbildung in die berufliche Fortbildung

Mit der Aufnahme einer beruflichen Fortbildung stehen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Wege der beruflichen Aufstiegsqualifizierung offen. Für Unternehmen und Betriebe ermöglicht sich so die Sicherung von Fachkräften für das mittlere und auch gehobene Unternehmensmanagement. Insgesamt nahmen im Jahr 2010 110.043 Personen eine Fortbildungs- oder Meisterprüfung auf, welche etwa 85% der Beteiligten auch erfolgreich absolvieren konnten. Dabei ist die Teilnahme an Fortbildungs- und Meisterprüfungen in der Industrie und dem Handel mit ca. 42.843 Absolvierenden und im Handwerk mit 42.741 Absolvierenden am stärksten nachgefragt. Weitere Möglichkeiten zur Fortbildung bietet neben dem öffentlichen Dienst auch die Land- und Hauswirtschaft (vgl. BIBB 2012, S. 308).

Eine Voraussetzung zur Aufnahme einer Fortbildung ist neben dem Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses auch vielfach die mehrjährige Berufserfahrung. Hierdurch sind zeitnahe Anschlüsse u.a. an die duale Ausbildung nicht immer möglich. Ein schnellerer Zugang zur Fortbildung, der weniger an diesen zeitlichen Restriktionen und entsprechenden pauschalen Regelungen gebunden ist, könnte die individuellen Aufstiegschancen der Teilnehmenden verbessern.

In der Pilotinitiative DECVET wurden Anrechnungsmöglichkeiten auf die Fortbildungen eruiert, die nach §§ 53 und 54 BBIG geregelt sind. Dem folgend werden nach §53 BBIG durch den Bund Fortbildungsordnungen erlassen, die zu einem anerkannten Fortbildungsabschluss führen. Andererseits können durch die Bestimmungen des § 54 BBIG, durch zuständige Stellen, Rechtsverordnungen für Fortbildungsabschlüsse erlassen werden, die nicht bereits nach §53 BBIG geregelt sind. Durch diese Gesetzgebung existieren derzeit in Deutschland 218 Rechtsverordnungen und Regelungen des Bundes für berufliche Fortbildung (einschließlich der Umschulungen) und 2.863 Rechtsvorschriften der zuständigen Stellen (BIBB 2012, S. 359).

Eine Umfrage des DIHK (2011) unter ca. 11.000 Absolvierenden der IHK-Weiterbildungsprüfungen zeigt, dass 84 % der Absolvierenden einer beruflichen Fortbildung in den Jahren 2005-2010 eine betriebliche Ausbildung als letzten berufsqualifizierenden Abschluss nachgewiesen haben. Jedoch nahmen auch ein geringer Anteil von 3,9 % aus der vollzeitschulischen Ausbildung an einer Fortbildung teil und 5,3 % absolvierten zuvor ein duales Studium bzw. 4,6 % ein Hochschulstudium (ebd., 10). Dies zeigt die Spannbreite der beruflichen Vorqualifikationen, über die die Teilnehmer bei der Aufnahme der Fortbildung verfügen. Vielfach ist mit dem Absolvieren der Fortbildung der Wunsch nach betrieblichem Aufstieg und einer finanziellen Verbesserung verbunden. Dies trifft insbesondere auf Absolvierende der betrieblichen Ausbildung zu. Demgegenüber verfolgen Absolvierende eines Hochschulstudiums neben einer finanziellen Verbesserung auch den Wunsch, durch die Teilnahme an einer Fortbildung, die eigenen Kenntnisse zu vertiefen (vgl. DIHK 2011, 16). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Übernahme anspruchsvoller Tätigkeiten und die damit bessere Vergütung der Tätigkeit vielfach als Motivation zur Aufnahme einer Fortbildung dienen (vgl. Götzhaber/ Jablonka/ Metje (2011)). Neben der Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit kann somit auch auf sich immer wieder ändernde Anforderungen im eigenen Arbeitsumfeld reagiert werden.

Innerhalb der Pilotinitiative DECVET wurde in drei Projekten der Frage nachgegangen, welche Anforderungen sich bei der Gestaltung des Überganges von der dualen Berufsausbildung in die berufliche Fortbildung stellen. In drei unterschiedlichen Aus- und Fortbildungsberufen wurden Verfahren zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen entwickelt und erprobt. Das Erprobungsfeld des aib – arbeitswissenschaftliches institut bremen und des Bremer Centrums für Mechatronik (BCM) war angesiedelt im Bereich der Industrie durch die Analyse von Anrechnungspotenzialen in den Berufen des Geprüfte/n Industriemeisters/in (Fachrichtung Mechatronik), dem/der Systemtechniker/in Mechatronik, dem/der Mechatroniker/in sowie dem/der Staatl. geprüfte/r Mechatroniktechniker/in. Der Frage der Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen in der Bauwirtschaft ging das BAQ - Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation Bremen nach. Untersucht wurden die Potenziale der Anrechnung von Lernergebnissen auf die Fortbildung zum

Geprüften Polier. Als drittes Pilotprojekt übernahm das QFC - Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH, Halle/Saale einen Entwicklungsauftrag. In Kooperation mit der Sächsischen Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH (SBG), der Technischen Universität Dresden, Berufliche Fachrichtung Chemietechnik, Umweltschutz und Umwelttechnik und dem Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung & -Beratung e.V. (JIBB) wurde ein Modell für die chemische Industrie zur Übertragung von Lernergebnissen des/der Chemikant/in und des/der Chemielaborant/in auf die Fortbildung als Geprüfte/r Industriemeister/in (Fachrichtung Chemie) erprobt.

3. Herausforderungen und Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Zu- und Übergängen in der beruflichen Bildung

Mit der Übernahme des Auftrages, Verfahren zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen zu entwickeln, galt es für die zehn Pilotprojekte der DECVET-Initiative der Frage nachzugehen, wie individuelle Bildungsbiographien anschlussfähig gestaltet werden können bzw. welche diesbezüglichen Rahmenbedingungen zu verändern oder anzupassen sind. Des Weiteren galt es, das Duale System selbst als Referenzsystem für Anrechnungsfragen an den vier betrachteten Schnittstellen auf Anrechnung, Durchlässigkeit und Übergänge zu öffnen und nicht zuletzt auch aus bildungsökonomischer Perspektive Bildungsressourcen auf individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Ebene effizient und effektiv zu nutzen. Aufgrund der demographischen Entwicklung wird sich zumindest regional und in einigen Branchen und Berufsbildern die Marktmacht zwischen Anbietern und Nachfragern von Ausbildungsplätzen insoweit verschieben, dass ein betriebliches Angebot von Anrechnung durchaus ein Argument bei der Akquise von Auszubildenden sein könnte – somit wird DECVET vor diesem Hintergrund selbst zum Innovations- und Reformprogramm der beruflichen Bildung (vgl. Diettrich 2012).

Zusammenfassend bestehen an den vier Schnittstellen, wie sie in der Pilotinitiative DECVET betrachtet wurden, folgende Rahmenbedingungen und Herausforderungen, die es zu bearbeiten galt:

- Ermöglichung horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit
- Einbezug und Rolle der Partner im „Dualen System“ sowie in der beruflichen Fortbildung
- Standardisierung und Pauschalisierung von Verfahren
- Berücksichtigung branchen- und arbeitsmarktbezogener sowie regionaler Rahmenbedingungen
- Einbindung und Qualifizierung von Akteuren, z. B. Ausbildern/-innen und Prüfern/-innen
- Übertragbarkeit von Ergebnissen auf KMU/Großbetriebe
- Kopplung der Aufgaben aus DECVET mit regionaler und betrieblicher Strukturentwicklung.

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld. URL:http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Stand: 11.11.2012)

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (2008): Steuerungsformen von Erwerbsqualifizierung und die aktuelle Perspektive europäischer Berufsbildungspolitik. Gütersloh.

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BMBF (Hrsg.) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn, Berlin.URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf (Stand: 11.11.2012).

DIETTRICH, A. (2012): Die Pilotinitiative DECVET als Innovations- und Reformprogramm der beruflichen Bildung, in: Loebe, H. / Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsausbildung. Bielefeld, S. 19-29.

DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (2011): Mit Weiterbildung voran. 7. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfung. Berlin. URL: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/weiterbildungserfolgsumfrage_2011 (Stand: 31.07.2012).

DREXEL, I. (2005): Das Duale System und Europa, Berlin.

GÖTZHABER, J./ JABLONKA, P./ METJE, U. M. (2011): Aufstiegsfortbildung und Studium – Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Band 10 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn, Berlin.

STAMM-RIEMER, I./ LOROFF, C./ HARTMANN, E. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (Stand: 13.11.2012).

Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

Die Pilotinitiative DECVET – ein Arbeitsmodell zur Ermittlung von Äquivalenzen und Anrechnungsmodi in der beruflichen Bildung

Bildungspolitische Voraussetzungen zur Entwicklung Anrechnungsmodellen

Der Übergang von einem Teilbereich der beruflichen Bildung in einen anderen ist häufig mit der Überwindung unterschiedlicher Hürden behaftet. So ist es für Lernende bei einem Wechsel von der vollzeitschulischen beruflichen Ausbildung in eine duale ebenso schwer, sich bereits erworbene Lernergebnisse anrechnen zu lassen, wie für Jugendliche im Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung. Eine einheitliche und transparente Systematik, wie Lernergebnisse in der beruflichen Bildung anrechenbar gemacht werden können (und damit nicht mehr nur Interaktion in Einzelfällen erforderlich ist), existiert bisher nicht.

In diesem Zusammenhang wurde mit der Beauftragung der Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems“ im Jahr 2007 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung der Frage nachgegangen, wie berufliche Lernergebnisse, die in anderen Bildungsgängen oder Lernorten erworben wurden auf einen anderen angestrebten Berufsbildungsgang angerechnet werden können.

Im Vordergrund stand dabei die Identifikation von Anrechnungspotenzialen an markanten Zu- und Übergängen im Berufsbildungssystem in Deutschland verbunden mit dem Ziel, durch die Erprobung eines Leistungspunktesystems die Durchlässigkeit durch Anrechnung von Lernergebnissen zu erhöhen und somit einen Beitrag zur Verbesserung der Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege zu leisten.

Die Ursprünge dieses Auftrages liegen in verschiedenen bildungspolitischen Maßnahmen und Initiativen sowohl im europäischen als auch im deutschen Bildungsraum.

Entwicklungen im Europäischen Bildungsraum

Mit der Definition eines Europäischen Leistungspunktesystems Berufsbildung (ECVET) wurde in der Erklärung von Kopenhagen im November 2002 der Verstärkung europäischer Zusammenarbeit Ausdruck verliehen und diese konkreter untermauert. Diese Erklärung ist als einer der Meilensteine zu sehen, mit denen für den europäischen Bildungsraum verbesserte Vergleichbarkeit, Transparenz und hierdurch letztlich eine bessere Verständigung zwischen den Mitgliedsstaaten hergestellt werden soll. Neben Instrumenten wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dem European Credit Transfer System (ECTS) ist auch das ECVET als ein Ansatz für die Erreichung dieser Ziele zu sehen. So wurde im Ergebnis eines Konsultationsprozesse am 19. Juni 2009 die endgültige „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung“ veröffentlicht (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008). Mit ECVET wurde auf „das allgemeine Verständnis von Lernergebnissen der Bürger sowie ihre Transparenz, grenzüberschreitende Mobilität und ihre Übertragbarkeit zwischen und gegebenenfalls innerhalb der Mitgliedstaaten in einem grenzenlosen Raum des lebenslangen Lernens und auch die Mobilität und Übertragbarkeit von Qualifikationen auf nationaler Ebene zwischen verschiedenen Bereichen der Wirtschaft und innerhalb des Arbeitsmarktes“ (ebd. S. 1) gezielt. Als technische Spezifikationen zur Erreichung dieser Ziele wurden unterschiedliche Ansatzpunkte benannt. Hierzu zählen neben der Definition von Lernergebnissen (1), die Anrechnung und Akkumulierung dieser sowie die Vereinbarung zur Etablierung von ECVET-Partnerschaften (2). Des Weiteren sollen mittels Lernvereinbarung und persönlichem Leistungsnachweis (3) sowie der Festlegung von ECVET-Punkten (4) die Basis für die Anrechnung der Lernergebnisse geschaffen werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008).

Mittels nachfolgender Erprobung dieser Instrumente durch zwei Programme der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission 2008; Europäische Kommission 2010), soll eruiert werden, inwiefern diese anvisierten Ziele durch ein solches Instrument erreicht werden können. Die abschließende Diskussion hierzu steht jedoch in den folgenden Jahren noch aus.

Forderung nach mehr Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem

Neben Diskussionen im europäischen Bildungsraum bspw. durch die Erprobung des ECVET sind ebenso in den vergangenen Jahren in Deutschland Ansätze zur Verbesserung von Transparenz und Durchlässigkeit entwickelt worden. So wurden durch die Empfehlungen des Innovationskreises berufliche Bildung (IKBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Jahr 2007 zehn Leitlinien zur Modernisierung beruflicher Bildung vorgeschlagen (vgl. BMBF 2007b).

Mit der Leitlinie 6 des Innovationskreises wird der Forderung nach mehr Durchlässigkeit Ausdruck verliehen. So heißt es hier: „Lebenslanges Lernen heißt auch, die Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule – Übergangssystem – berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule zu verwirklichen. Dies ist nicht nur eine Frage der Chancengleichheit, sondern auch der Deckung des wachsenden Bedarfs an Hochschulabsolventen. Hierzu sind Verbesserungen, besonders an den Schnittstellen, im Sinne der Schaffung funktionsfähiger Übergänge und der Anerkennung von Vorqualifikationen erforderlich“ (ebd. S. 12f.). Des Weiteren heißt es, „es ist Aufgabe der Bildungspolitik, adäquate und gleichwertige Bildungschancen zu schaffen, die Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung zu verwirklichen und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen“ (ebd. S. 21).

Ansatzpunkte zur Erreichung dieser Zielstellung finden sich unter anderem durch die im Jahr 2005 gestartete BMBF-Initiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) bereits schon vor der Veröffentlichung der zehn Leitlinien.

Mit der Förderung von elf Entwicklungsprojekten wurden Verfahren entwickelt und erprobt, die sowohl eine pauschale als auch eine individuelle Anrechnung von Lernergebnissen der beruflichen Fortbildung auf Hochschulstudiengänge ermöglichen. Die Entwicklung der Anrechnungsmodelle erfolgte auf Basis von drei Teilschritten. In einem ersten Schritt wurden die den jeweiligen Bildungsgängen inhärenten Lernergebnisse beschrieben. Diese bilden die Voraussetzung für die nachfolgende Äquivalenzprüfung. Die Beschreibung der Lernergebnisse basierte auf Analysen der Ordnungsmittel der beruflichen Bildung, auf eigenständig durchgeführten Befragungen von Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung und unterschiedlichen Akteuren der Berufsausbildung, sowie auf der Analyse von Modulhandbüchern, Studienordnungen und Durchführungsbestimmungen (vgl. Mucke; Buhr 2008, 40). So konnte nach Beschreibung der Lernergebnisse entsprechend der verwendeten Referenzsysteme (vgl. Stamm-Riemer u.a. 2011, 21 ff.) eine Äquivalenzprüfung durchgeführt werden. Lernergebnisse, z.B. aus der beruflichen Bildung wurden mit denen des Zielstudienganges verglichen, um so die Äquivalenz zu ermitteln. Im letzten Schritt wurde auf dieser Basis das Anrechnungsverfahren initialisiert.

Des Weiteren findet auch die Erprobung von Ausbildungsbausteinen ihre Begründung in den Leitlinien des IKBB. Demnach wurde hierin eine Möglichkeit gesehen, Altbewerberinnen und -bewerbern einen besseren Weg in die Ausbildung zu ermöglichen (BMBF 2007b). Die konkrete Erprobung der zuvor entwickelten Ausbildungsbausteine in 14 Berufen erfolgte anschließend seit dem Jahr 2008 im Rahmen des BMBF-Programmes Jobstarter Connect.

Sowohl die Entwicklungen im nationalen (z.B. durch den Anstoß des IKBB oder auch in Programmen wie ANKOM) wie auch im europäischen Bildungsraum (durch die empfohlenen Mobilitäts- und Transparenzinstrumente), gaben dem BMBF Anlass, die Erprobung eines Leistungspunktesystems zur beauftragen und somit einen Beitrag zu mehr Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen beruflicher Bildung in Deutschland zu leisten und dadurch eine Anrechnung von Lernergebnissen auf einen anderen Bildungsgang zu ermöglichen.

Zur Erreichung dieser Zielstellung wurde mit der Initiierung der BMBF-Pilotinitiative DECVET ein Arbeitsmodell definiert, das beschreibt wie Äquivalenzen und Anrechnungsmodi in der beruflichen Bildung ermittelt und mit welchen Konzepten, Verfahren und Instrumenten die Gestaltung von Zu- und Übergängen in der beruflichen Bildung unterstützt werden sollten.

Das DECVET-Arbeitsmodell zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems

Im Vergleich mit den durch die europäische Kommission definierten technischen Spezifikationen des ECVET definiert sich das Arbeitsmodell der BMBF-Pilotinitiative DECVET modifiziert und variabel , wie nachfolgend dargestellt wird. Insbesondere wird die Maxime der Akkumulation von Lernergebnissen relativiert. bzw. ausgeklammert. Dies begründet sich in der Vorgabe, dass die Initiative unter Beachtung der Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssys-

tems, wie etwa dem dualen Prinzip oder der Beruflichkeit, seine Entwicklungs- und Erprobungsschritte vollzog.

Laut Ausschreibung sollte dabei Folgendes erreicht werden: „Ziel ist es, Lernergebnisse/Kompetenzen, die in anderen Bildungsgängen oder Lernorten erworben wurden, auf den angestrebten Berufsbildungsabschluss anzurechnen.

Dazu ist es erforderlich, Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung beruflicher Lernergebnisse/Kompetenzen zu entwickeln und ihre Anwendung in der Praxis beispielhaft zu erproben" (BMBF 2007a). Durch diese Zielstellung wurde gleichermaßen das Arbeitsprogramm für die zehn Pilotprojekte vorgegeben. Diese umfasste (1) die Definition von Lernergebnissen und ihre Bündelung in Lernergebniseinheiten, (2) die Entwicklung von Verfahren zur Bewertung von Lernergebnissen, ihre Validierung und anschließende Dokumentation, (3) die Festlegung der Leistungspunkte und die Entwicklung von Anrechnungsmodellen.

Ergänzend wurden mit der Verlängerung der Initiative seit dem Jahr 2010 Qualifizierungsmaßnahmen zur Durchführung der Lernergebnisfeststellungsverfahren entwickeln und erprobt.

Definition von Lernergebniseinheiten

In einem ersten Arbeitsschritt galt es, die Lernergebnisse, die Lernende durch berufliche Qualifizierungen erwerben, zu beschreiben und festzulegen. Dies bezieht sich im Rahmen der Pilotinitiative DECVET primär auf die durch existierende Bildungsgänge erworbenen Lernergebnisse. Zudem sollten Lernergebnisse, die in non-formalen und informellen Lernkontexten erworben werden, soweit wie möglich mit einbezogen werden.

Allgemeingültig lassen sich Lernergebnisse nach dem Verständnis des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) definieren als „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert" (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2008, S. 4). Mit dieser Definition wird einerseits verständlich, dass nicht Faktoren des Inputs durch die reine Lernzielformulierung im Vordergrund stehen, sondern der Lernprozess nach seinem Abschluss und das damit verbundene Ergebnis stärkere Berücksichtigung findet. Andererseits ist in dieser Definition ebenfalls das dem EQR zugrunde gelegte Kompetenzverständnis hinterlegt. Aussagen hinsichtlich des Niveaus oder der Lerntiefe und -breite lassen sich aus dieser Definition nicht ableiten.

Für die DECVET-Pilotprojekte stellte sich die Frage, in welchem Bezugsrahmen und in welcher Form und Struktur die Beschreibung der Lernergebnisse erfolgen kann. Unter der Maßgabe der Berücksichtigung des deutschen Berufsbildungssystems erforderte dies einerseits einen primären Bezug auf die existierenden Ordnungsmittel für die Bildungsgänge (Ausbildungsordnung, Rahmenlehrpläne, Prüfungsordnung) sowie andererseits eine Strukturierung dieser Lernergebnisse in bewertbaren Lernergebniseinheiten.

In der Folge mussten curriculare Elemente entstehen, die zum Zweck der Anrechnung eine Bewertung und Dokumentation des erlangten Lernergebnisses zulassen und Bestandteil einer beruflichen Qualifikation sind. Um dem Anspruch der mit den Lernergebnissen verbundenen Outcome-Orientierung zu genügen, war es zudem erforderlich, die in der beruflichen Bildung relevanten Lernorte zu berücksichtigen und ihre Ergebnisse in die Einheiten einfließen zu lassen.

Im Zuge der Entwicklungsarbeit der Pilotprojekte wurde festgestellt, dass eine Überprüfung der Lernergebnisse unterschiedlicher Bildungsgänge auf Gleichwertigkeit für die Bestimmung des Anrechnungspotenzials von elementarer Bedeutung ist. Derartige Überprüfungen erfolgten in Form von Äquivalenzuntersuchung: Hierfür wurden die Lernergebnisse der in den betrachteten Zu- und Übergängen und den damit in Zusammenhang stehenden Bildungsteilsystemen analysiert, um übereinstimmende Lernergebnisse zwischen den zwei Bildungsgängen zu identifizieren. Eine solch kriteriengeleitete Analyse der Lernergebnisse hinsichtlich der Inhalte und des Niveaus, kann eine systematische Entscheidung über das vorliegende Anrechnungspotenzial unterstützen und begründen.

Eine individuelle Feststellung der zur Anrechnung zu bringenden Lernergebnisse im Sinne der Entwicklung eines Anrechnungsverfahrens erfolgt jedoch durch die Bewertung des erworbenen Lernergebnisses der Lernenden in Lernergebnisfeststellungsverfahren.

Bewertung, Validierung, Dokumentation von Lernergebnissen

Neben der curricularen Begründung des Anrechnungspotenzials durch die Beschreibung von Lerner-

gebnissen und Deckungsanalysen der vor- und nachgelagerten Bildungsgänge resp. Curricula, fordert der outcome-orientierte Ansatz jedoch eine individuelle Betrachtung erworbener Lernergebnisse und ihre Bewertung sowie die anschließende Dokumentation durch Lernergebnisfeststellungsverfahren.

Durch Lernergebnisfeststellungsfahren soll die Grundlage zur Validierung der Lernergebnisse, eine Entscheidung über deren Zertifizierung und ihre anschließende Dokumentation geschaffen werden. Da nicht einen gesamten Bildungsgang umfassende Prüfungen im Sinne der formalen Abschlussprüfung, etwa der dualen Berufsausbildung, im Fokus stehen, sondern vielmehr Verfahren, die unterjährig zum Einsatz kommen können, galt es bei der Entwicklung dieser sowohl die Praktikabilität der Verfahren, ihre Verfahrungsökonomie sowie ihre Reliabilität zu berücksichtigen. Hieraus entsteht eine hohe Anforderung hinsichtlich der Anwenderfreundlichkeit der Verfahren einerseits und ihrer Gültigkeit andererseits. Gleichfalls werden Instrumente benötigt, die nicht eine eingeschränkte Überprüfung des Lernzieles beinhalten, sondern sich ebenso wie die Lernergebnisse am Outcome orientieren. Dies beinhaltet auch eine Überprüfung des Lernergebnisses unspezifisch vom Lernort. Hierdurch ist eine zusätzliche Anforderung an die Verfahren definiert. Insbesondere in den Bildungsteilsystemen, in denen non-formale und informelle Lernergebnisse ebenso wie formale zu berücksichtigen sind, muss dieser Forderung besondere Aufmerksamkeit gewidmet sein. Dies trifft vor allem auf die Anrechnung von Lernergebnissen auf die berufliche Fortbildung zu, da hier vielfach die durch Berufserfahrung oder Zertifikatslehrgänge erworben Lernergebnisse mit zu berücksichtigen sind.

Aus diesen unterschiedlichen Eigenschaften der Verfahren wurde im Verlaufe der Projektarbeit deutlich, dass nicht nur an die Verfahren selber bestimmte Anforderungen zu stellen sind, sondern auch erweiterte Kenntnisse und Fertigkeiten des Personals, welches die Lernergebnisse erfasst, erforderlich sind. In der Folge wurden mit der Verlängerung der Initiative im Jahr 2010 Konzepte zur Qualifizierung des Bildungspersonals entwickelt und ebenfalls erprobt. Ziel dieser Konzepte sollte es sein, im Sinne der Lernergebnisorientierung das Bildungspersonal für die Erfassung, Bewertung und Dokumentation von Lernergebnissen entsprechend zu qualifizieren Es wurde davon ausgegangen, dass die zu entwickelnden Prüfungsmethoden „eine veränderte Prüfungsprofessionalität mit erweiterten didaktischen und diagnostischen Kompetenzen erforderlich [macht]. Um die Qualität und Verwertbarkeit der Testergebnisse gewährleisten zu können, sind dementsprechend Prüferschulungen und Prüferleitfäden unabdingbar“ (BMBF 2009). Die so erfassten Lernergebnisse sollen für die Lernenden und für die Bildungsinstitutionen des abgebenden und aufnehmenden Bildungsteilsystems die verlässliche Entscheidungsgrundlage für die Übertragung und Anrechnung der Ergebnisse auf einen anderen Bildungsgang bieten.

Festlegung der Leistungspunkte

Unter der Forderung der Entwicklung eines Leistungspunktesystems stellte sich für die Pilotprojekte die Frage nach Entwicklung von Verfahren zur Festlegung der Leistungspunkte und somit auch der damit verbundenen Bemessung der Lernergebniseinheiten ggü. der gesamten Qualifikation. Folglich war es „bei der Dimensionierung von Lerneinheiten [...] notwendig, Kriterien für die Gewichtung von Lerneinheiten und die Festlegung und Zuordnung von Leistungspunkten in Relation zum angestrebten Bildungsabschluss zu entwickeln. Dabei sollen die Ansätze des europäischen ECVET-Vorschlages berücksichtigt und weiterentwickelt werden“ (BMBF 2007a).

Diese Aufgabe erfordert zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit dem durch die Europäische Kommission empfohlenen Vorschlag zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems ECVET (Europäische Kommission und Rat 2009). Die Empfehlung selber unterscheidet dabei zwischen ECVET-Punkten und Leistungspunkten. Während ECVET-Punkte als „eine numerische Darstellung des Gesamtgewichts der Lernergebnisse in einer Qualifikation und des relativen Gewichts der Einheiten in Bezug auf die Qualifikation“ (ebd.) gesehen werden, wird unter Leistungspunkten „ein Satz von Lernergebnissen einer Einzelperson, die bewertet wurden und die zur Erlangung einer Qualifikation akkumuliert oder in andere Lernprogramme oder Qualifikationen übertragen werden können“ (ebd.) verstanden.

Diese unterschiedliche Auffassung und die zwei parallel nebeneinander stehenden Punkte-Definitionen stellten die Pilotprojekte in ihrem Auftrag vor eine Herausforderung. Denn für sie galt es, Punkte für die entsprechenden Lernergebniseinheiten zu bemessen. Mit der ECVET-Empfehlung konnten folgende Kriterien zugrunde gelegt werden. Demnach sollte das relative Gewicht einer Lernergebniseinheit im Rahmen einer Gesamtqualifikation Folgendes umfassen

- „relative Bedeutung der die Einheit bildenden Lernergebnisse für die Beteiligung am Arbeitsmarkt,

für den Aufstieg zu anderen Qualifikationsniveaus oder für die soziale Integration;
- Komplexität, Umfang und Volumen der Lernergebnisse in der Einheit;
- der Aufwand, der notwendig ist, um die für die Einheit erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben“ (ebd.)

Da Leistungspunkte als „Währungsbeitrag“ für die Erhöhung der Durchlässigkeit gesehen wurden, bildeten sie einen wichtigen Bestandteil des Anrechnungsverfahrens. Jedoch musste stets hinterfragt werden, welche Bedeutung ihnen für das im deutschen Bildungssystem zu erprobende Anrechnungsverfahren zukommt, in dem die Akkumulation von Lernergebnissen keine Rolle spielt.

Entwicklung von Anrechnungsmodellen

Zur Übertragung von Lernergebnissen von einem Teilbereich der beruflichen Bildung in einen anderen werden Verfahren und Mechanismen benötigt, die diesen Transfer ermöglichen. Im Unterschied zur Anerkennung von Lernergebnissen, worunter „in formalen Kontexten [...] zunächst die Bestätigung des Wertes erbrachter Leistungen (Milolaza 2010, S. 34)“ verstanden wird, „beinhaltet [Anrechnung] einen Transfer bereits erbrachter Leistung und die Verrechnung dieser mit weiteren, noch zu erbringender Leistung (ebd.)“. Die in den vorherigen Ausführungen dargestellten Arbeitsaufträge der Pilotprojekte bildeten für die Ermittlung der Anrechnungsverfahren eine zwingende Voraussetzung und begründen dieses auch. Obwohl das Berufsbildungsgesetz (BBIG) bereits Optionen der Übertragung von Lernergebnissen ermöglicht, werden diese Verfahren nur selten initiiert. Gleichfalls existiert kein bundeseinheitlicher Standard zur Ausführung der entsprechenden Paragraphen. Im Sinne der Gegebenheiten des deutschen Berufsbildungssystems und der im Rahmen der Pilotprojekte betrachteten Zu- und Übergänge handelt es sich bei diesen Verfahren um Anrechnung von Lernergebnissen auf Bildungsgänge – im Falle DECVET auf die Anrechnung von Lernergebnissen auf die duale Berufsausbildung – und auf die durch die berufliche Fortbildung geregelte Prüfungsordnung. Somit ergeben sich an die Anrechnungsmodelle der jeweiligen Schnittstellen unterschiedliche Anforderungen. Ebenfalls handelt es sich bei DECVET um Zu- und Übergänge, die sowohl eine vertikale als auch horizontale Durchlässigkeit ermöglichen sollen. Im Falle der horizontalen Durchlässigkeit sind Verfahren zu definieren, die einen Übergang auf der gleichen Bildungsstufe ermöglichen, während bei der Erhöhung vertikaler Durchlässigkeit die Anrechnung der Lernergebnisse einen Übergang über Bildungsstufen hinweg ermöglichen soll.

Schlussfolgerung

Das durch die Pilotinitiative DECVET entwickelte Modell erforderte eine bildungspolitische Debatte über die zukünftige Gestaltung eines durchlässigen und transparenten Bildungssystems einerseits und andererseits die Bereitschaft der Akteure, neue Wege und manchmal auch Grenzen zu be- und überschreiten.

Die hier dargestellten Schritte begründen das Modell zur Ermittlung von Anrechnungsmodi in der beruflichen Bildung und damit die Ermöglichung einer Übertragung von Lernergebnissen von einem Bildungskontext auf einen anderen. Die Ergebnisse der einzelnen Pilotprojekte und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Umsetzung der Anrechnungsmodelle sind im nachfolgenden Kapitel dieses Bandes durch Vertreterinnen und Vertreter der Pilotprojekte im Detail dargestellt.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007a): Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007b): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 12.11.2012).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Verlängerung der Pilotinitiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung“ (DECVET) vom 24.09.2009. (unveröffentlicht).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen — EACEA/14/08 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen Vergabe von Finanzhilfen für Projekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2008/C 132/08. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:132:0032:0033:DE:PDF (Stand: 12.11.2012).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen. Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (Lll) — Programm Leonardo da Vinci. Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2010/C 85/08. URL: http://eacea.ec.europa.eu/llp/ecvet/2008/documents/ecvet_cal_for_prop_2008_DE_final_rev2.pdf (Stand: 12.11.2012).

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2008) : Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Url: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF (Stand: 11.11.2012).

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2009): Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). URL. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF (Stand 11. 11. 2012).

MILOLAZA, A./ FROMMBERGER, D./ SCHILLER, S. u.a. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ Ausgabe Nr. 14. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.pdf (Stand: 11.11.2012).

MILOLAZA, ANITA (2010): Anrechnung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 2010/65, H. 128, S. 34.

MUCKE, K./ BUHR, R. (2008): Flexibilisierung durch Anrechnung – auch in der beruflichen Bildung. Erste Lösungsansätze aus ANKOM. In: BWP - Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis, 37, H. 04, 39-42.

STAMM-RIEMER, I./ LOROFF, C./ HARTMANN, E. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover. Online: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (Stand: 31.05.2011).

2.1 Entwicklung von Lernergebniseinheiten und Prüfung der Äquivalenz

Petra Notz, Gudrun Schäfer, Marco Vorberger

Qualitätssteigerung in der Berufsausbildungsvorbereitung durch Lernergebniseinheiten

In 2006 wurde die Berufsausbildungsvorbereitung erstmals als eine dritte Säule im System der beruflichen Bildung bezeichnet[1]. Grund war die stete Ausdehnung des sogenannten Übergangssystems[2]: In 2008 mündeten 34% der Schulabgängerinnen und -abgänger in die Berufsausbildungsvorbereitung ein, in 2003 waren es sogar 43% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tabellenanhang, Abb. E1-6A, S. 271). Die Gründe für die Zunahme sind vielfältig, sie liegen sowohl im strukturellen Bereich (Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage; Defizite der allgemeinbildenden Schulen, höhere Anforderungen in Ausbildungen aufgrund einer wissensintensiver werdenden Wirtschaft) als auch auf der individuellen Seite der Jugendlichen (Herkunft aus bildungsfernen Schichten, Defizite im persönlichen und sozialen Bereich; Beicht 2009, 3ff.; Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011, 8ff.).

In der Berufsausbildungsvorbereitung durchlaufen die Jugendlichen Angebote, in denen berufliche Grundlagen vermittelt, jedoch keine vollwertigen Berufsabschlüsse erworben werden können (Beicht 2009, S. 1f.). „Die BAV richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“ (§ 68 Abs. 1 BBiG). Dass sie je nach Lage des Ausbildungsstellenmarkts jedoch auch eine regulierende Pufferfunktion einnimmt, belegen die hohen Einmündungszahlen. Das Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung, eine schnelle Eingliederung in das Berufsbildungssystem zu ermöglichen, wurde zumindest in den vergangenen Jahren nicht erreicht. Für einen Teil der Jugendlichen beginnt mit dem Eintritt vielmehr eine Maßnahmenkarriere, in der sie innerhalb des Systems über Jahre Schleifen drehen (Beicht 2009, 4). Aus diesem Grund mehren sich die Stimmen, die Berufsausbildungsvorbereitung, wenn sie denn nicht abgeschafft werden kann, stärker mit der dualen Ausbildung zu verzahnen (z.B. DGB-Bundesvorstand 2010, 7; Reglin /Schöpf 2010, 99f.; Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2011, 26ff.). Es soll die Durchlässigkeit in die Ausbildung erhöht und damit die soziale Mobilität von Jugendlichen gefördert werden. Das bedeutet konkret, Anrechnungspotentiale an der Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung zu identifizieren und Anrechnungsmodelle vorzuschlagen. Dieser Aufgabe widmete sich das Projekt von Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (BWHW) und Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) im Rahmen der DECVET-Initiative. Eine ähnliche Aufgabenstellung verfolgt das Projekt EASYMetal[3], bei dem die beiden Institute ebenfalls kooperieren.

Eine Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen über (Sub-)Systemgrenzen hinweg erfordert transparente, verstehbare Beschreibungen. Transparenz bildet eine Grundbedingung, um das Vertrauen der Akteurinnen und Akteure der aufnehmenden Bildungseinrichtungen zu gewinnen, ein Prozess der Zeit braucht und nicht von heute auf morgen zu erreichen ist. Diese Herausforderung besteht besonders an vertikalen Schnittstellen, wie sie bei der Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung vorliegt[4].

Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET (European Credit System for

---

1 Im BBiG § 1 Abs. 1 wird die BAV als Teil der Berufsbildung benannt.

2 Auch staatlich geförderte Ausbildungsverhältnisse haben - zumindest in Teilen - die Funktion, einen Mismatch von Bewerbenden und Ausbildungsstellen zu regulieren.

3 EASYMetal ist ein Leonardo da Vinci Projekt (Laufzeit 01.03.2011 bis 31.08.2013). Weitere Informationen finden sich auf www.easymetal.inbas.com und www.adam-europe.eu/adam/homepageView.htm.

4 Vertikal heißt: Die Berufsausbildungsvorbereitung ist der dualen Ausbildung vorgelagert. Es besteht Skepsis gegenüber den Lernleistungen, die hier erreicht werden können.

Vocational Education and Training) ist ein Referenzinstrument, das dazu dient, Lernergebnisse als Voraussetzung für Anrechnung grenzüberschreitend transparent und vergleichbar zu machen. Das Herzstück dieses Instruments bilden Lernergebniseinheiten (units of learning outcomes[5]), die zu Sinneinheiten gebündelte Lernergebnisse enthalten und beschreiben, was eine lernende Person nach Abschluss eines Lernprozesses erreicht haben sollte. Ob dies individuell der Fall ist, wird durch eine Leistungsfeststellung ermittelt. Sind die erreichten Lernergebnisse äquivalent zu einer Ausbildung, können sie zur Anrechnung gebracht werden. Für die Berufsausbildungsvorbereitung wäre es ein großer Gewinn, wenn es gelänge, vermittelte und erlangte Lernleistungen, die äquivalent zur Ausbildung sind, Betrieben transparent zu machen und damit eine Grundbedingungen von Anrechnung zu erfüllen. Es würde die Qualität der Berufsausbildungsvorbereitung spürbar verbessern.

Im Folgenden stellen wir das Vorgehen zur Entwicklung der Lernergebniseinheiten vor. Die Entwicklungsarbeiten standen unter der Überschrift Beschreibungen von Lernergebnissen plausibel herzuleiten und sowohl für die Nutzenden in der BAV als auch für Ausbildungsbetriebe transparent aufzubereiten. Der Artikel schließt ab mit einer Diskussion über

Abb. 1: Überblick über die vollständige Arbeitshandlung am Beispiel der LE 1

Lernergebniseinheit 1: Grundlagen der manuellen Metallbearbeitung unter Verwendung einfacher maschineller Fertigungsverfahren

Vollständige Arbeitshandlung	Lernergebnisse
1. Information und Planung	Leitet die Arbeitsschritte aus der Zeichnung ab und bringt diese für die spätere Durchführung in eine sinnvolle Abfolge. Wählt die geeigneten Werkzeuge, Materialien, Werk- und Hilfsstoffe zur Durchführung der Arbeitsaufgabe aus.
2. Arbeitsdurchführung	Verwendet geeignete Spannwerkzeuge, Werkzeuge, Hilfsmittel und Materialien. Stellt das Werkstück durch manuelles und einfaches maschinelles Bearbeiten her.
3. Kontrolle und Bewertung	Prüft während der Herstellung und Bearbeitung kontinuierlich die Qualität des Werkstücks und korrigiert Abweichungen.
4. Reinigung und Entsorgung	Sorgt nach Beendigung der Arbeitsaufgabe für den ordnungsgemäßen Zustand der Werkstatt.
5. Sicherheit und Gesundheitsschutz	Beachtet kontinuierlich die Sicherheitsbestimmungen im Betrieb und die Regeln des Gesundheitsschutzes. Sorgt bei bekannten Gefahrenpotentialen für Abhilfe. Kennt die notwendigen Verhaltensweisen und Maßnahmen bei Unfällen.
6. Verhaltensweisen bei der Arbeit	Arbeitet verantwortungbewusst, sorgfältig, kommuniziert angemessen, zeigt Leistungsbereitschaft.

Übergreifende Dimensionen

ARP/RLP

Ausbildungsrahmenplan & Rahmenlehrplan
Die entsprechenden Berufsbildpositionen (BBP) / laufende Nummern (Lfd. Nr.) der Ausbildungsrahmenpläne (ARP) und die Lernfelder (LF) der Rahmenlehrpläne (RLP) sind in der Lernergebniseinheit detailliert aufgeschlüsselt.

[5] Lernergebniseinheiten werden im Text synonym mit units of learning outcomes (units of l.o.) benannt.

die Möglichkeiten aber auch Grenzen einer Qualitätssteigerung mit units of l.o.

I. Konzeption von Lernergebniseinheiten

Die im Projekt von BWHW/INBAS entwickelten Lernergebniseinheiten sind im Metallbereich angesiedelt und basieren auf den folgenden Berufsausbildungen: Industrielle Metallberufe (Anlagenmechaniker/in, Industriemechaniker/in, Konstruktionsmechaniker/in, Werkzeugmechaniker/in, Zerspanungsmechaniker/in), Metallbauer/in, Maschinen- und Anlagenführer/in, Mechatroniker/in und Kfz-Mechatroniker/in.

Vollständige Arbeitshandlung

Um die konzeptionelle Vorgehensweise plausibel zu machen, werden die Arbeitsschritte anhand eines Ausschnitts erläutert. Zunächst einmal: Die Lernergebniseinheiten bauen auf einer vollständigen Arbeitshandlung auf.

Abbildung 1 veranschaulicht die Sequenzen der vollständigen Arbeitshandlung im Überblick. Diese umfasst die Information und Planung, die Durchführung der Arbeitsaufgabe, ihre Kontrolle und Bewertung sowie die Reinigung des Arbeitsplatzes und die Entsorgung der Abfälle. Eine der vollständigen Arbeitshandlung übergreifende Dimension besteht in der Einhaltung der Vorschriften zur Sicherheit und zum Gesundheitsschutz. Ebenfalls übergreifend sind Verhaltensmerkmale bei der Arbeit, die die Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung einer Arbeitshandlung bilden. Den einzelnen Sequenzen sind Lernergebnisse sowie die Berufsbildpositionen/Lfd. Nr. zum Ausbildungsrahmenplan und die Lernfelder zum Rahmenlehrplan zugewiesen.

Eine detaillierte Beschreibung der Lernergebnisse anhand der Dimensionen „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Kompetenzen“ schließt sich für jede Sequenz an. Abbildung 2 veranschaulicht einen Teilausschnitt aus der „Arbeitsdurchführung“.

Ordnungsmittel als inhaltliche Grundlage

Abbildung 2 zeigt, dass jedes Lernergebnis in der unit of l.o. mit den Berufsbildpositionen/Lfd. Nr. des Ausbildungsrahmenplanes und dem Lernfeld des Rahmenlehrplanes verknüpft ist. Der Einheit liegen zudem mehrere Berufe aus dem Metallbereich zugrunde.

(1) In einem ersten Arbeitsschritt wurden die Konturen für eine vollständige Arbeitshandlung gelegt. Hier flossen die Erfahrungen des BWHW mit Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Metallbereich ein.
(2) In einem zweiten Schritt wurden die Ausbildungsrahmenpläne der ausgewählten Metallberufe gesichtet und inhaltliche Schnittmengen bei den Berufsbildpositionen identifiziert[6].
(3) Schließlich wurden die Rahmenlehrpläne einbezogen. Die Lernfelder beschreiben anschaulich, welche Kompetenzen Jugendliche in den ersten Monaten der Ausbildung in der Berufsschule erwerben[7].

Ein Äquivalenzvergleich der Lernergebniseinheiten hat sich allein mit diesem Konstruktionsschritt erübrigt. Die Lernergebniseinheiten sind inhaltlich äquivalent zur Ausbildung. Es kommt nun sehr darauf an, ob Lernende dieses Niveau auch tatsächlich erreichen und nachweisen können. Bei vertikal angelegten Schnittstellen ist das Gewicht, das dem Leistungsnachweis zukommt, größer als bei horizontal angelegten Schnittstellen.

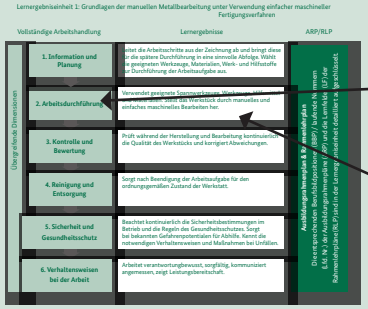
Kurzum: Die Lernergebniseinheiten sind aus Arbeitssituationen abgeleitet worden, die sich auch in den Berufsbildpositionen/Lfd. Nr. verschiedener Metallberufe sowie den Rahmenlehrplänen inhaltlich wiederfinden. Die units of l.o. sind hierdurch an unterschiedliche Bildungskontexte anschlussfähig: Bildungsträger setzten Qualifizierungsbausteine ein, die aus den Ausbildungsrahmenplänen abgeleitet sind. Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe arbeiten mit den (Ausbildungs-)rahmen(lehr)plänen und sind mit den Ordnungsmitteln vertraut. Darüber hinaus er-

---

[6] Die Ausbildungsrahmenpläne der ausgewählten Berufe arbeiten mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Systematiken. So wird bei den Industriellen Metallberufen von „gemeinsamen Kernqualifikationen und berufsspezifischen Fachqualifikationen“ gesprochen, während dies bei den Ausbildungsberufen Metallbauer/in und Maschinen- und Anlagenführer/in als „berufliche Grundbildung und berufliche Fachbildung“ bezeichnet wird. Bei den industriellen Metallberufen wird der Begriff „Berufsbildpositionen“ verwendet. Dagegen wird bei den Berufen Metallbauer/in und Maschinen- und Anlagenführer/in von „Lfd. Nr.“ gesprochen. Gleichwohl bestehen große inhaltliche Übereinstimmungen, zumal die praktische Unterweisung im Betrieb bestehende Unterschiede zwischen den Ausbildungsrahmenplänen nivelliert. Auch der Vergleich der Rahmenlehrpläne legt große Übereinstimmungen zwischen den ausgewählten Berufen offen.

[7] Dass die Inhalte der Lernergebniseinheiten nicht Lehrplänen oder Curricula der Berufsausbildungsvorbereitung entstammen, sondern dualen Ausbildungen, liegt u.a. an den fehlenden Ordnungsmitteln für diesen Bereich. Im Berufsbildungsgesetz wird die Durchführung von Qualifizierungsbausteinen (QB) vorgeschlagen – QB werden aber ebenfalls aus den Ausbildungsrahmenplänen abgeleitet.

Abb. 2: Sequenz Arbeitsdurchführung aus LE 1



Lernergebnis:

Verwendet geeignete Spannwerkzeuge, Werkzeuge, Hilfsmittel und Materialien.
Stellt das Werkstück durch manuelles und einfaches maschinelles Bearbeiten her.

EQR-Dimensionen	
Kenntnisse	Benennt betriebsübliche Spannwerkzeuge und ihre Einsatzmöglichkeiten. Benennt die Maschinenparameter beim einfachen maschinellen Bearbeiten
Fertigkeiten	Richtet Werkstücke und Werkzeuge aus und spannt sie entsprechend des Materials fest. Verantwortungsbewusstsein: Arbeitet beim Spannen und Ausrichten vorsichtig. Sorgfalt: Geht pfleglich mit Material und Spannwerkzeugen um. Gebraucht Werkzeuge (einfach und komplex) sicher, fach- und verfahrensgerecht entsprechend der jeweiligen zugeordneten Arbeitsschritte und der Vorgaben (Zeichnung). Stellt das Werkstück durch manuelles und einfaches maschinelles Bearbeiten entsprechend der Arbeitsaufgabe in der dafür vorgesehenen Zeit her. Leistungsbereitschaft: Bearbeitet die Aufgabe kontinuierlich.
Kompetenzen	Beurteilt Spannwerkzeuge entsprechend der Arbeitsaufgabe, des Materials, der verwendeten Werkzeuge und der Sicherheitsvorgaben und wählt geeignete aus. Prüft kontinuierlich den ordnungsgemäßen Zustand der Werkzeuge, Hilfsmittel und Materialien und bessert bei Bedarf selbständig nach. Setzt die Werkzeuge, Hilfsstoffe und Materialien ressourcenschonend ein. Sorgfalt: Geht pfleglich mit Werkzeugen, Hilfsmitteln und Materialen um. Verantwortungsbewusstsein: Beurteilt beim Umgang mit Werkzeugen und Maschinen, welche Sicherheitsmaßnahmen ergriffen werden.
ARP und RLP	Industrielle Metallberufe: BBP 7a,b, 8a,b,c,d,e; LF 1 Metallbauer/in: lfd. Nr. 8a,b,c,d,e,f, 10a,b,c,d,e,f,g; LF 1 Maschinen- und Anlagenführer/in: lfd. Nr. 6e, 8a,b, 9a,b,c, 12a; LF 1 der Industriellen Metallberufe
Prüfkriterien	Benennt drei Spannwerkzeuge und ihre Einsatzmöglichkeiten. Spannt Werkstücke und Werkzeuge entsprechend der Bearbeitungsschritte sinnvoll und sicher ein. Wählt geeignete Werkzeuge, Hilfsstoffe und Spannwerkzeuge aus. Fertigt die Arbeitsprobe mit mindestens drei Fertigungsverfahren aus den Hauptgruppen Umformen, Trennen und/oder Fügen. Fertigt die Arbeitsprobe im Rahmen der üblichen, zuvor festgelegten Toleranzen (z.B. Feilen +/- 0,1 mm, Passungen etc.). Hält die Fertigungsabfolge ein. Prüft kontinuierlich den ordnungsgemäßen Zustand der Werkzeuge, Hilfsmittel und Materialien und bessert bei Bedarf selbständig nach.

leichtert der Ausweis von Berufsbildpositionen/Lfd. Nr. und Lernfeldern die Ermittlung eines Anrechnungsvolumens.

Gleichzeitig steht mit der vollständigen Arbeitshandlung die Praxis im Mittelpunkt, so dass auch diejenigen die Lernergebniseinheiten verstehen, die mit den deutschen Ordnungsmitteln nicht vertraut sind. Neben Inhaberinnen und Inhabern von Betrieben in Deutschland eröffnet sich so auch Anschlussfähigkeit an Europa. Das deutsche Berufsbildungssystem kann auf diese Weise für unsere europäischen Nachbarn transparent gemacht werden. Denn Arbeitssituationen sind länderübergreifend leicht vergleichbar, dagegen sind die Inhalte der deutschen Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne nur mit hohem Aufwand für andere in Europa lesbar und vergleichbar.

Verwendung von Deskriptoren - EQR und DQR

Eine Herausforderung bei der Konzeption einer unit of l.o. besteht darin, die Arbeitshandlung bzw. die Lernergebnisse präzise und transparent zu beschreiben, damit die abgebildeten Kompetenzen mit denen aus anderen Lernkontexten vergleichbar sind. Sorgfältig ausgearbeitete Einheiten bieten eine gute Grundlage für die Gestaltung des Lernprozesses (Ableitung von Lernzielen und Lernschritten) und die Konzeption von Leistungsfeststellungen. Für eine transparente Beschreibung werden Deskriptoren eingesetzt.

Als Vehikel für die transnationale Vergleichbarkeit schlägt die Europäische Kommission vor, die Deskriptoren des EQR zu verwenden: das sind „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Kompetenzen“. Für die nationale Vergleichbarkeit und die Verknüpfung von ECVET mit nationalen Vorstellungen von beruflicher Bildung empfiehlt es sich, die Deskriptoren des DQR heranzuziehen.

Die Deskriptoren des DQR weichen von den europäischen Deskriptoren ab: Anstelle von Kenntnissen und Fertigkeiten spricht der DQR von Fachkompetenz unterteilt in Wissen und Fertigkeiten sowie Personale Kompetenz, die sich wiederum auf die Dimensionen Sozialkompetenz und Selbständigkeit bezieht. Die abweichenden Kategorien des DQR vom EQR sind nicht zufällig; ihnen ging ein langer Diskussionsprozess in den Arbeitsgremien des DQR voran[8], der sich insbesondere am Begriff der Kompetenz festmachte. Das Ziel von Ausbildung in Deutschland besteht darin, berufliche Handlungskompetenz zu erlangen. Handlungskompetenz wird definiert als

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden (DQR Entwurf vom 22. März 2011, 16).

Der EQR, der Affinitäten zum angelsächsischen Bildungssystem aufweist, fokussiert weniger auf die individuelle Person, deren Kompetenzen sich entwickeln und im Handeln niederschlagen, als vielmehr auf die (angemessene) Performanz von Tätigkeiten.

Kompetenz wird hier im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben. Dass der Begriff Kompetenz mit unterschiedlichen Bedeutungen unterlegt ist, hat nicht zuletzt etwas mit den divergierenden Bildungsbegriffen im deutschen bzw. angelsächsischen Raum zu tun. In Deutschland wird Bildung als Bildung des ganzen Menschen begriffen, im angelsächsischen Raum steht das Können und Ausführen (als Endergebnis eines Bildungsprozesses) im Vordergrund[9].

Da der Kompetenzbegriff ein Konstrukt ist und Kompetenz als solche nicht sichtbar ist, ist es auch im Rahmen des deutschen Bildungsbegriffes notwendig, Kompetenz über die Performanz zu rekonstruieren. Letztlich kommt es auf die Situationen an, in denen sich Handlungskompetenz zeigt. Dies ist für die Beschreibung konkreter Lernergebnisse ebenso wichtig, wie für die Schaffung von Prüfungssettings, in denen Lernende ihre Kompetenzen nachweisen. Für die hier vorliegenden Lernergebniseinheiten wurden die Deskriptoren des EQR herangezogen[10].

---

[8] http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de; vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, 54ff.; Milolaza u.a. 2008, 9ff.

[9] Einen Überblick über die Entwicklung des Kompetenzbegriffes liefern Ertl 2005; Klieme/Hartig 2007.

[10] Grund hierfür ist, dass der DQR in 2007 und danach noch nicht in einer endgültigen Version vorlag. Der letzte Entwurf ist am 22. März 2011 veröffentlicht worden, das hier vorliegende Projekt endete am 31. Mai 2011. Die zeitliche Verzögerung, mit der auf die vorläufigen Deskriptoren des DQR zugegriffen werden konnte, hatte im Nachhinein gesehen jedoch den Vorteil, dass die Projekte sich mit den begrifflichen Unterschieden der Deskriptoren von EQR und DQR auseinandersetzen mussten.

EQR und DQR unterscheiden sich sowohl bei den einzelnen Deskriptoren als auch bei den Oberbegriffen. Der EQR spricht von „Lernergebnissen“, die sich in den Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ausdrücken. Anders als im DQR ist Kompetenz also den Begriffen „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ nebengeordnet. Diese Parallelisierung erfordert eine definitorische Abgrenzung der Kategorien voneinander, um die Arbeitshandlung hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen präzise beschreiben zu können. Bei der Verwendung des DQR stellt sich diese Aufgabe zunächst einmal nicht, da der Kompetenzbegriff den Kategorien Wissen und Fertigkeiten übergeordnet ist. Allerdings ist zu fragen, wie sich aus einer Verbindung von Kenntnissen und Fertigkeiten Fachkompetenzen ergeben, wie diese in Handlungen sichtbar werden und vor allem, wie sich diese in einer unit of l.o. beschreiben lassen.

In einem ersten Arbeitsschritt wurden die Definitionen aus dem Rahmenpapier des EQR herangezogen[11] und anschließend eigene Arbeitsbegriffe entwickelt, die die Aufgabe, Lernergebnisse zu beschreiben, erleichtern sollten.

Die Definitionen gehen vom Performanzgedanken aus, weil es in Arbeitssituationen nicht ausreicht, Kompetenzen oder besser Lernleistungen zu haben; sie müssen gezeigt werden. Die Arbeitsbegriffe zielen auf den Handlungsaspekt ab. Die geringsten Schwierigkeiten bereitet der Begriff Fertigkeiten, während Kenntnisse und Kompetenzen größere Hürden darstellen. Wissensbestände sind „im Kopf“ und nur aus einer Handlung heraus rekonstruierbar. Dabei ist der Übergang zu den Fertigkeiten fließend, denn das richtige Ausführen von (Routine-)tätigkeiten oder Einsetzen von Handgriffen muss nicht zwangsläufig in Form von abrufbarem Wissen vorliegen, es leitet es aber (meistens) an. Wird eine Säge richtig gehandhabt, weil man die dahinterliegende Theorie kennt oder weil es sich so in der Praxis bewährt hat?

Kompetenz wiederum zeigt sich darin, dass Personen in einer komplexen Umwelt Entscheidungen treffen und eine Handlung situationsgerecht ausführen.

Tab. 1: Aus dem EQR abgeleitet Projekt-Arbeitsbegriffe

Arbeitsdimension	Definitionen des Projekts
Kenntnisse	Bezeichnet diejenige Dimension einer Arbeitshandlung, bei der Wissensbestände genutzt werden, um bei verschiedenen bekannten Handlungsalternativen, die Arbeitshandlung situationsgerecht auszuführen.
Fertigkeiten	Bezeichnet diejenige Dimension einer Arbeitshandlung, bei der (bekannte) Regeln und/oder (eingeübte) Bewegungsabläufe ausgeführt werden, um eine Arbeitshandlung auszuführen.
Kompetenzen	Bezeichnet diejenige Dimension einer Arbeitshandlung, bei der selbstorganisiert gehandelt wird, um in komplexen Situationen Lösungen herbei zu führen.
Soziale Verhaltensweisen bei der Arbeit	Bezeichnet diejenige Dimension einer Arbeitshandlung, bei der gesellschaftliche Interaktionsregeln, Arbeitsregeln und -normen eingehalten werden, um eine Arbeitshandlung auszuführen.
Performanz	Bezeichnet eine (Arbeits-)Handlung, wenn man sie unter dem Aspekt betrachtet, welche Leistungen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) beim Ausführen der (Arbeits-) Handlung erbracht werden.

[11] In der Empfehlung werden „Kenntnisse“ als „Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen“ definiert. Kenntnisse bezeichnen „die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich“. Unter „Fertigkeiten“ wird die „Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen“ verstanden, um „Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“. Fertigkeiten werden als kognitive (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben. „Kompetenz“ schließlich bezeichnet die „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“. Kompetenz wird „im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben.

Tab. 2: Beschreibungsmöglichkeiten der Lernergebnisse

Dimensionen	Ausdruck in Form von Verben
Kenntnisse	Kennt und benennt.
Fertigkeiten	Richtet aus, spannt ein, gebraucht, stellt her, setzt ein, wendet an, entsorgt, reinigt, räumt auf, sorgt für
Kompetenzen	Beurteilt - korrigiert, wählt aus, (über-)prüft.
Soziale Verhaltensweisen bei der Arbeit	Arbeitet vorsichtig, beurteilt Sicherheitsmaßnahmen (Verantwortungsbewusstsein) Achtet auf Vollständigkeit, geht pfleglich um, wählt dementsprechend aus, arbeitet genau (Sorgfalt) Fragt nach, hört zu, trifft Absprachen (angemessene, zielgerichtete Kommunikation) Bearbeitet Aufgabe kontinuierlich (Leistungsbereitschaft)

Aber ab wann ist eine Situation komplex? Wie unterscheidet man, ob eine Person eine Situation beurteilt hat oder ob sie noch im Bereich einer routinierten Fertigkeit agiert?

Im Verlauf der Entwicklungsarbeiten zeigte sich, dass der zugrundeliegende Kompetenzbegriff dem des DQR nahe liegt, da er zu verstehen ist als den beiden anderen Begriffen „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ hierarchisch übergeordnet und nicht nebengeordnet. Die Beurteilung einer Situation bzw. das Übertragen von Erfahrungen von einem Kontext auf einen anderen, erfordert eine Handlung, die weit über das Zeigen von Kenntnissen und Fertigkeiten hinausgeht.

Anders als beim EQR wurde als übergreifende Dimension „Verhaltensweisen bei der Arbeit“ in die Beschreibung der Lernergebnisse einbezogen. Da diese Verhaltensweisen Teil der Arbeitshandlung sind, wurden sie an den Stellen in der Lernergebniseinheit explizit benannt, an denen sie besonders aufscheinen (siehe Abbildung 2; kursiv abgesetzt). Um sie im Überblick zu zeigen, sind sie am Ende unter Punkt 6 der Lernergebniseinheit zusammenfassend aufgeführt (siehe Abbildung 1). Ausgewählt wurden nur diejenigen Aspekte, von denen angenommen wurde, dass sie für die Ausführung der vorliegend konzipierten vollständigen Handlung zentral sind. Ein Teil der genannten Aspekte findet sich beim DQR unter der Kategorie „Sozialkompetenz“ wieder. Aspekte wie „Sorgfalt“ oder „Leistungsbereitschaft“ sind beim DQR den Fertigkeiten zugeordnet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verwendung der EQR-Kategorien dazu beigetragen hat, sich intensiv mit den Begriffsdefinitionen aus beiden Rahmenpapieren auseinander zusetzen und Verbindungslinien herzustellen. Die Anschlussfähigkeit von deutschen Dimensionen an europäische und umgekehrt kann so weiter geprüft werden.

Beschreibung von Lernergebnissen

Dem Auszug aus der Lernergebniseinheit 1 (Abbildung 2) lässt sich entnehmen, dass für jede Sequenz der vollständigen Arbeitshandlung ausgewählte Verben genutzt wurden, um Lernergebnisse zu beschreiben. Sie sind mit den obigen Arbeitsbegriffen verknüpft (vgl. Schermutzki 2007; Wissenschaftliche Begleitung, Arbeitspapier II 2008).

Lernergebnisbeschreibungen sollten Eindeutigkeitscharakter haben, damit die Adressaten (Lehrende, Lernende, Personen der aufnehmenden Institutionen) das Niveau der Lernergebnisse in gleicher Weise interpretieren. Für die Beschreibungen empfehlen sich aktive Verben, die sich auf einen Anwendungskontext beziehen und für eine Performanzprüfung eignen. Der Einsatz aktiver Verben erleichtert es, den Lernprozess auszugestalten und eine Leistungsfeststellung zu konzipieren.

Bei der Beschreibung der Lernergebnisse wurde eine nachfolgende Mess- und Bewertbarkeit immer

„mitgedacht“. Es wurde stets gefragt, wie sich dieses Lernergebnis zeigen lässt[12]. Die Anforderungen an die Konzeption eines entsprechenden Prüfungssettings sind gleichwohl sehr hoch. Je komplexer die Arbeitshandlung, desto schwieriger die Beobachtung: Wie zeigt sich „Selbständigkeit“ und wie lässt sich dies einschätzen, wenn mehrere Personen gleichzeitig geprüft werden? Wie bemisst sich die Güte von „Teamarbeit“?

Werden solche Überlegungen bereits bei der Konzeption der units of l.o. antizipiert, dann kann darüber nachgedacht werden, ob Lernergebnisse, deren Erreichbarkeit in einer Leistungsfeststellung nicht nachvollziehbar dargestellt werden können, tatsächlich in dieser Form benannt werden sollen. Wenn die Erreichbarkeit schon bei der Konzeption reflektiert wird und durch präzise performanzorientierte Verben ausgedrückt wird, dann mindert dies die Gefahr, überzogene Leistungsvorstellungen in den Lernergebnisbeschreibungen zu formulieren.

Prüfkriterien

Schließlich werden die Lernergebniseinheiten mit Prüfkriterien versehen (Abbildung 2). Prüfkriterien definieren, in welcher Breite und Tiefe die Lernergebnisse bei einem Jugendlichen vorliegen müssen, um den formulierten Beschreibungen einer unit of l.o. zu genügen. Prüfkriterien präzisieren die Lernergebnisse, die in den Lernergebniseinheiten verallgemeinert dargestellt sind. Denn Lernergebnisse werden kontextunabhängig dargestellt, damit die units of l.o. in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten eingesetzt werden können, z. B. beim Bildungsträger, in Berufsschulen oder in unterschiedlichsten Unternehmen der Metallbranche aus Handwerk und Industrie[13]. Die Kehrseite besteht darin, dass das Niveau der Lernergebnisse verwischt wird. Ausbildende müssen interpretieren, wie tief oder breit der Input sein muss, um dem Leistungsniveau der Einheit im Lernprozess gerecht zu werden.

Ein Beispiel: Bei den Kenntnissen heißt es „Benennt betriebsübliche Spannwerkzeuge und ihre Einsatzmöglichkeiten“. Daraus leiten sich Prüfkriterien ab, die die Konkretisierung der Spannwerkzeuge den Lernorten überlässt, aber gleichzeitig angibt, wie viele Spannwerkzeuge gekannt und benannt werden sollten. Auf diese Weise können die Lernorte die für sie passenden Spannwerkzeuge auswählen, gleichzeitig aber erhalten sie Hinweise, wie viele dieser Werkzeuge und in welcher Weise die Kenntnisse vorliegen müssen.

Prüfkriterien bieten also Informationen für den Lernprozess und sie bilden die Brücke zur Übersetzung der Lernergebnisse der unit of l.o. in eine Leistungsfeststellung. Die Konkretisierung über die Prüfkriterien übermittelt auch aufnehmenden Institutionen (Ausbildungsbetrieben) ein Bild über das Niveau der erreichten Leistungen der oder des Jugendlichen.

Schließlich: Durch eine Änderung der Prüfkriterien könnte die Breite und Tiefe der zu erlangenden Lernergebnisse nivelliert und so ein höheres oder niedereres Niveau des outcomes formuliert werden, ohne dass die Einheit selbst neu konzipiert werden müsste.

Das Verhältnis von ganzheitlichem Lernen und Lernergebniseinheiten

Überlegungen zum Zuschnitt und zur Abfolge von units of l.o. führten zu der Frage, wie Lernergebnisse der Einheiten sich bei den Lernenden individuell aufschichten und in welchem Verhältnis dies zu den units of l.o. steht. Einerseits gibt es Lernzuwächse in neuen Feldern und andererseits erfolgen laufend Wiederholungen und Vertiefungen bei bereits erlernten Lerninhalten. Das folgende Modell (Abbildung 3) veranschaulicht diese Überlegungen: Mit der ersten Lernergebniseinheit (LE 1 - kleinster Kreis) lernen Jugendliche drei manuelle Fertigungsverfahren. Im weiteren Verlauf des betrieblichen Lernprozesses kommen neue manuelle Fertigungsverfahren hinzu und das bereits Gelernte vertieft sich. Es findet also eine Verbreitung und Vertiefung der Inhalte aus der ersten Einheit statt. Ähnliches gilt für die zweite Lerneinheit, die außerdem auf den Inhalten der ersten unit of l.o. aufbaut.

Ausgehend von diesen Überlegungen erfolgt Lernen in der beruflichen Ausbildung also als ein sich allmählich verbreitender und vertiefender Aufschichtungsprozess. Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz könnte sich in einem solchen Modell abbilden lassen.

---

[12] „Ausrichten“ und „Spannen“ lässt sich während des Arbeitsprozesses beobachten. „Kennt“ ist über „benennt“ ermittelbar. Schwierig wird es aber schon bei den Verben „beurteilt und korrigiert“.

[13] Auch bei den Ausbildungsrahmenplänen wird darauf geachtet, dass die Leistungsmerkmale kontextunabhängig beschrieben sind.

Units of l.o. müssen nicht als Widerspruch zu diesem sich aufschichtenden Prozess interpretiert werden. Bauen die Lernergebniseinheiten in einer sinnvollen Reihenfolge aufeinander auf (Verzahnungen), dann bilden sie ein gutes Grundgerüst, um den Lernprozess zu gliedern. Durch Leistungsfeststellungen werden die Lernenden zur Reflexion angeregt. Zwischenprüfung und Abschlussprüfung müssen davon nicht tangiert sein.

Die duale Ausbildung bietet aufgrund des betrieblichen Kontextes beste Möglichkeiten, um über die „Kernkompetenzen" (gemeint sind die Beschreibungen der unit of l.o.) hinaus, Lernergebnisse zu verbreiten und zu vertiefen. Das ist den Bildungseinrichtungen der BAV so sicher nicht möglich. Sie können aber das vermitteln, was in der unit of l.o. ausgewiesen ist. Im Arbeitsprozess der dualen Berufsausbildung erfolgen mit der Erfahrung die entsprechenden Vertiefungen, Verbreiterungen und Verzahnungen automatisch.

Bei (Quer-)Einstieg in die Ausbildung - also über Anrechnungen von Lernergebnissen aus der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. von informell erworbenen Kompetenzen - sind Lernleistungen auf dem Niveau der unit of l.o. zu erwarten. Betriebe können den Arbeitskontext gezielt nutzen, um dieses Kernwissen möglichst schnell zu erweitern. Vor dem Hintergrund demographischer Veränderungen ist Anrechnung im Rahmen von ECVET deshalb ernsthaft zu prüfen.

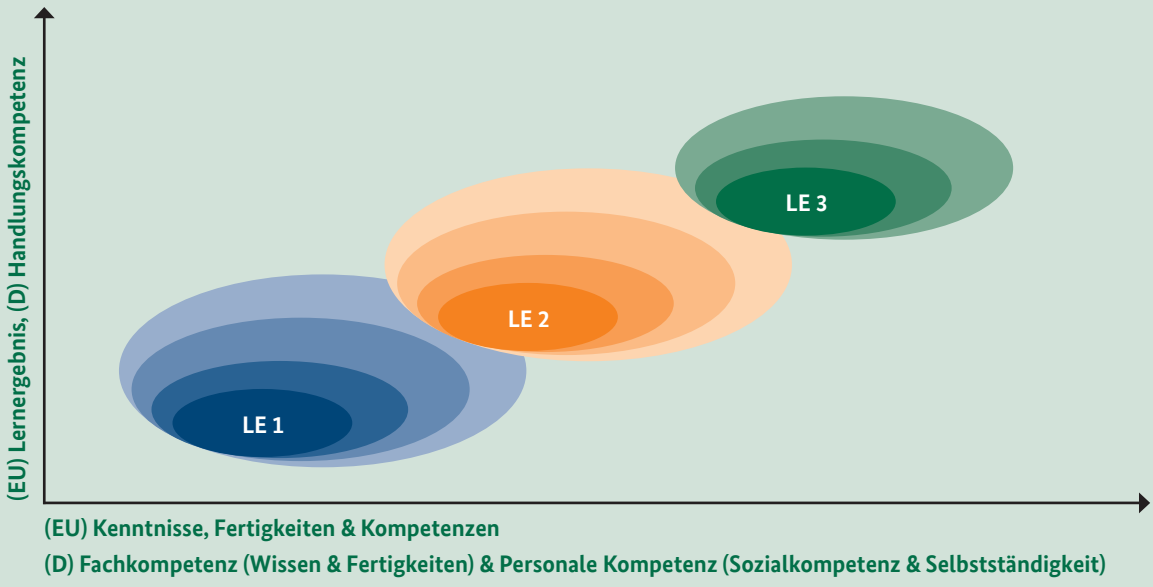
II. Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätssteigerung von Lernergebniseinheiten für die Berufsausbildungsvorbereitung

Units of l.o. könnten an der Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung qualitätssteigernd wirken: Sie ermöglichen Transparenz, Vergleichbarkeit und bilden die Grundlage für Anrechnung.

Berufsausbildungsvorbereitende Angebote werden von verschiedenen Institutionen angeboten (z. B. Berufsschulen, Bildungsträger, Betriebe) mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Ein einheitliches Curriculum besteht nicht, lediglich Qualifizierungsbausteine werden als Instrument vorgeschlagen. Durch die Heterogenität der Angebote und Institutionen erscheinen die Leistungen der Berufsausbildungsvorbereitung eher unübersichtlich.

Die Lernleistungen von Jugendlichen gegenüber Betrieben transparent und vergleichbar zu machen, ist gegenwärtig keine Aufgabe, die die Berufsausbildungsvorbereitung im Fokus hat. Bildungsanbieter testen die von den Jugendlichen erworbenen Kennt-

Abb. 3: Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz



nisse, Fertigkeiten und Kompetenzen am Ende des Lernprozesses nicht oder nur begrenzt, d. h. ein Anrechnungspotential wird nicht ermittelt. Das hat einen guten Grund: Eine Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen auf eine nachfolgende Ausbildung wird so gut wie gar nicht praktiziert von den Unternehmen. Zeugnisse oder Zertifikate, die die Berufsausbildungsvorbereitung ausgibt, haben für eine nachfolgende Ausbildung im Sinne von Anrechnung oder als Bonus auf dem Arbeitsmarkt keine Relevanz. Dass Jugendliche das Übergangssystem nur begrenzt als Bildungschance im Sinne des lebenslangen Lernens begreifen, ist daher nicht sehr überraschend. Die daraus resultierende kritische Einschätzung erstreckt sich auch auf die Anbieter der Maßnahmen, den Erfolg und die Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit.

Vor diesem Hintergrund könnten Lernergebniseinheiten als Transparenzinstrument in der Berufsausbildungsvorbereitung nach zwei Seiten hin wirken: Auf Seiten der Anbieter von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen können über Lernergebniseinheiten inhaltliche Standards für die Bildungsangebote abgeleitet werden. Units of l.o. dienen so zur Qualitätssicherung bei den Angeboten der Berufsausbildungsvorbereitung. Und auf Seiten der Betriebe vermitteln die units of l.o. (und die Leistungsfeststellung), welche Lernergebnisse von den Jugendlichen erreicht wurden. Transparente und präzise ausformulierte units of l.o. bilden eine Voraussetzung, um das Vertrauen der Betriebe an einer vertikal angesiedelten Schnittstelle zu erlangen.

Der Einsatz von units of l.o. im Sinne einer Qualitätssteigerung ist aber voraussetzungsvoll. Sollen die unterschiedlichen Lernorte die zu vermittelnden Inhalte der Lernergebniseinheit auf dem Niveau der dualen Ausbildung erbringen, müssen auch entsprechende Ressourcen bereit gestellt werden. Dazu zählen u. a. die zentrale Verfügbarkeit von units of l.o., geschultes Personal, eine den units of l.o. entsprechende materielle Ausstattung sowie ausreichend Fachkräfte für die Durchführung einer validen Leistungsfeststellung. Darüber hinaus ist die Berufsausbildungsvorbereitung in einem größeren Rahmen, nämlich als Bindeglied zwischen den allgemeinbildenden Schulen und den Betrieben zu betrachten. Die Berufsorientierung an den Schulen, die etwa durch ein eigenständiges Fach „Berufsorientierung“, eine Professionalisierung der Lehrkräfte sowie hierzu entwickelte Bildungsstandards gestärkt werden kann, kommt auch unmittelbar der Berufsausbildungsvorbereitung zugute. Die Berufsausbildungsvorbereitung kann sich so Jugendlichen widmen, die bereits berufsorientiert sind und verstärkt ausbildrelevante Inhalte vermitteln (z. B. mit Lernergebniseinheiten). Eine qualitativ hochwertige Berufsorientierung ermöglicht es, das Übergangsmanagement zielgerichteter zu gestalten. Dazu gehört auch, dass die Vielfalt der Überbrückungsangebote vor Ort im regionalen Verbund abgestimmt und möglichst reduziert wird. Ziel muss sein, Jugendlichen ein passgenaues Angebot mit Anschlussperspektiven zu unterbreiten.

Und mit Blick auf die Unternehmen: Die Berufsausbildungsvorbereitung kann anrechnungsrelevante Inhalte vermitteln und gegenüber den Unternehmen transparent machen. Über die Anrechnung selbst entscheiden aber die Ausbildungsbetriebe. Ob sich Anstrengungen zur Qualitätssteigerung in den Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung lohnen, hängt also von der Bereitschaft der Unternehmen ab, ihre bisherige Anrechnungspraxis zu überdenken und an dieser Stelle mehr zu wagen.

Darüber hinaus kann der Einsatz von Lernergebniseinheiten weitere wichtige Impulse für eine verbesserte Verzahnung der Berufsausbildungsvorbereitung mit der dualen Ausbildung liefern:

- Lernergebniseinheiten könnten als einheitliches Instrument an unterschiedlichen Schnittstellen im nationalen Kontext zum Einsatz kommen. Damit würde man der Unübersichtlichkeit von Instrumenten entgegenwirken und gleichzeitig eine Stigmatisierung von Instrumenten für bestimmte Zielgruppen vermeiden. Da units of l.o. als ECVET-Instrumente europakompatibel sind, sind sie auch transnational verstehbar und anschlussfähig.
- Kammerübergreifende und einzelberufsübergreifende Lernergebniseinheiten können für ganze Berufsgruppen konzipiert werden, um Synergieeffekte zu erlangen. Damit würden konzeptionelle Kosten für die Ausarbeitung von units of l.o. gespart werden. Jugendliche aus der BAV hätten breite Einstiegsmöglichkeiten in die angeschlossenen Ausbildungsberufe der jeweiligen Berufsgruppe. Außerdem könnten units of l.o. als Instrument genutzt werden, um über Bündelungen am Ausbildungseinstieg der Vielfalt der 345 Ausbildungsberufe zu begegnen.
- Aufgrund der outcome-Orientierung der units of l.o. müssen Lernergebniseinheiten keinen zeitlich formalen Vorgaben unterworfen werden. Das Ergebnis zählt und nicht die Zeit, um dort hin zu kommen. Das eröffnet für lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen neue Per-

spektiven, da eine individuelle Förderung, abgeleitet von den jeweiligen Bedürfnislagen des jungen Menschen, geleistet werden kann.

Lernergebniseinheiten können eingesetzt werden, ohne das bestehende Ausbildungssystem mit Zwischen- und Abschlussprüfung auszuhöhlen. Es bleibt das Ziel, möglichst vielen Personen den Weg zu einer vollwertigen Qualifikation, einem Berufsabschluss, zu eröffnen.

Und abschließend: ECVET forciert auch den Blick auf die Praktiken anderer Länder[14]. In Dänemark beginnt die Ausbildung mit einem Grundkurs (i. d. R. eine theoretische Einführung an der Berufsschule), an den sich der Hauptkurs (Wechsel zwischen Praxisphasen und Berufsschulunterricht) anschließt. Der Grundkurs bietet die Möglichkeit, flexibel auf die individuellen Bedarfe von Jugendlichen eingehen zu können und ist vergleichbar mit unserer - von der dualen Ausbildung formal getrennten - Berufsausbildungsvorbereitung. Und in Österreich wurde eine Ausbildungsplatzgarantie in Form einer überbetrieblichen Lehrausbildung eingeführt. Anstelle einer Berufsausbildungsvorbereitung beginnen leistungsschwächere Jugendliche mit der Ausbildung bei einem Bildungsträger mit dem Ziel, möglichst schnell in einen Ausbildungsbetrieb zu wechseln. Vielleicht können wir daraus lernen und Lernergebniseinheiten zielgerichtet nutzen. Sie helfen uns, Anrechnungspotentiale zu sichern, denn es werden die gleichen, und bezogen auf den Ausbildungsberuf äquivalenten, Inhalte vermittelt – egal ob in der Berufsausbildungsvorbereitung oder der Ausbildung.

[14] Lösungsansätze anderer Länder im Umgang mit Jugendlichen, die wir der Berufsausbildungsvorbereitung zurechnen, werden in dem von BWHW und INBAS durchgeführten Leonardo da Vinci Projekt EASYMetal eruiert (www.easymetal.inbas.com).

Literatur

AUTORENGRUPPE BIBB / BERTELSMANN STIFTUNG (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 122, Bonn. (Veröffentlichung im Internet: 13.01.2011 (Preprint)). URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6613 (Stand: 12.12.2011).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg. 2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel und Tabellenanhang, Bielefeld 2010. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/tabellen_web2010.pdf (Stand: 12.12.2011).

BEICHT, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report 11/09. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibb-report_2009_11.pdf (Stand: 12.12.2011).

DEHNBOSTEL, P./ NESS, H. / OVERWIEN, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf (Stand: 14.12.2011).

DGB-BUNDESVORSTAND (Hrsg. 2010): Weniger ist Mehr – Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Berlin. URL: http://www.dgb.de/themen/++co++0c7674ea-6027-11e0-4408-00188b4dc422 (Stand: 14.12.2011).

ERTL, H. (2005): Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der Deutschen Berufsbildungspädagogik, in: Ertl, H./Sloane, P.F.E.: (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive, Paderborn, S. 22-45.

KLIEME, E. / HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./ Gogolin, I./ Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, S. 11-29.

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT (Hrsg. 2011): Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines kohärenten Fördersystems für junge Menschen am Übergang in den Beruf, Berlin. URL: http://rmhserver2.netestate.de/koop_jsa/media/raw/KV_Beitraege_Jugendsozialarbeit_Kohaerente_Foerderung.pdf (Stand: 06.12.2011).

MILOLAZA, A. / FROMMBERGER, D. / SCHILLER, S. / REINISCH, H. / DIETTRICH, A. / MEERTEN, E. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@), Ausgabe Nr. 14, Juni 2008. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.pdf. (Stand: 12.12.2011).

REGLIN, T./SCHÖPF, N. (2010): Anrechnung in der beruflichen Bildung – das Instrument ECVET, in: Loebe, Herbert / Severing, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse zur Berufsbildung. Bielefeld.

SCHERMUTZKI, M. (2007): Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Hochschule Aachen. URL: http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2007/232/pdf/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf (Stand: 12.12.2011).

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER BMBF-PILOTINITIATIVE DECVET „ENTWICKLUNG EINES LEISTUNGSPUNKTESYSTEMS IN DER BERUFLICHEN BILDUNG“ (2008): Handreichung zur Entwicklung von Lerneinheiten II: Definition und Gestaltung der Einheiten von Lernergebnissen. Arbeitspapier 2. Beiträge der wissenschaftlichen Begleitung. Dokument zur projektinternen Verwendung.

Udo Hinze, Herbert Michel, Renate Michel

Berufsübergreifende Lerneinheiten aus Sicht der Praxis – Ansätze zur Verbesserung horizontaler Durchlässigkeit in Berufsfeldern

1. Hintergrund

Das Schweriner Ausbildungszentrum e.V. (SAZ) ist der Bildungsdienstleister für die Kunststoffbranche Norddeutschlands. Entlang der Wertschöpfungskette der Kunststoffverarbeitung von der Entwicklung und Konstruktion über die Automatisierungs- und Werkzeugtechnik, die Maschinenbedienung, die Kunststoffbearbeitung bis zur Qualitätskontrolle werden Auszubildende und Beschäftigte aus derzeit 156 Unternehmen qualifiziert.

Die Branche der Kunststoffbe- und -verarbeitung benötigt Fachkräfte mit breitem Berufsprofil. Die Auszubildenden in den Berufen Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, Mechatroniker/-in und Werkzeugmechaniker/-in müssen jeweils Kompetenzen in den Bereichen der Kunststofftechnik, Mechatronik und Automatisierungstechnik haben, um die komplexen Aufgaben bewältigen zu können. Eine gemeinsame Qualifikation auf Basis der curricularen Schnittmengen ist also möglich und sinnvoll. Bisher existieren innerhalb der dualen Berufsausbildung an den Schnittstellen der drei Berufe allerdings keine Mechanismen für gemeinsame Qualifikationen und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse.

Im Rahmen der Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ wurde deshalb das Projekt „Entwicklung eines Anrechnungsverfahrens für Schnittstellenqualifikationen Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik, Werkzeugmechaniker/-in, Mechatroniker/-in in den beruflichen und betrieblichen Handlungsfeldern der Kunststoffbranche“ (ASKu) vom SAZ umgesetzt. Ziel war die Entwicklung eines Anrechnungsmodells an der Schnittstelle gemeinsamer berufsbildübergreifender Qualifikationen in den drei Berufen.

2. Bestimmung der Lerneinheiten

Um die Potentiale und Grenzen berufsübergreifender Ausbildung zu analysieren, wurden in einem ersten Schritt Lerneinheiten[1] bestimmt, die in allen drei Berufen analog vorkommen. Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten, zu (berufsübergreifenden) Lerneinheiten zu gelangen. Aus einer stärker praxisorientierten Sicht kann die Situation in den Unternehmen untersucht werden. Aus den Gesprächen und Analysen (u.a. Arbeitsplatzanalysen, Identifikation von Prüfungsanforderungen im Unternehmen, interne Curricula) können berufsübergreifende Tätigkeiten identifiziert werden. Daraus werden dann Lerneinheiten abgeleitet.

Stärker theorieorientiert ist die Analyse des Berufsbildungssystems. Auf der Basis von Expertenbefragungen und einer eingehenden Analyse der Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne (ARPL) und Rahmenlehrpläne (RLP) können ebenfalls berufsübergreifende Themenschwerpunkte deduziert werden. Im Projekt ASKu wurden beide Ansätze kombiniert.

a) Perspektive der Unternehmen - Geschäfts-und Arbeitsprozesse in der Kunststoffbranche

Um detaillierter die Inhalte der Lerneinheiten herauszuarbeiten, wurden 14 Unternehmen der Kunststoffbranche befragt. Es fanden 8 leitfadengestützte und 6 standardisierte Interviews statt. Als ein interessanter Ansatz hat sich eine Befragung von Facharbeiterinnen und Facharbeitern am Arbeitsplatz (in zwei Unternehmen) erwiesen.

Komplementär dazu wurden betriebliche Schichtführer aus fünf Kunststoffunternehmen interviewt. Damit wurde auch die Perspektive des mittleren Managements miteinbezogen. Durch die Befragung von Unternehmensführung, mittlerem Management und

[1] Lerneinheiten wurde aufgefasst als Teil einer Qualifikation, bestehend aus einem Satz kohärenter Kompetenzen, die bewertet und validiert werden können.

Facharbeitern wurden alle maßgeblichen Experten aus den Unternehmen in einem Delphiverfahren mit einbezogen und die Sichtweisen miteinander verschränkt.

Die Analyse zeigte das vermutete Potential berufsübergreifender Lerneinheiten deutlich. Aus Unternehmenssicht sind aber nicht nur primär berufsübergreifende Lerneinheiten, die in quasi allen drei Berufen identisch sind und über eine Äquivalenz von 100% verfügen, interessant. Vielmehr betonen die Firmen die Chancen, wenn Auszubildende auch Kenntnisse erwerben, die tendenziell eher zu den jeweils anderen beiden Berufen gehören.

Zentrale Anforderung an die Fachkräfte ist ein Verständnis von Prozessen, die über die Grenzen des eigenen Berufes hinausgehen. In den Firmen fallen für die Fachkräfte komplexe Aufgabe an komplizierten Spritzgießmaschinen an, für die sie berufsübergreifende Kompetenzen benötigen:

1. Die Verfahrensmechaniker/-innen für Kunststoff- und Kautschuktechnik müssen nicht nur die Spritzgießmaschinen steuern können, sondern auch die Automatisierungs- und Werkzeugtechnik beherrschen. Mit einer zusätzlichen Qualifikation im Bereich Automatisierungs- und Werkzeugtechnik können sie kleinere Reparaturen an den Maschinen selbst erledigen.
2. Den Werkzeugmechaniker/-innen fehlen weiterführende Kenntnisse im Bereich Kunststofftechnik. Bei der Fertigung der Kunststoffwerkzeuge muss deshalb in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) selbst bei einfachen Details wie der Festlegung der Lage der Angusskanäle auf die externe Unterstützung durch ein Konstruktionsbüro zurückgegriffen werden. Für die KMU ist es wichtig, dass die Werkzeugmechaniker/-innen das Werkzeug für die Spritzgießmaschine nicht nur selbst bauen, sondern auch eigenständig abmustern können.
3. Die Mechatroniker/-innen müssen wissen, wie das Material Kunststoff reagiert, damit sie kleinere Probleme mit den Maschinen schnell selbst lösen können und nicht zeit- und kostenaufwändig den Service des Maschinenherstellers nutzen müssen.

Insgesamt ergab sich eine Reihe von Überschneidungen. Besonders deutlich werden diese, wenn man analysiert, welche Schwerpunkt von den einzelnen Berufen etwa bei der Montage von Werkzeugen von Spritzgießmaschinen wahrgenommen werden (Tab. 1).

Prinzipiell liegt aus Unternehmenssicht ein deutliches Potential in einer berufsübergreifenden Ausbildung. Der Vorteil wird in der formalen Qualifikation, aber auch in den eher informell ablaufenden Prozessen eines zunehmenden Verständnisses zwischen den Berufen gesehen. Bedenken etwa hinsichtlich einer Auflösung des Berufsprinzips werden eher selten thematisiert.

b) Perspektive der Bildungssystems - Inhalte ARPL und RLP

Die Unternehmensperspektive wurde kombiniert mit einer Analyse aus Sicht des Bildungssystems. Dazu wurden ebenfalls Delphibefragungen mit Experten durchgeführt. Unter anderem gab es intensive Gespräche mit den Berufschullehrer/-innen.

In einem weiteren Schritt fand eine detaillierte Analyse der Ausbildungsordnungen (Ausbildungsrah-

Tab. 1: Aufgaben bei der Montage von Werkzeugen von Spritzgießmaschinen

Verfahrensmechaniker/-in	Werkzeugmechaniker/-in	Mechatroniker/-in
• Werkzeugein- und -ausbau • Anfahren der Maschine • Programmierung • Optimierung • Qualitätsparameter festlegen • Werkzeugfehler und Störungen erkennen	• Herstellen und Abmustern des Werkzeuges • Anfahren der Maschine auf Probe • Werkzeugein- und -ausbau • Werkzeugfehler und Störungen erkennen • Wartung, Pflege, Reparatur des Werkzeuges	• Störungen erkennen und beheben beim Handling und den nachgesteuerten Einrichtungen • Elektrischer Anschluss von Heißkanalwerkzeugen • Anfahren der Maschine auf Probe • Wartung und Pflege, Reparatur des Handlings und der nachgesteuerten Einrichtungen

Tab. 2: Exemplarische Synopse der Ausbildungsordnung

Stichwort	Quelle	Werkzeug-mechaniker/-in	Verfahrens-mechaniker/-in	Mechatroniker/-in
Fügen von verschiedenen Materialien durch Löten, Schweißen, Kleben usw.	ARPL	**Berufsbildposition 8, Herstellen von Bauteilen und Baugruppen (§19 Abs.1 Nr.8)** d) Bauteile durch Trennen und Umformen herstellen e) Bauteile, auch aus unterschiedlichen Werkstoffen, zu Baugruppen fügen **Berufsbildposition 14, Montage und Demontage (§19 Abs.1 Nr.14)** f) unterschiedliche Verbindungstechniken anwenden, insbesondere Verschrauben, Einpressen, Kleben oder Schweißen	**Berufsbildposition 11, Fügen und Umformen (§ 3 Nr. 11)** a) Fügeverfahren unterscheiden, lösbare und unlösbare Verbindungen ihrem Verwendungszweck zuordnen b) Werkzeuge und Maschinen entsprechend der Füge- und Umformverfahren auswählen	**Berufsbildposition 10, Fügen (§ 3 Nr. 10)** c) Bauteile formschlüssig unter Beachtung der Beschaffenheit der Fügeflächen verstiften d) Werkzeuge, Lote und Flußmittel zum Weich- und Hartlöten auswählen sowie Lötverbindungen herstellen e) Kleber auswählen sowie Klebeverbindungen zwischen gleichen und verschiedenen Werkstoffen herstellen f) Schweißbarkeit von metallischen Werkstoffen beurteilen

menpläne und Rahmenlehrpläne) statt. In dieser Synopse wurde untersucht, inwieweit sich die von den Unternehmen identifizierten berufsübergreifenden Themen und Inhalte in den Ausbildungsordnungen widerspiegeln. Die Synopse zeigte, dass es ein deutliches Potential an berufsübergreifenden Lerneinheiten in den drei Berufen gibt (vgl. Tabelle 2).

Komplementär dazu wurden die Zwischen- und Abschlussprüfungen bzw. die gestreckten Prüfungen in den drei Berufen evaluiert. Dazu wurden u.a. in 12 Unternehmen der betriebliche Auftrag als Teil der praktischen Prüfung der Verfahrensmechaniker/-innen für Kunststoff- und Kautschuktechnik beobachtet und protokolliert. Dadurch sollte herausgefunden werden, inwieweit sich berufsübergreifende Kompetenzen tatsächlich in den Prüfungen manifestieren.

Die Ergebnisse aus den Unternehmen und die Resultate der Synopse wurden eingehend in einem Fachgremium reflektiert. Das Fachgremium bestand aus 7 Ausbilder/-innen und Mitglieder/-innen der Prüfungskommissionen der drei Berufe. Die Einbeziehung des Fachgremiums war ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von Lerneinheiten und Anrechnungsverfahren. Die Mitglieder/-innen des Fachgremiums kennen die Inhalte der Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne und sind über die Situation in den Unternehmen detailliert informiert. Damit bilden sie eine Schnittstelle zwischen beiden Perspektiven.

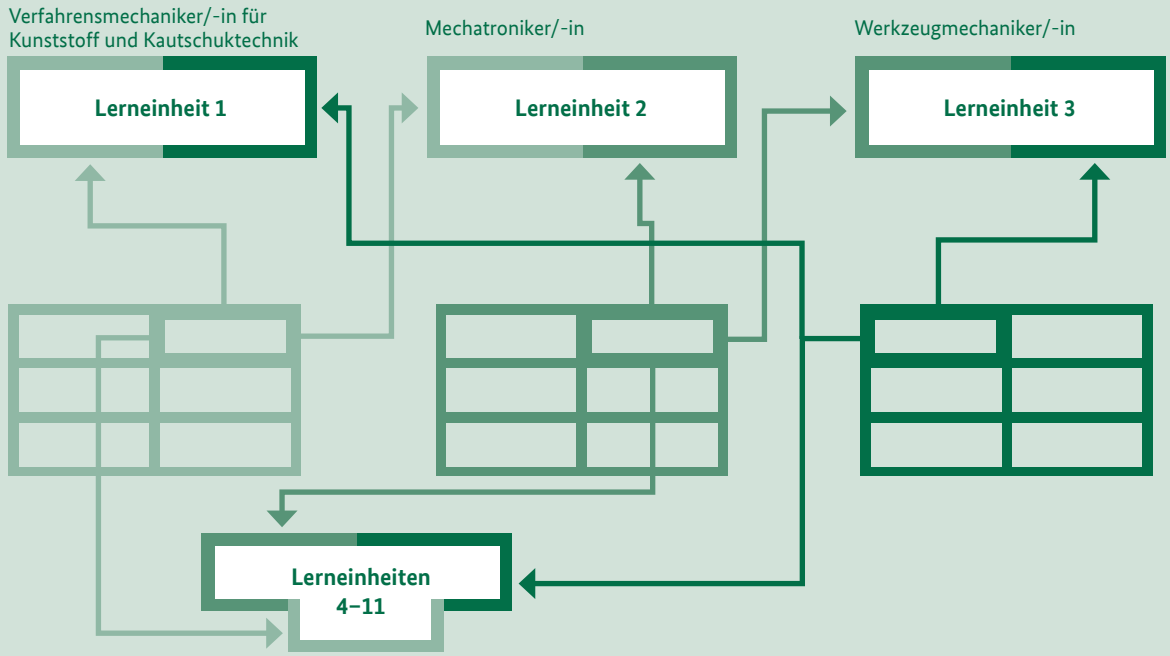
3. Entwicklung der Lerneinheiten

Anschließend wurden die berufsübergreifenden Lerneinheiten entwickelt. Die Lerneinheiten haben einen Umfang von 2 bis 4 Wochen und orientieren sich an ganzheitlichen Arbeitsprozessen.

An die Lerneinheiten im ASKu-Projekt wurden hohe Anforderungen gestellt. Die Lerneinheiten sollten im Einklang mit der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET):

- lesbar und verständlich unter Nennung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie beinhalten, beschrieben sein;
- in Bezug auf die Gesamtqualifikation kohärent aufgebaut und strukturiert sein;
- so aufgebaut sein, dass eine Einzelbewertung und

Abb. 1: Zuordnung der berufsübergreifenden Lerneinheiten



-validierung der in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse möglich ist.

- eine vollständige Arbeitshandlung umfassen, die eine Person im Arbeitsprozess übernimmt und die an einer breiten Palette von Arbeitsplätzen benötigt wird.

Im Projekt wurden nur berufsübergreifende Lerneinheiten entwickelt. Berufsübergreifende Lerneinheiten sind in mindestens zwei Berufen äquivalent vorhanden. In einem Äquivalenzvergleich wurde vom Qualitätszirkel „Lerneinheiten“ (Ausbilder/-innen, Berufsschullehrer/-innen, Unternehmensvertreter/-innen und Mitglieder/-innen der Prüfungsausschüsse) angehörten, untersucht, welche Lerneinheiten hinsichtlich Inhalt, Art, Umfang und Niveau äquivalent sind und ob dies für die Feststellungsverfahren und -aufgaben ebenfalls zutrifft. Es wurden nur Lerneinheiten entwickelt, wenn die Äquivalenz höher als 80 Prozent ist.

Im Projekt wurden folgende Lerneinheiten identifiziert und entwickelt:

1. Grundlagen der Werkstoffkunde und Werkstoffprüfung der Kunststoffe
2. SPS-Grundlagen und SPS-Kleinsteuerung
3. Grundlagen des Spritzgießens und Bedienung - Anwendung der Maschinensteuerung
4. Pneumatische Steuerung an Werkzeugen, Maschinen und Anlagen der Kunststoffbranche
5. Technische Kommunikation
6. Grundlagen Elektrotechnik und Steuerungstechnik
7. Instandhalten oder Warten von Werkzeugen und mechatronischen Systemen
8. Fügen verschiedener Materialien durch Schweißen und Kleben
9. Qualitätssicherung / Qualitätsmanagement (Mess- und Prüfmittel)
10. Manuelle Bearbeitung von Werkstoffen
11. Energie- und Ressourceneffizienz

Die meisten Lerneinheiten sind übergreifend für alle drei Berufe entwickelt worden. Jeweils eine wurde entwickelt für die Kombination von zwei Berufen (vgl. Abbildung 2).

Die Lerneinheiten wurden in enger Kooperation der Lernorte entwickelt. Entsprechend des kompetenzorientierten Ansatzes wurden die zu erwerbenden Kompetenzen und die einzelnen Lernschritte detailliert beschrieben (vgl. Tabelle 3).

4. Erprobung der Lerneinheiten

Erprobt wurden 9 Lerneinheiten mit 371 Aus- und

Weiterzubildenden. Die Erprobung erfolgte in der Regel erst ab dem 3. Ausbildungsjahr. In der Ausbildung nahmen insgesamt 236 Auszubildende (viele darunter mehrfach) teil. Die Teilnehmerzahlen teilten sich wie folgt auf die Ausbildungsberufe auf:

- 116 Verfahrensmechaniker/-innen für Kunststoff- und Kautschuktechnik,
- 82 Mechatroniker/-innen,
- 38 Werkzeugmechaniker/-innen.

Tab. 3: Gliederung der Lerneinheit

Item	Erläuterung
Lerneinheit	Name der Lerneinheit – z.B. Fügen verschiedener Materialien durch Schweißen und Kleben
Branche	Gewerblich-technischer Bereich in der Kunststoffbranche
Ausbildungsberufe	Detaillierte Beschreibung: z.B. Mechatroniker/-in und Werkzeugmechaniker/-in, die in einem kunststoffverarbeitenden Unternehmen unmittelbar im Produktionsprozess tätig sind. Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik
Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse	Untergliedert in • Kenntnisse • Fertigkeiten • Personale Kompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenz)
Handelt es sich um eine von anderen unabhängige Lerneinheit?	Zusammenhang mit anderen Lerneinheiten (etwa für Vorkenntnisse)
Lernziele	Unterteilt in • Kognitiv • Affektiv • Psychomotorisch Hinweise auf das Ausmaß der Ausprägung der zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.
Lerninhalte	z.B. Fügetechnik
Zeitlich-inhaltliche Einordnung des Moduls in den einzelnen Berufen unter Beachtung der Lernorte	Welche(r) Auszubildende aus welchem Ausbildungsberuf nimmt wann und wie lange an der Lerneinheit teil? Welche Lernorte sind miteinbezogen?
Lernformen, Methoden, Medien	
Organisation der Lerninhalte	Wo, wie lange und mit wem findet die Lerneinheit statt?
Resultatsermittlung/ Leistungsnachweis	Wie wird die Leistung während der Lerneinheit und im Anschluss an die Lerneinheit ermittelt?
Übereinstimmung mit Berufsbildposition im ARPL bzw. RLP	Wo finden sich die Inhalte der Lerneinheiten in den Ausbildungsordnungen der drei Berufe?

In der Erprobung wurden die Lerneinheiten von den intensiv mit Fragebogen befragten 30 Auszubildenden relativ gut bewertet. Die Lerneinheit war trotz teilweise geringer Vorkenntnisse (fast zwei Drittel verfügten nach eigenen Angaben über geringe bzw. sehr geringe Vorkenntnisse) nicht zu anstrengend. Die Erwartungen der Teilnehmer wurden erfüllt und die Lernziele weitgehend erreicht (vgl. Abbildung 3).

Die Ergebnisse sind auch deshalb hoch einzuschätzen, weil die Eingangsmotivation nicht durchgängig hoch war (vgl. Abbildung 4).

Die positive Motivation resultierte weitgehend aus extrinsischen Motiven, wie etwa in der Aussage, die Lerneinheit ist notwendig „für [den] steuerungstechnischen Teil der Abschlussprüfung". Intrinsische Motivation wurde meist erst im Kurs aufgebaut. Das verdeutlichen Aussagen wie „Durch Erklärungen zum Bezug mit meinem Beruf erkannte ich erst den Sinn der Lerneinheit".

Negative Aussagen zur Motivation wie „Diesen Kurs brauche ich nicht für meine tägliche Arbeit" ergaben sich vor allem aus der geringen Relevanz für den Beruf bzw. den Betrieb. Eher Ausnahmen waren Verweise darauf, das der Lerninhalt bereits bekannt war: „Da ich in einem Betrieb arbeite, wo diese Tätigkeiten zu meiner täglichen Arbeit gehören, war mir vieles schon bekannt".

Insgesamt wurde berufliche Relevanz der Lerneinheiten überwiegend positiv eingeschätzt. Fast zwei Drittel bejahten die Frage: „Sind die Lerninhalte jetzt oder später allgemein wichtig für Ihren Beruf?". Bei der Frage, ob die Lerninhalte für den Betrieb oder perspektivisch für die Weiterbildung von Relevanz sind, waren sich viele der Befragten hingegen nicht sicher (vgl. Abbildung 5). Die Unsicherheit in Bezug auf die zukünftige Nutzung der Kenntnisse bei der Weiterbildung ist nachvollziehbar, da für die meisten Auszubildenden primär die Ausbildung und weniger die anschließend Weiterbildung im Vordergrund steht. Erstaunlicher ist dagegen, dass die Auszubildenden oft wenig über die Relevanz der Lerninhalte für das Unternehmen Auskunft geben konnten.

Die Zufriedenheit der Auszubildenden zeigte sich auch darin, dass 100% die Frage „Können Sie sich vorstellen, an weiteren Lerneinheiten teilzunehmen?" bejahten. Auch hier gab es wiederum extrinsische Motive wie „Meine Firma schreibt mir das vor." oder „Bessere Chancen auf den Arbeitsmarkt, bei einer eventuellen Nichtübernahme nach der Lehre".

Viele Auszubildende könnten sich eine Teilnahme an weiteren Lerneinheiten aber auch auf der Basis der guten Erfahrungen vorstellen. Aussagen wie „Die Arbeit im Team war sehr angenehm. Beim Lernen in kleinen Gruppen behält man mehr Wissen" belegen das.

Die überwiegend positive Bewertung der berufsübergreifenden Ausbildung durch die Auszubildenden korrespondiert mit der Aufgeschlossenheit der Unternehmen. Allerdings ist eine trennscharfe Unterteilung erforderlich. Obwohl oder gerade weil die Auszubildenden nicht immer dezidiert über die Relevanz der Ausbildungsinhalte für die Unternehmen und perspektivisch für die eigene Weiterbildung urteilen konnten, stehen sie Lerneinheiten, die aus ihrer Sicht nicht ihrem Berufsfeld entsprechen, nicht per se positiv gegenüber.

Eine sorgfältige Aufklärung über die Chancen einer berufsübergreifenden Ausbildung vor dem Hintergrund der Karrierechancen und Unternehmensanforderungen und die genauen Grenzen von berufsspezifischer und -übergreifender Ausbildung sind die Basis für eine erfolgreiche Umsetzung.

Abb. 3: Einschätzung der Lerneinheiten (n=30)

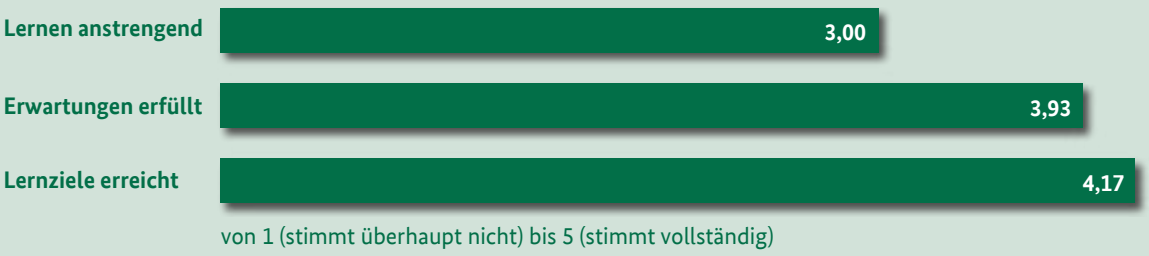
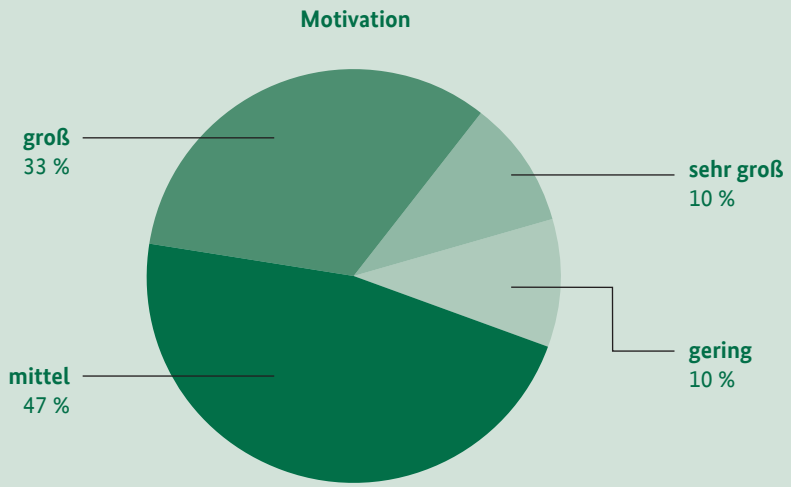


Abb. 4: Eingangsmotivation (n=30)



5. Perspektiven zur berufsübergreifenden Ausbildung

In der Ausbildungspraxis ergaben sich wertvolle Hinweise für eine berufsübergreifende Ausbildung. Das vor allem von den Unternehmen vermutete Potential konnte weitgehend realisiert werden.

a) Perspektive der Unternehmen

Die Mehrzahl der befragten Unternehmen sieht Überschneidungsbereiche in den drei Berufen. Sie wünschen die Entwicklung berufsübergreifender Lerneinheiten aus mehreren Motiven:

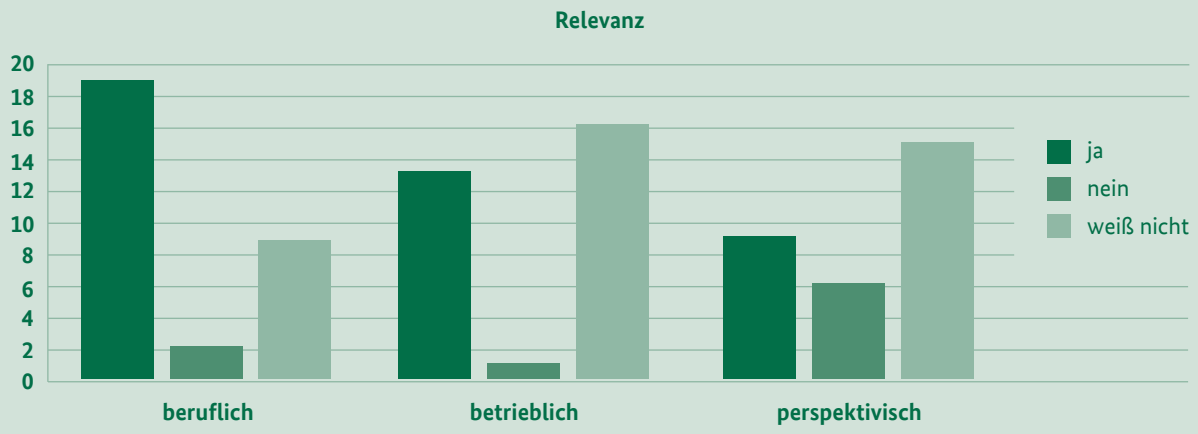
1. Berufsübergreifende Lernheiten können den Branchenbezug und insbesondere die berufsübergreifende Prozesskompetenz stärken. Die Unternehmen gehen davon aus, dass die Berufe (Mechatroniker/-in, Verfahrensmechaniker/-in und Werkzeugmechaniker/-in) so viel Gestaltungs- und Flexibilitätspotential enthalten, dass der Branchenbezug (Kunststoffbranche) stärker Berücksichtigung finden muss. Durch die Vermittlung von berufsübergreifender Kompetenz können die Prozesse speziell in den kleinen Kunststoffunternehmen beschleunigt und vereinfacht werden.
2. Ein weiterer positiver Aspekt, den sich die Unternehmen von den berufsübergreifenden Lerneinheiten versprechen, ist ein besseres Verständnis für den jeweils anderen Beruf. Zum Beispiel wurde angemerkt, dass die Verfahrensmechaniker/-innen schonender mit den Formwerkzeugen umgehen würden, wenn sie wüssten, wie aufwändig und komplex die Arbeit der Werkzeugmechaniker/-innen ist. Dass impliziert insgesamt eine bessere Zusammenarbeit der Bereiche.
3. Die Mitarbeiter können Probleme etwa an den Maschinen schneller erkennen und adäquat reagieren. Das führt zu Aufwandsminimierung und Kosteneinsparung.
4. Außerdem wurde angemerkt, dass die Mitarbeiter durch die Lerneinheiten flexibler einsetzbar sind. Eventuell wäre sogar möglich, dass sie sich etwa im Krankheitsfall gegenseitig vertreten könnten.

Andere Unternehmensvertreter sehen ebenfalls Überschneidungen, meinen aber, dass es hier darauf ankommt, die Berufsspezifik stärker zu betonen und Überschneidungen abzubauen. Sie sehen aber durchaus auch Möglichkeiten, durch Kooperation zwischen den einzelnen Berufen und Erhöhung der Prozesskompetenz den Geschäftsprozess effektiver zu gestalten.

b) Perspektive der Auszubildenden

Eine überwiegend positive Einschätzung der berufsübergreifenden Ausbildung findet sich auch bei den Auszubildenden. Allerdings stehen die Ausbildenden berufsübergreifender Ausbildung nicht per se aufgeschlossen gegenüber. Speziell die Auszubildenden, die die Relevanz der Inhalte für das Unternehmen und

Abb. 5: Relevanz (n=30)



die Weiterbildung nicht beurteilen konnten, lehnten die Ausbildung in weiterführenden Inhalten aus einem anderen Beruf ab. Daher muss zum einen eine explizite Aufklärung über die Chancen und Möglichkeiten, die sich aus einer berufsübergreifenden Ausbildung ergeben, erfolgen. Dabei muss auch die Unternehmenssicht dezidierter betont werden.

Zum anderen muss eine trennscharfe Unterteilung in berufsübergreifende und -spezifische Ausbildung erfolgen. Gerade eine Ausbildung in Berufsgruppen muss die berufsspezifischen Inhalte explizit definieren und umsetzen. Nur so können die Befürchtungen hinsichtlich einer undifferenzierten und unspezialisierten Ausbildung entkräftet werden.

6. Fazit und Ausblick

Die Arbeitsorganisation in den Unternehmen wird ständig flexibler. Das erfordert einerseits breitere und andererseits höhere Anforderungen an fachliche, allgemeine und insbesondere auch berufsübergreifende Qualifikationen. Diese horizontale Kompatibilität zwischen den Berufen Verfahrensmechaniker/-in, Werkzeugmechaniker/-in und Mechatroniker/-in wurde in der Evaluation im ASKU-Projekt deutlich. Basierend auf den Analysen in den Unternehmen und den Synopsen von ARPL und RKLP wurden kompetenzbasierte berufsübergreifende Lerneinheiten entwickelt und deren Wirksamkeit empirisch erfasst.

Die Herausforderungen im Projekt lagen zum einen in den Rahmenbedingungen, die eine Ausbildung in kompetenzorientierten Lerneinheiten nicht per se unterstützen. Bei den zuständigen Stellen gibt es teilweise Bedenken wegen einer möglichen Aufweichung des Berufsprinzips. Außerdem liegt der Fokus vor allem auf einer auf die klassische Prüfungssystematik zugeschnittenen Ausbildung. Gemeinsam mit der IHK zu Schwerin konnte aber in der Projektarbeit eine Erweiterung der Perspektiven erzielt werden.

Zum anderen ist die bisherige Ausbildung überwiegend inputorientiert. Das bedeutet nicht nur, dass die Ausbildungsinhalte für die Lerneinheiten kompetenzorientiert umformuliert werden mussten. Es musste auch zum Teil die Auffassung der Ausbilder verändert werden. Die Ausbilder müssen sich deutlich mehr als bisher bei der Erstellung und Umsetzung von prozess- und kompetenzorientierten Lerneinheiten und Kompetenzfeststellungen engagieren.

Für den Erfolg der Lerneinheiten war die frühe und intensive Einbeziehung der Unternehmen der entscheidende Erfolgsfaktor. Die Unternehmen erkannten sehr schnell den Nutzen kompetenzorientierter berufsübergreifender Lerneinheiten und detaillierter und aussagekräftiger Kompetenzfeststellungen.

Insgesamt konnte im ASKu-Projekt eine berufsübergreifende Ausbildung unter Praxisbedingungen konzipiert, erfolgreich erprobt und evaluiert werden. Die Ausbildung in kompetenzorientierten Lerneinheiten, die mit einer Kompetenzfeststellung abgeschlossen werden, ist allgemein ein zukunftsweisendes Modell für die berufliche Ausbildung und speziell

ein wichtiger Schritt zu einem stringenten und transparenten Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung.

Um die Grundlagen für eine nachhaltige praxisgerechte Ausbildung etwa in Berufsgruppen zu legen, müssten allerdings die Anforderungen und Inhalte der drei Berufe noch umfassender und differenzierter dargestellt und analysiert werden. Es müssten nicht nur punktuelle Lerneinheiten entwickelt werden, sondern es muss eine systematischen Unterteilung in berufsübergreifenden und -spezifische Lerneinheiten erfolgen.

Dazu müssten alle Ausbildungsinhalte in kompetenzorientierte und prüfbare Lerneinheiten umgesetzt werden. Ausgehend von dem Projekt ASKu könnten so die Projekterfahrungen systematisiert umgesetzt werden. Die Ausbildung in den Berufsgruppen würde mit der Berufsschulen, den Unternehmen und den zuständigen Stellen abgestimmt. Dadurch könnten belastbare Erfahrungen für die generelle Entwicklung einer Ausbildung in Berufsgruppen gewonnen werden. Das Projekt ASKu konnte zeigen, dass die Ausbildung in Berufsgruppen prinzipiell möglich und sinnvoll ist. In einem nächsten Schritt könnte die systematische Umsetzung erprobt werden.

Thilo Lang, Michael Dambacher

Ausbilden mit Lerneinheiten in Schule und Betrieb im Projekt „Eurolevel“– ein Reformansatz zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen vollschulischer und dualer Ausbildung

1. Fragestellung und Zielsetzung

Das Ausbildungssystem in Deutschland steht vor langfristigen Herausforderungen, die aus der demografischen Entwicklung und dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandel resultieren. Dazu zählen insbesondere die berufliche Integration der jungen Generation und die Sicherung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft. Es gilt, die Potentiale der jungen Menschen noch besser zu erschließen - sowohl bei leistungsschwächeren als auch bei den leistungsstärkeren Jugendlichen. Dazu muss die berufliche Bildung noch transparenter, durchlässiger, flexibler und attraktiver werden.

Als ein Instrument zur Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit im Bereich der beruflichen Bildung hat die Europäische Union 2008 eine Empfehlung zur Einführung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET - European Credit System for Vocational Education and Training) verabschiedet. ECVET soll nach einer Erprobungsphase schrittweise unter Beachtung nationaler Besonderheiten ab 2012 durch die EU-Mitgliedstaaten eingeführt werden. Ziel ist es, die Übertragung, Akkumulation und Anerkennung von Kompetenzen zu verbessern und damit die Mobilität in Europa zu erhöhen.

Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie durch Lerneinheiten unter Berücksichtigung der Vorgaben von ECVET die Transparenz und Durchlässigkeit des Ausbildungssystems in Deutschland gefördert werden kann. Dazu wird zunächst kurz der ECVET-Ansatz beschrieben. Anschließend werden ein Vorschlag zur Definition von Lerneinheiten und ein Verfahren zur Überprüfung der Lernergebnisse im baden-württembergischen Projekt „Eurolevel“ erläutert. Schließlich werden Ergebnisse der praktischen Erprobung der Lerneinheiten vorgestellt. Die bei „Eurolevel“ entwickelten Instrumente berücksichtigen die Vorgaben von ECVET und die Besonderheiten der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Nicht thematisiert werden in dem Artikel Fragen zur Vergabe von Leistungspunkten und zur Dokumentation von nachgewiesenen Kompetenzen gemäß den europäischen Vorgaben.

2. Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung und das Projekt „Eurolevel“

ECVET sieht eine Aufgliederung von Qualifikationen in kompetenzorientierte Lerneinheiten vor. Nach dem europäischen Grundsatz der Lernortunabhängigkeit ist dabei unwichtig, wie und wo ein Lernender die Kompetenzen erwirbt. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass ein Lernender die Kompetenzen erfolgreich nachweist. Ein Lernender soll so je nach Anzahl der Lerneinheiten bis zu sechzig Leistungspunkte pro Jahr erwerben können.

Allerdings kann die Europäische Union aufgrund der Kultushoheit der Länder nur Empfehlungen aussprechen. Es bleibt jedem einzelnen EU-Mitgliedsstaat vorbehalten, über die nationale Umsetzung zu befinden. Bereits 2007 hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Pilotinitiative DECVET zur Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung unter Berücksichtigung der nationalen Besonderheiten ausgeschrieben. Die Pilotinitiative orientiert sich an dem Ansatz von ECVET, hat aber vor allem zum Ziel, die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung in Deutschland zu fördern. Dazu sollen Anrechnungspotenziale von Lernleistungen an den Schnittstellen rund um die duale Berufsausbildung in Deutschland aufgezeigt werden. Dies soll helfen, doppelte Qualifizierungen zu vermeiden und das System der beruflichen Bildung transparenter zu machen.

Mit dem Projekt „Eurolevel“ hatte sich eine Arbeitsgemeinschaft des Kultusministeriums von Baden-Württemberg, dem Industrie- und Handelskammertag Baden-Württemberg und dem Handwerkskammertag Baden-Württemberg erfolgreich beworben. Das baden-württembergische Projekt hatte die Aufgabe, ein System zur Anrechnung vollschu-

lisch erworbener Kompetenzen auf zwei duale Ausbildungsberufe (Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel bzw. Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik) zu entwickeln und zu erproben. „Eurolevel“ startete im Februar 2008 und endete im März 2012.

Das Berufskolleg als vollschulischer Bildungsgang in Baden-Württemberg baut auf einem mittleren Bildungsabschluss auf, vermittelt berufliche Kenntnisse und vertieft die Allgemeinbildung. Nach dem Besuch des einjährigen Berufskollegs I können die Schülerinnen und Schüler auf das Berufskolleg II wechseln, wenn sie einen bestimmten Notendurchschnitt erreichen. Im Berufskolleg II können sie unter bestimmten Voraussetzungen eine Fachhochschulreife erwerben. Die meisten Absolventinnen und Absolventen des Berufskollegs entscheiden sich für eine duale Berufsausbildung.

3. Die Ausbildung mit Lerneinheiten in Schule und Betrieb

3.1 Gestaltung von Lerneinheiten

Nach den Vorgaben von ECVET müssen Lerneinheiten durch „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ näher spezifiziert werden. Sie müssen außerdem einzeln bewertbar und lernortunabhängig sein. Die Anzahl der Lerneinheiten ist ebenso wenig wie deren exakter Aufbau vorgegeben.

In Deutschland legen die Ausbildungsordnung für den betrieblichen Teil und der Rahmenlehrplan für die Berufsschule fest, was ein Auszubildender am Ende seiner Berufsausbildung können und nachweisen muss. Das Berufsprinzip, die Lernortkooperation, die Abschlussprüfung und die prozessorientierte Vermittlung der Inhalte sind zentrale Merkmale der dualen Berufsausbildung. Sie mussten bei „Eurolevel“ mit den Vorgaben von ECVET in Einklang gebracht werden. Dies waren Vorgaben der Pilotinitiative DECVET.

Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen wurde bei „Eurolevel“ der Kompetenzbegriff der Kultusministerkonferenz mit dem Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz zugrunde gelegt. Darunter wird die Fähigkeit des Menschen verstanden, in Situationen des Alltags und des Berufs sach- und fachgerecht zu handeln und seine Handlungskompetenz durch lebenslanges Lernen weiterzuentwickeln. Der Kompetenzbegriff der Kultusministerkonferenz geht vom Individuum aus und zielt auf die Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln. Ausgangspunkt bei der Aufgliederung der beiden Pilotberufe bei „Eurolevel“ in Lerneinheiten war deshalb eine in sich geschlossene berufliche Handlung, die sich an einem berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozess orientierte. Dazu kam die Überlegung, dass zu klein dimensionierte Lerneinheiten einen hohen Prüfungsaufwand nach sich ziehen würden. Umgekehrt bestünde bei einer sehr kleinen Zahl an Lerneinheiten die Gefahr, dass nur selten eine Erfassung einzelner Kompetenzen stattfände. Gemäß diesen Überlegungen wurden die beiden Ausbildungsberufe in dreizehn Lerneinheiten beim Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel beziehungsweise zehn Lerneinheiten beim Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik aufgegliedert.

Den bei „Eurolevel“ gewählten Aufbau der Lerneinheiten zeigt Abbildung 1.

Wie die Abbildung 1 zeigt, ist die Matrix in der Horizontalen gemäß den Vorgaben von ECVET in die Spalten „Berufliche Handlungskompetenz“, „Fertigkeiten“ und „Kenntnisse“ aufgeteilt. Die Kenntnisse und Fertigkeiten bilden die Grundlage für die berufliche Handlungskompetenz. Als mathematische Formel ausgedrückt liest sich die Lerneinheit wie folgt: Berufliche Kompetenz ≥ Fertigkeiten + Kenntnisse. Bei „Eurolevel“ wurde damit der Tatsache Rechnung getragen, dass die berufliche Handlungskompetenz beispielsweise auch Werthaltungen mit einschließt. Auf eine weitere Untergliederung der Spalte „Berufliche Handlungskompetenz“ wurde bewusst verzichtet. Solche ursprünglich verfolgten Ansätze haben sich nicht bewährt, weil es beispielsweise bei der Beschreibung von personalen Kompetenzen in Verbindung mit unterschiedlichen Fachinhalten zu vielen Wiederholungen kam.

In der Vertikalen wurden die Lerneinheiten entsprechend einer ganzheitlichen beruflichen Handlung in die Schritte „Planen“, „Durchführen“ und „Bewerten“ untergliedert. Dies sollte die Befähigung zum selbstständigen Handeln als Ziel der Berufsausbildung zum Ausdruck bringen. Die Lernziele wurden in Form von Halbsätzen ausformuliert. Im Durchschnitt wurde eine Lerneinheit auf zwei Seiten näher beschrieben.

Inhaltliche Grundlage für die Spalte „Kenntnisse“ war der Rahmenlehrplan. Die dazu gehörenden Fertigkeiten ergaben sich aus den Vorgaben der Berufsbildpositionen des Ausbildungsrahmenplans. Das in den Ordnungsmitteln beschriebene Qualifikationsprofil der beiden Pilotberufe blieb also unverändert. Die Lerneinheiten von „Eurolevel“ führten den Aus-

Abb. 1: Aufbau der Lerneinheiten

	Berufliche Kompetenz	Fertigkeiten	Kenntnisse
Planen	(...) Situationsgerechte betriebliche, technische und kundenorientierte Kommunikation führen und bei betrieblichen Entscheidungsprozessen mitwirken (...)	(...) Informationen beschaffen und auswerten, Möglichkeiten der technischen Kommunikation anwenden und Arbeitsabläufe in den betrieblichen Strukturen planen und dokumentieren (...)	(...) Technische Unterlagen, insbesondere Zeichnungen, Instandsetzungs- und Betriebsanleitungen, Stücklisten, Tabellen und Diagramme lesen (...)
Durchführen	(...) Herstellen von Bauteilen durch manuelles Spanen, Umformen und Trennen unter Beachtung der technologischen, qualitativen, wirtschaftlichen und sicherheitsrelevanten Vorgaben (...)	(...) Herstellen von Formen und Flächen an verschiedenen Halbzeugen aus metallischen und nichtmetallischen Werkstoffen mittels manueller Trenn- und Umformverfahren (...)	(...) Technologische und geometrische Besonderheiten manueller Fertigungsverfahren zur Bearbeitung von Blechen, Rohren und Profilen kennen (...)
Bewerten	(...) Betriebliches Qualitätsmanagement beachten und anwenden (...)	(....) Prüfen, messen und dokumentieren von qualitativen Merkmalen, Ursachen von Fehlern und Qualitätsmängeln systematisch suchen, zur Beseitigung beitragen und dokumentieren (...)	(...) Qualitative Merkmale wie Form- und Lagegenauigkeiten, Oberflächengüten und Maßtoleranzen von Bauteilen beschreiben, Prüfverfahren und Prüfmittel auftragsbezogen auswählen (...)

bildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan in einem Dokument zusammen. Damit erfüllten sie den formalen Grundsatz der Lernortunabhängigkeit von ECVET.

In der dualen Berufsausbildung findet eine verzahnte Vermittlung der Kenntnisse durch die Berufsschule mit dem Erwerb der Fertigkeiten durch den Ausbildungsbetrieb statt. Bei „Eurolevel“ bildeten im Berufskolleg die Lerneinheiten mit dem Schwerpunkt auf die Berufstheorie die Grundlage für den Unterricht. Im Berufskolleg I wurden sämtliche Kenntnisse des Ausbildungsberufes laut Rahmenlehrplan bis zur Zwischenprüfung der Abschlussprüfung vermittelt. Erste Fertigkeiten erwarben die Schülerinnen und Schüler im Werkstattunterricht (Gewerblich-technisches Berufskolleg) beziehungsweise in der Übungsfirma (Kaufmännisches Berufskolleg) sowie im Pflichtpraktikum in einem Ausbildungsbetrieb über vier Wochen. Durch den Besuch des Berufskollegs II wurden mit den restlichen Lerneinheiten die gesamten Kenntnisse des jeweiligen Ausbildungsberufes abgedeckt und weitere Fertigkeiten erworben. Durch die Angleichung der Inhalte in den berufsbezogenen Fächern des Berufskollegs und der dualen Berufsausbildung erhöhten sich die Vergleichbarkeit, die Transparenz und das Anrechnungspotenzial. Dadurch bestand die Möglichkeit, dass beispielsweise ein Absolvent des kaufmännischen Berufskollegs II nach einem Wechsel in eine affine duale Berufsausbildung die noch fehlenden Fertigkeiten in einem Praxisjahr erwerben konnte und von der Kammer zur Abschlussprüfung zugelassen wurde, ohne die Berufsschule besuchen zu müssen. Dies optimierte die Übergänge beruflicher Bildungsgänge und vermied die Wiederholung bekannter Inhalte. Nach den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes bedarf eine Anrechnung be-

ruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit eines gemeinsamen Antrages von Auszubildendem und Ausbildendem bei der Kammer als zuständiger Stelle.

3.2 Lerneinheiten und Kompetenznachweis

Nach den Vorgaben von ECVET müssen zum Erwerb von Leistungspunkten die Inhalte der Lerneinheiten überprüft werden. Die Feststellung der Lernleistungen ist auch ohne Leistungspunktevergabe ein wichtiges Instrument zur Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit. Der Lernende kann zeigen, ob er die geforderten Inhalte der Lerneinheiten beherrscht, und die Schule oder die Wirtschaft kann dies dann nach festgelegten Kriterien bescheinigen.

Die Herausforderung bei der Messung und Feststellung von Kompetenzen besteht darin, dass Kompetenzen an die Person gebunden und nicht vollständig anhand objektiver Indikatoren beschreibbar und überprüfbar sind. Daher kann der Kompetenzerwerb nur über Umwege, beispielsweise durch Beobachtung, Erfassung und Bewertung bei der Bewältigung von beruflichen Handlungssituationen, erschlossen werden. Zudem muss das Verfahren der Kompetenzfeststellung auch praktikabel und anwenderfreundlich sein, um auf Akzeptanz bei den Schulen, Betrieben, Kammern und Lernenden zu stoßen. Gemäß dem Ansatz von ECVET soll man nach jeder Lerneinheit eine Kompetenzfeststellung vornehmen.

Davon wurde bei „Eurolevel“ mit Rücksicht auf die vielen kleineren und mittleren Ausbildungsbetriebe der beiden Pilotberufe und dem hohen Prüfungsaufwand jedoch abgesehen. Zudem erfolgt in vielen Betrieben der Kompetenzerwerb auftragsabhängig. Hinzu kam bei „Eurolevel“, dass sich viele Betriebe aus dem Bereich Sanitär - Heizung - Klima auf eines der drei Tätigkeitsfelder konzentrieren und in Einklang mit der Ausbildungsordnung in den beiden anderen Feldern nicht oder nur am Rande ausbilden. Von daher war es nicht möglich, eine einheitliche Fertigkeitsprüfung für alle Lernenden durchzuführen.

Auch die Idee einer umfassenden Kompetenzfeststellung, die gleichzeitig die Berufstheorie und Berufspraxis abdeckt, wurde nicht weiter verfolgt. Trotz Lernortkooperation können die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe ihre Inhalte zeitlich nicht immer exakt aufeinander abstimmen, was die Umsetzung eines solchen ganzheitlichen Ansatzes in der Praxis nachhaltig erschwert.

Das bei „Eurolevel“ gewählte Verfahren der Kompetenzfeststellung zeigt Abbildung 2.

Abb. 2: Verfahren der Kompetenzfeststellung

Das in Abbildung 2 dargestellte Verfahren der Kompetenzfeststellung bei „Eurolevel“ leitete sich aus dem Aufbau der Lerneinheiten ab. Ein Lernender musste erfolgreich sowohl die in den Lerneinheiten beschriebenen Kenntnisse als auch Fertigkeiten nachweisen. War dies der Fall, wurde unterstellt, dass der Lernende über die in den Lerneinheiten geforderten beruflichen Kompetenzen verfügt. Die Kenntnisse wurden bei „Eurolevel“ durch Klassenarbeiten nachgewiesen. Das hielt den Prüfungsaufwand in Grenzen und vermied Redundanzen.

Eine Überprüfung der Fertigkeiten findet im Rahmen der dualen Berufsausbildung durch die Zwischen- und Abschlussprüfung beziehungsweise durch den Teil 1 und Teil 2 der gestreckten Abschlussprüfung statt. Bei Berufen mit drei- oder dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer kann die Zwischenprüfung frühestens nach einem Jahr erfolgen und soll spätestens vor dem Ende des zweiten Ausbildungsjahres stattfinden. Das Berufskolleg I endet aber nach einem Jahr. Bei „Eurolevel“ wäre eine Feststellung der Fertigkeiten durch eine Teilnahme an der Zwischenprüfung in diesem Fall innerhalb des Bildungsgangs nicht möglich gewesen. Das gleiche Problem hätten Berufsschüler gehabt, die ihre Ausbildung vor der Zwischenprüfung beenden. Bei „Eurolevel“ wurde daher als Instrument zur Feststellung der Fertigkeiten im kaufmännischen Bereich das „Fachgespräch“ und im gewerblich-technischen Bereich das „Lerndokument“ entwickelt und erprobt.

Im kaufmännischen Bereich mussten sich die Jugendlichen am Ende des ersten und zweiten Ausbildungsjahres sowie im Berufskolleg einem „Fachgespräch“ stellen. Dieses dauerte zwanzig Minuten und wurde von einer Lehrkraft einer beruflichen Schule und einem/einer von der Kammer beauftragen Prüfer/-in abgenommen. Die gemeinsame Abnahme des „Fachgesprächs“ durch Schule und Wirtschaft förderte das Vertrauen der beiden Institutionen. In dem Gespräch wurde auf Geschäftsbelege zurückgegriffen, und es wurden die Inhalte der Lerneinheiten des abgelaufenen Schuljahres exemplarisch geprüft. Im Fachgespräch wurde besonders Wert auf die ganzheitliche Bearbeitung und Darstellung eines Geschäftsprozesses gelegt. Vom Prinzip her glich das „Fachgespräch“ der mündlichen Kammerprüfung am Ende der Berufsausbildung. Aufgrund der Abschlussprüfung fand im dritten Lehrjahr kein „Fachgespräch“ statt.

Im gewerblich-technischen Bereich wurde ein betrieblicher Auftrag vom Ausbilder vorgegeben, vom Lernenden durchgeführt und dann von diesem in einem „Lerndokument“ beschrieben. Maßgeblich war die praktische Umsetzung des betrieblichen Auftrages durch den Lernenden. Der Ausbilder bescheinigte nach Prüfung des Auftrages und Gespräch mit dem Lernenden den Erwerb der Fertigkeiten. Für jede Lerneinheit waren bis zu drei Lerndokumente anzufertigen. Diese Anzahl wurde von Vertretern des Handwerks als hinreichend angesehen, um Aussagen machen zu können, ob ein Lernender über die geforderten Fertigkeiten verfügt. In der dualen Berufsausbildung wurden „Lerndokumente“ im Betrieb und in der Überbetrieblichen Ausbildungsstätte angefertigt. Im Berufskolleg wurden „Lerndokumente“ in Zeiten des Werkstattunterrichts und des Praktikums geschrieben.

Am Ende der Berufsausbildung stand auch bei „Eurolevel“ die reguläre Abschlussprüfung als umfassende Kompetenzfeststellung. Wie in Baden-Württemberg üblich wurde dabei die landeseinheitliche schriftliche Kenntnisprüfung an der Berufsschule mit gemeinsam von Kammern und Berufsschule erstellten Aufgaben durchgeführt, während der praktische Prüfungsteil von den Kammern abgenommen wurde.

3.3 Erfahrungen aus der praktischen Erprobung

Die Lerneinheiten und das Verfahren der Kompetenzfeststellung wurden in Schule und Betrieb erprobt. Insgesamt nahmen an dem Projekt rund vierhundert Schülerinnen und Schüler der Kaufmännischen Schule Göppingen und der Richard-Fehrenbach-Gewerbeschule Freiburg über die Gesamtdauer der Ausbildung von drei beziehungsweise dreieinhalb Jahren teil. Zudem wurden in der Steuerungsgruppe von „Eurolevel“ halbjährlich konzeptionelle Vorhaben und Zwischenergebnisse des Projekts zur Diskussion gestellt. In der Steuerungsgruppe arbeiteten neben Vertreterinnen und Vertretern der Sozialpartner auch Experten aus Verbänden, Betrieben und Ministerien mit. Ferner wurden in mehreren Workshops ausführlich Fragen des Projekts mit Praktikern von Ausbildungsbetrieben und den Projektschulen erörtert.

Der formale Aufbau der Lerneinheiten wurde von allen Mitgliedern der Steuerungsgruppe als Fortschritt gegenüber den derzeit gültigen Ordnungsmitteln eingestuft. Positiv hervorgehoben wurden insbesondere die Transparenz, die Lesbarkeit und die passgenaue Formulierung der beruflichen Handlungskompetenz. Die Rückmeldung war, dass jeder der beiden dualen Partner auf einen Blick erkennen könne, welchen Beitrag zum Kompetenzerwerb der Lernenden geleistet hat. Durch die integrative Verknüpfung

von Kenntnissen und Fertigkeiten werde die berufliche Handlungskompetenz transparent und könnten Kriterien und Inhalte zur Kompetenzfeststellung abgeleitet werden. Dies wurde auch als Erleichterung für die Lernortkooperation und die Absprache über die Vermittlung einzelner Inhalte durch Schule und Betrieb angesehen. Die Orientierung an Kompetenzen trage auch zur weiteren Qualitätssteigerung der Berufsbildung bei, so die weitere Rückmeldung aus der Steuerungsgruppe. Aus Sicht der Ausbildungsbetriebe waren die Lerneinheiten in Verbindung mit dem bei „Eurolevel“ gewählten Verfahren der Kompetenzfeststellung auch eine gute Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen.

Auch die Rückmeldungen zum „Fachgespräch“ und zum „Lerndokument“ waren durchweg positiv. So hat die praktische Erprobung gezeigt, dass das „Fachgespräch“ eine gute Vorbereitung für die Abschlussprüfung war. Der Lernende erhielt frühzeitig eine Rückmeldung über seine Stärken und Schwächen. Die Dauer des „Fachgesprächs“ wurde von den Praktikern als ausreichend angesehen, um valide Aussagen über den Leistungsstand des Lernenden zu machen. Der zeitliche und organisatorische Prüfungsaufwand wurde allerdings von allen Beteiligten als hoch eingestuft.

Die Vorteile des „Lerndokuments“ sahen die Praktiker darin, dass der Lernende sein systematisches Handeln besser reflektierte, gezielter auf die Prüfung vorbereitet würde und eine zeitnahe Rückmeldung über seinen Leistungsstand durch den Ausbildungsverantwortlichen erhielt. Das „Lerndokument“, so die Rückmeldung, ermögliche außerdem eine auftragsorientierte Ausbildung und damit eine zeitliche Flexibilität in der Vermittlung der Fertigkeiten. Es unterstütze die Betriebe darin, das systematische Lernen am Arbeitsplatz noch besser zu verankern. Durch die Reflektion der eigenen Tätigkeit erwürben die jungen Menschen die Kompetenzen nachhaltig. Die Ausbilderinnen und Ausbilder stuften das Lerndokument als praktikables und anwenderfreundliches Instrument zur weiteren Verbesserung der Ausbildungsqualität ein. Den Zeitaufwand für die Erstellung durch den Auszubildenden bezifferten die Praktiker pro Lerndokument auf zwei bis drei Stunden. Insgesamt übersteige der Mehrwert den zusätzlichen Aufwand deutlich. Befragt wurden auch Auszubildende zu ihren Erfahrungen mit dem „Lerndokument“. Übereinstimmend berichteten sie, dass sie mehr als beim Ausfüllen von Ausbildungsnachweisen in der gegenwärtigen Form lernen würden, weil sie ihre Tätigkeit reflektieren würden.

4. Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das baden-württembergische Projekt „Eurolevel“ als Teil der Pilotinitiative DECVET des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vor. Zentrale Frage bei „Eurolevel“ war, wie die Transparenz und Durchlässigkeit zwischen vollschulischer und dualer Ausbildung verbessert werden kann.

Der Aufbau der Lerneinheiten im Projekt „Eurolevel“ führte die Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan zusammen und sorgte damit für mehr Transparenz über die Leistungen von Schule und Betrieb. Die Lerneinheiten bildeten die Grundlage in der dualen Berufsausbildung und im berufsfachlichen Unterricht des Berufskollegs. Durch die gleichen (Theorie-) Inhalte in den berufsbezogenen Fächern war die Vergleichbarkeit gegeben und die Durchlässigkeit möglich. So konnten zumindest (Theorie-) Inhalte des Berufskollegs auf die Dauer einer dualen Berufsausbildung angerechnet werden. Die Überprüfung der Lernergebnisse erfolgte mit Hilfe von Klassenarbeiten und dem „Fachgespräch“ beziehungsweise dem „Lerndokument“. Das Verfahren der Kompetenzfeststellung unter Beteiligung von Schule und Wirtschaft förderte das gegenseitige Vertrauen und erleichterte die Transparenz und Durchlässigkeit. Nicht näher untersucht wurde, ob das „Lerndokument“ und das „Fachgespräch“ mit den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes vereinbar sind.

2.2 Feststellung von Lernergebnissen und Qualifizierung des Bildungspersonals

Ines Letsch, Nadja Semrau

Erfassung von Lernergebnissen in der Berufsausbildungsvorbereitung – Anforderungen und Herausforderung für das Prüfungspersonal

Im Rahmen der DECVET-Initiative „Die Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der Beruflichen Bildung“ beschäftigten wir uns mit der Erfassung von Lernergebnissen an der Schnittstelle Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) zur dualen Ausbildung (BA). Die aussagekräftige Erhebung von Lernergebnissen bildet die Voraussetzung für anschlussfähige Entscheidungen. Diese war somit ein Kernelement in der Erarbeitung und Erprobung während der Modellphase. Gleichzeitig stellt der Umgang mit Lernergebnissen das pädagogische Personal vor und während der Überprüfung vor neue Herausforderungen.

Wir bearbeiteten die Fragestellung beispielhaft für den Berufsbereich „Metalltechnik“, da die Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft gGmbH (ÜAG) seit vielen Jahren durchgängig gewerblich-technische Bildungsmaßnahmen in der BAV und BA durchführt.

Die ÜAG konnte sich seit ihrem Bestehen im Jahr 1991 als örtlich regionaler Träger bundesweit etablieren. Dies zeigt sich beispielsweise in unserem Engagement bei der Förderung von Benachteiligten und wird in der engen Kooperation mit den Akteuren der beruflichen Bildung in regionalen Netzwerken deutlich. Die Region Jena bietet mit ihrer kommunalen und wirtschaftlichen Infrastruktur gute Voraussetzungen, innovative Wege zu entwickeln, zu erproben und zu verstetigen.

Wir engagieren uns in der Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger. In der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) und Berufsausbildung (BA) sind wir seit 20 Jahren tätig. Zudem führen wir regional seit vielen Jahren mehrere Bundesmodellprojekte durch. Diese Erfahrungen bildeten die Basis für die Beteiligung an der Pilotinitiative DECVET im Zeitraum 11/07 bis 10/11.

Unsere Antworten zu den Leitfragen stand jederzeit unter dem Credo: „Aus der Praxis für die Praxis“. Die Durchführbarkeit, einfache Handhabbarkeit und Wirtschaftlichkeit der einzelnen Verfahren und Instrumente stellten Eckpunkte unserer Arbeit dar.

Versuchen Sie sich wie wir zum Einstieg in das Thema folgende Fragen zu beantworten! Welche mathematischen Kenntnisse hat jemand mit einer 4 auf dem Abschlusszeugnis der 10. Klasse? Kann er das vermittelte Wissen und Können auch für seinen Beruf anwenden? Was steckt hinter der Bewertung 3 in der Kategorie Teamfähigkeit in der Beurteilung eines zweiwöchigen Schülerpraktikums in der KFZ-Werkstatt um die Ecke? Ist ein Abgänger des Gymnasiums mit einem qualifizierenden Hauptschulabschluss gleich ausbildungsreif oder ausbildungsreifer als ein Abgänger der Hauptschule? Verfügt er per se mit dem Schulabschluss über die Reife für eine Ausbildung? Und wer legt eigentlich die Reife fest?

Ist die Beantwortung der Fragen bereits für Insider des Bildungssystems schwierig, so erst Recht für die eigentlichen Adressaten. Das Hauptaugenmerk in unserer Arbeit lag gemäß der Projektaufgabe auf der Zielgruppe der BAV. Unsere Leitfrage war daher Folgende: Können Sie beschreiben, was ein Teilnehmer kann, der eine gewerblich-technische BAV, wie die Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) oder eine Berufsfachschule (BFS) Metalltechnik, besuchte?

Die Antworten unter anderem von Vertretern aus langjährigen Kooperationsbetrieben auf diese Frage machten uns deutlich, dass sehr wenig Kenntnis darüber vorliegt. Zur Erreichung der Projektziele liegt eine Menge Arbeit vor uns. Die Betriebe als aufnehmende Institution von Teilnehmern der BAV interessiert, dass sich der Bewerber gut in die bestehenden Strukturen und Abläufe der Firma einfügt. Die Zielgruppe des Übergangssystems wird allgemein kritisch betrachtet. Enttäuschungen über abgebrochene Praktika oder mangelnde Leistungsbereitschaft aus den Vorerfahrungen überwiegen gegenüber positiven Eindrücken bei Übernahme in die Ausbildung.

Die Erwartung an fachliche und soziale Kompetenzen der jungen Menschen ist daher erst recht gering. Der Besitz eines Schulabschlusszeugnisses und dessen Noten sagen nicht viel über die tatsächlichen Kenntnisse und Kompetenzen aus. Einblick in die unterschiedlichen Formen und Konzepte der BAV haben die wenigsten Betriebsvertreter. Verschiedenste Bescheinigungen, Zeugnisse oder Zertifikate tragen ihren Teil dazu bei. Schöne Begrifflichkeiten verzeichnen oft den gewollten bzw. vermittelten Lerninhalt, aber nicht das „Hängengebliebene" bei der Zielgruppe.

An das Personal/ an die Akteure im Übergang Schule – Beruf kommt derzeit eine erneute Welle von Forderungen und Anforderungen zu. Die Sicherung des Fachkräftenachwuchses ist in Gefahr. Das Ziel wird ausgerufen, alle Jugendlichen zu einem Berufsabschluss zu führen, auch die mit schlechten Startchancen (vgl. Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung). Die Praxisnähe in der Berufsausbildungsvorbereitung wird beschworen. Kompetenzen statt Wissen sollen vermittelt (!) werden. Eine „frühzeitige, individuelle Diagnostik und Förderung" ist sicherzustellen mit gleichen Standards und gleicher Qualität (vgl. ebenda). Kompetenz-Diagnostik zur Standortbestimmung, zur Potenzialanalyse, zur Ableitung von Förderung und Lernplanung werden als Kernelemente des Übergangssystems gefordert (vgl. Initiative „Übergänge mit System", Bertelsmann Stiftung).

Soll das gelingen, dann muss ein einheitliches, transparentes und praktikables Verfahren entwickelt werden, um Kompetenzen zu messen. Es setzt die Einsatzfähigkeit an allen Orten der Berufsausbildungsvorbereitung voraus und beruht auf der Annahme, Lernergebnisse des Einzelnen zu überprüfen statt vermittelten Lernstoff abzufragen. Das verlangt von den Prüfern, Kenntnis in der Diagnostik und Kompetenz im Umgang mit der Zielgruppe. Die Herausforderungen steigen, denn: Was meinen Sie, wie ein Betrieb auf Bewerbungen der Zielgruppe reagiert?

Noch vor 5 Jahren, als die Ausbildungsstellensituation einen deutlichen Mangel an Lehrstellen aufwies, setzten sich nur die Besten erfolgreich durch. Die Jugendlichen mit Vermittlungshemmnissen fielen durch das Auswahlsieb der Betriebe. Die Anforderungen stiegen. Der Hauptschulabschluss war in unserer Region der Garant auf einen erfolglosen Bewerbungsmarathon. Das Abitur unter dem Kontext per se „volljährige und ausbildungsreife" Jugendliche zu erhalten, gewann in der dualen Ausbildung an Bedeutung.

Heute stehen wir vor einer völlig anderen Situation. Der Ausbildungsstellenmarkt entspannt sich scheinbar „vom Lehrstellenmangel hin zur Bewerberlücke". Die Einmündungszahlen in das Übergangssystem sind rückläufig (aktuell ca. 324.000 Schüler gegenüber ca. 500.000 vor noch zwei Jahren). Betriebe suchen sich potenzielle Auszubildende schon in den allgemeinbildenden Schulen aus. Die ausbildungsreifen Bewerber erhalten mehrere Zusagen und Angebote.

Trotz Bewerbermangels nehmen Ausbildungsbetriebe kaum Jugendliche aus der BAV wahr. Erfolgreich absolvierte Qualifizierungsbausteine werden selten berücksichtigt oder sind heute noch unbekannt.

Die Zielgruppe unterliegt der Stigmatisierung der Gesellschaft. Dieser gilt es mit mehr Transparenz und Durchlässigkeit im System der beruflichen Bildung zu begegnen.

Worin liegen die Gründe für diese Situation?

Betriebe suchen Bewerber aus, welche sich durch ein gutes Schulzeugnis oder/und über erfolgreich absolvierte Praktika mit guten Beurteilungen empfehlen. Das Vertrauen in die Bewertung eines Betriebes ist um vieles höher als das gegenüber Vertretern der BAV wie Berufsschule oder Bildungsträger. Ob der Bewerber aus der BFS oder aus der BvB kommt, spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Nachweise in der BvB, das Zeugnis des Qualifizierungsbausteins oder das Abschlusszeugnis in der BFS liegen zudem meist den Bewerbungen nicht bei, da die Bewerbungsfrist für die Ausbildung während des Bildungsgangs liegt. Die Zeit, welche zur Kompetenzentwicklung und zum Nachweis benötigt wird, kollidiert mit den Bewerbungsverfahren. Einen Vertrauensvorschuss gibt es selten. Die Bereitschaft sich mit den benachteiligten Jugendlichen auseinanderzusetzen, fehlt. „Betriebe erwarten, dass eine gute Basis vorhanden ist. Ausbilder haben andere Aufgaben, der AdA-Schein[1] war lange ausgesetzt, damit ist eine pädagogische Arbeit in den KMU nicht möglich" – so der O-Ton eines Betriebsvertreters zum Workshop unseres Fachtages in Jena.

[1] AdA-Schein: Nachweis für die Ausbildung der Ausbilder als Grundlage der Ausbildungsberechtigung

Doch die Gründe liegen auch bei den „Nutzern“ des Übergangssystems. Die Teilnehmer selbst betrachten ihre Teilnahme an der BAV mehrheitlich als (Not) lösung für den Übergang. Wohin es beruflich gehen soll, ist ihnen oft unklar. Die persönliche und realistische Zielstellung fehlt.

Verbände hingegen reagieren auf die Situation im Übergang Schule – Beruf mit „Duldung“ des Übergangssystems mangels Alternativen, denn „jeder Schulabgänger mit Hauptschulabschluss ist eigentlich ausbildungsreif“[2].

Welche Lösungsansätze gibt es?

Wir sehen in Zeiten des viel zitierten demografischen Wandels umso mehr die Notwendigkeit darin, Betrieben zu verdeutlichen, was ein Teilnehmer aus der BAV kann. Die Maßnahmen und Projekte müssen transparenter gestaltet werden. Da lastet viel Verantwortung und gesellschaftliche Forderungen auf den Schultern der Akteure in der BAV.

Die Outcome-Orientierung in der BAV setzt neue Maßstäbe in der pädagogischen Arbeit. Die Forderung nach Lernortunabhängigkeit z. B. macht deutlich, warum das System der BAV intransparent ist. Jeder arbeitet mit verschiedenen Zielen, auf der Basis unterschiedlicher Curricula und Leistungsfeststellungen sowie sehr ungleich bereitgestellten Ressourcen. In unserer Arbeit bezogen wir 3 wesentliche Modelle der BAV in die engere Betrachtung ein: die Einstiegsqualifizierung (EQ) mit dem Lernort Betrieb, die Berufsfachschule mit dem Lernort Berufsschule und die BvB mit dem Lernort Bildungsträger.

In der folgenden Matrix stellen wir die in Betracht gezogenen Bildungsgänge anhand der Kriterien Zielgruppe, Dauer, Grundlage, Abschluss (Stand 09/11) kurz gegenüber.

Um die erste Forderung der Pilotinitiative nach Transparenz in der beruflichen Bildung zu erfüllen, bedarf es unserer Meinung nach einer einheitlichen Definition, Zuständigkeit und Regelung der BAV im Rahmen des Übergangssystems. Das Übergangssystem umfasst lt. Definition des ersten Nationalen Bildungsberichtes 2006 schulische und außerschulische Bildungsgänge, die zu keinem qualifizierten Berufsabschluss führen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S.93ff). Wir sehen unsere Empfehlung bestätigt, ein einheitliches BAV-System als erste Stufe der beruflichen Bildung zu gestalten.

Abb. 1: Übersicht der Bildungsgänge in der BAV

Bildungsgang	Zielgruppe	Dauer	Grundlage	Abschluss
BvB	Jugendliche mit erfüllter Vollzeitschulpflicht/ als Aussbildungsplatzbewerber gemeldet	9-10 Monate	Fachkonzept der BvB mit trägerspezifischen Qualifizierungsbausteinen	Teilnahmebescheinigung, ggf. Zeugnis über Qualifizierungsbaustein
BFS	Jugendliche, die den Realschulabschluss nachholen wollen	2 Schuljahre	Lehrplan	Abschluss- oder Abgangszeugnis
EQ	ausbildungsreife Jugendliche mit geringem Förderbedarf	6-9 Monate	Bundeseinheitliche Qualifizierungsbausteine der Kammern	Zeugnis über Qualifizierungsbaustein

[2] So die Meinung der regionalen Vertreter des DGB.

Worin liegt nun die gemeinsame Zielstellung in der BAV?

Allen Bildungsgängen gemeinsam sollte die Verbesserung der Vermittlungsfähigkeit der Ausbildungsplatzsuchenden sein. Dies wird durch die Förderung der Personalkompetenz (Selbst- und Sozialkompetenz) sowie Fachkompetenz (Kenntnisse und Fertigkeiten) erreicht.

Allgemein sprechen wir vom Erlangen der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Entwicklung von Lernergebniseinheiten war der erste wichtige Eckpunkt innerhalb der Pilotinitiative. Mit einem System von Lernergebniseinheiten über alle Stufen der beruflichen Bildung hinweg, also einschließlich der BAV, setzen wir uns das Ziel, bei den Jugendlichen die berufliche Handlungskompetenz auf der Basis des beschriebenen Lernergebnisses zu entwickeln und nachweislich zu erfassen. Es besteht dann die Chance auf Anerkennung/ Anrechnung auf die duale Ausbildung.

Unabhängig vom Bildungsgang im Übergangssystem arbeiten die Pädagogen auf der Grundlage bundeseinheitlicher, berufsfeldbezogener Lernergebniseinheiten. Wir verstehen unter einer Lernergebniseinheit in der BAV ein Bündel von Lernergebnissen in einem fachlich sinnvollen Zuschnitt auf der Basis der ermittelten Kernqualifikationen von Berufsfamilien. Grundlage seitens des Teilnehmers ist, eine bewusste Entscheidung bezüglich der für die Berufswahl in Frage kommenden Berufsfamilie getroffen zu haben. Am Beispiel der gewerblich-technischen BvB orientiert, entscheidet er sich für das Berufsfeld Metalltechnik und absolviert im Rahmen der beruflichen Grundlagenbildung eine oder mehrere Lernergebniseinheiten. Hat der Teilnehmer den Lernprozess der Lernergebniseinheit unter Berücksichtigung individueller Lernzeiten abgeschlossen, stellt er sich einem unabhängigen, nach Qualitätsstandards entwickelten Kompetenzfeststellungsverfahren. Es ist die geeignetste Methode, um mess- und vergleichbare Erkenntnisse über den Erwerb von Kompetenzen zu ziehen.

Dieses Vorgehen stellt an die Bildungsakteure besondere Anforderungen in Hinsicht auf Flexibilität und Individualität. Der Erfolg ihrer Arbeit misst sich am Nachweis erworbener Kompetenzen der Zielgruppe und an dem Anwendungstransfer in die Ausbildungspraxis. Die Änderungen der beruflichen Ausgangssituation mit verstärktem technologischen Einsatz, geringer körperlicher dafür erhöhter geistiger Belastung und dem Konzept des Lebenslangen Lernens lassen die Anforderungen an den Berufsbildungsprozess steigen. Selbstlernkompetenzen, Selbstständigkeit und gleichzeitige Teambereitschaft sind Schlagworte dieser Entwicklung geworden. Sie gelten sowohl für den Jugendlichen im Übergangssystem als auch für den Pädagogen und Prüfer.

Wie können die Lernergebnisse = die berufliche Handlungsfähigkeit erfasst werden?

Als Grundlage für die Erfassung von Lernergebnissen nutzen wir ein transparentes Verfahren zur Kompetenzfeststellung.

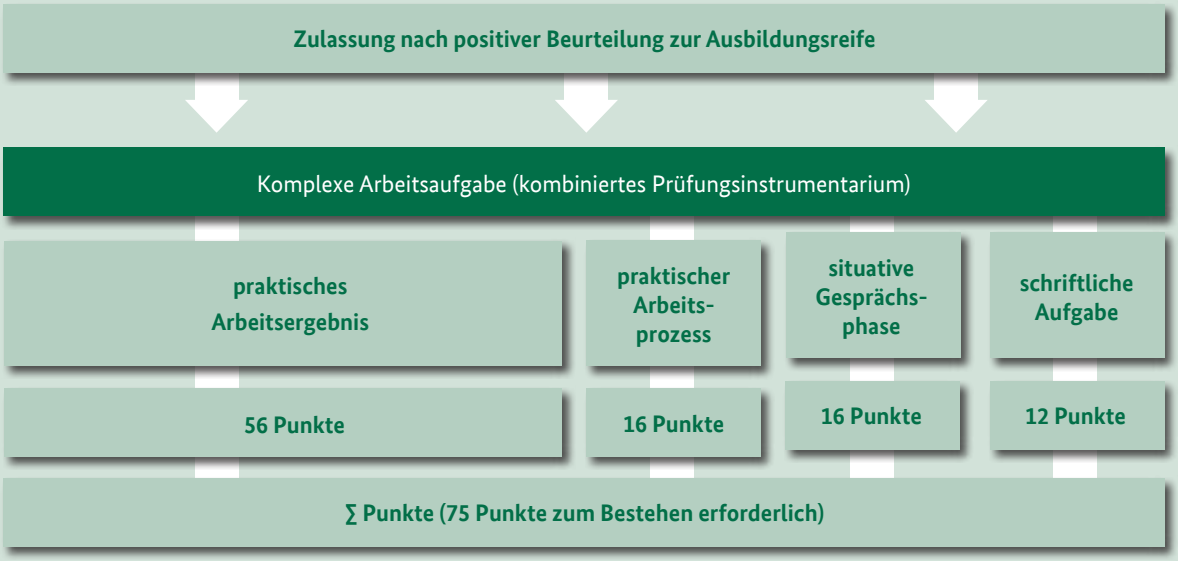
Diese „Prüfungen“ sollen zwingend folgende Anforderungen erfüllen:

(1) Sie müssen objektive und zuverlässige Ergebnisse liefern und gleichzeitig verständlich und eindeutig sein.
(2) Ein Aufgabenkomplex dient zur Überprüfung der beruflichen Handlungskompetenz auf dem beschriebenen Lernniveau.
(3) Es wird die Praxis-Theorie-Ausgewogenheit und Wirtschaftlichkeit berücksichtigt.
(4) Es werden nur geschulte Prüfer in der Kompetenzfeststellung eingesetzt.

Am Kompetenzfeststellungsverfahren nehmen diejenigen teil und bestehen dieses, die über das definierte berufliche Kompetenzniveau und -profil verfügen (vgl. Schiller 2010). Damit wird das Vertrauen der Betriebe in das Verfahren gestärkt. Das Kompetenzfeststellungsverfahren beruht auf der Kompetenzbeschreibung des Deutschen Qualifikationsrahmens (4 Säulen): Kenntnisse, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz. Die Überprüfung der Lernergebnisse erfolgt mittels geeigneter Instrumente nach bundeseinheitlichen Vorgaben aus einem Mix an mündlichen, schriftlichen und praktischen Aufgabenstellungen bei durchgängiger Beobachtung. Zur Wahrung der Wirtschaftlichkeit und Praktikabilität sowie die Angemessenheit zur Schnittstelle sollte das Verfahren 3,5 Stunden für den Teilnehmer und 5 Stunden für das Prüfungspersonal nicht überschreiten. Dieses Vorgehen wurde im Rahmen der Pilotinitiative mehrfach erprobt und bestätigt.

Die Bewertung erfolgt auf Grundlage der Qualitätsprüfung des Produktes (Werkstück), der Kontrolle der Theoriefragen, der Beurteilung des situativen Gespräches sowie der Beobachtung während der Aufgabenausführung. Dafür bedient sich das

Abb. 2: Darstellung des Kompetenzfeststellungsverfahrens



Prüfungspersonal den einheitlichen Standards an Bewertungsinstrumenten. In unserem Beispiel des Kompetenzfeststellungsverfahrens sind dies: der Beurteilungsbogen zur Ausbildungsreife, die Bewertungsmatrix inkl. der Handreichung, das Beobachtungs- sowie Mess- und Prüfprotokoll. Allein aus diesem Aspekt heraus wird deutlich, dass die Prüfer in den Ablauf und in die fachgerechte Nutzung der Instrumente eingearbeitet werden sollten. Dies stellt sicher, dass die Lernergebnisse vergleichbar werden.

Wie sieht das Verfahren zur Kompetenzfeststellung genau aus?

Wir plädieren für ein 2-stufiges Verfahren im Rahmen der BAV (vgl. Schiller 20012). Es bietet die Möglichkeit, den bisherigen Kritikpunkten zum Übergangssystem zu entgegnen.

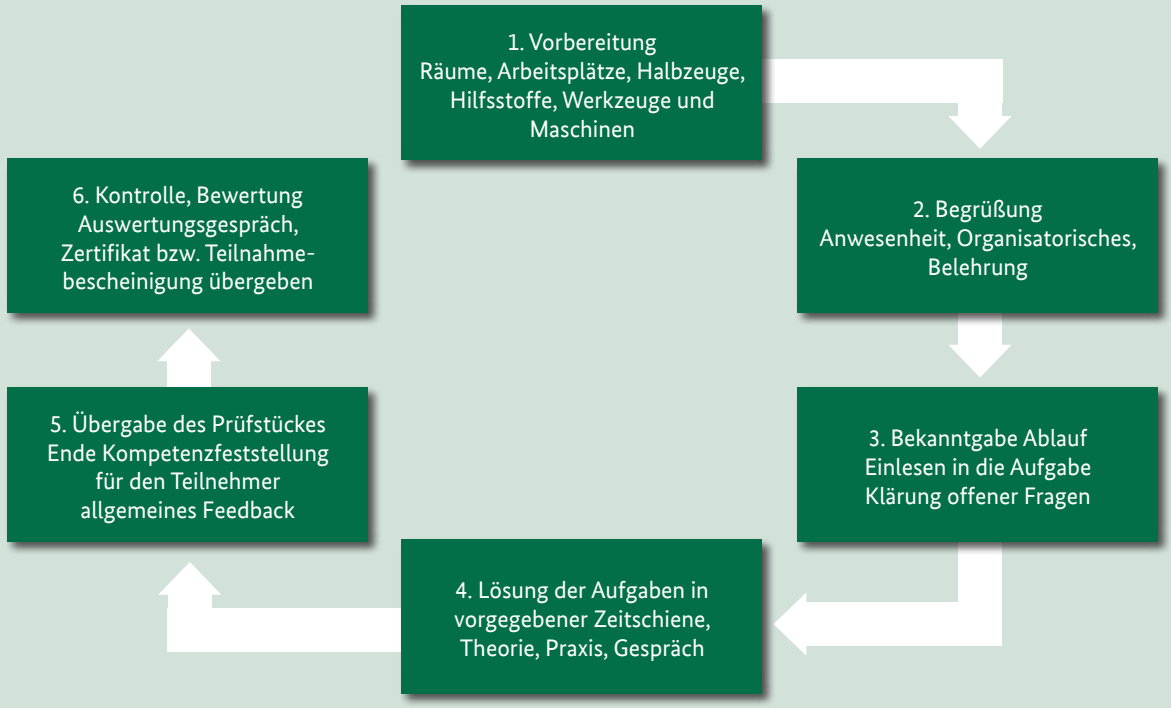
In der ersten Stufe besteht für die Teilnehmer einer BAV die Hürde, auf der Basis von Beobachtung und Auswertung von Fakten die Zulassung zur Kompetenzfeststellung zu erhalten. Den Diskussionspunkt zur Ausbildungsreife greifen wir auf (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009). Anhand von 18 Beurteilungsdimensionen wird eine Zusammenfassung über einen Lernprozess hinweg erstellt. Zu den wichtigen Kriterien der Sozial- und Selbstkompetenzen zählen die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, das Gesamtverhalten in Bezug auf Andere sowie Ausdauer und Durchhaltevermögen, die über die Lernzeit hinweg beobachtet und dokumentiert werden. Diese Stufe nutzen wir zur Standortbestimmung, zum Erkennen des Förderungsbedarfes und zur Dokumentation von Entwicklungen. Dies lässt sich methodisch sinnvoll z. B. durch Selbstbeurteilung des Teilnehmers ergänzen. Es müssen mindestens 50% der Beurteilungsdimensionen und alle sogenannten K.O.-Kriterien positiv bewertet werden, um die Zulassung zu erreichen.

Bei der eigentlichen Prüfung zur Kompetenzfeststellung erhalten die Teilnehmer in der Stufe zwei eine komplexe Arbeitsaufgabe. Diese bewerten wir nach dem praktischen Arbeitsergebnis, nach den Beobachtungsergebnissen des Arbeitsprozesses, nach dem situativen Gespräch und nach den Ergebnissen der schriftlichen Aufgaben. Insgesamt können 100 Punkte erreicht werden, wovon 75 zum Bestehen erforderlich sind.

75 von 100 Punkten: **Was denken Sie im ersten Moment über diese Festlegung?**

Diese Regelung weicht natürlich von der üblichen Bestehensregel der Kammerprüfungen ab. Sie ist aber nach unserer Auffassung notwendig, um das Vertrauen der Betriebe in die Leistungen der Jugendlichen kontinuierlich aufzubauen. Die Handhabung der Qualifizierungsbausteine weist eine entsprechende Norm

Abb. 3: Ablauf des Kompetenzfeststellungsverfahrens



auf. Für ein Zeugnis mit der Niveaubeschreibung „mit gutem Erfolg“ sind 75 Punkte in der Bewertung erforderlich. Mit Blick auf Anerkennung und Anrechnung scheint dieser Maßstab empfehlenswert zu sein. Diese Kompetenzfeststellung mit der Beschreibung des Lernergebnisses mündet in ein von der zuständigen Stelle erstelltes Zertifikat ein. Hierin sehen wir wiederum eine vertrauensbildende Vorgehensweise. Für Betriebe hat dieser Nachweis so eine entsprechende Relevanz.

Das Kompetenzfeststellungsverfahren basiert auf qualitativen Normen, die von den Kammern geprüft wurden. Dazu sind die personellen, materiell-technischen Ressourcen wie auch die standardisierten Prüfungsaufgaben und der Prüfungsablauf zu zählen.

Was muss man sich unter den qualitativen Normen vorstellen, um als Prüfstelle seitens der Kammern akkreditiert zu werden?

Bei den personellen Ressourcen sind folgende Voraussetzungen zu erfüllen. Die Prüfstelle verfügt über fachlich und pädagogisch geeignetes Personal, welches sich über Prüferfahrungen z. B. durch aktive Mitwirkung in Prüfungsausschüssen oder in Eignungsfeststellungen der BvB auszeichnet. Zudem können sie den Nachweis über die Teilnahme an der Schulung zum Kompetenzfeststellungsverfahren erbringen. Umfänglich stehen mindestens 2 Prüfer pro Prüfeinheit zur Verfügung. Der Teilnehmerschlüssel von 1 Prüfer zu 5 Prüflingen ist als oberster Maßstab anzulegen.

Auf der Basis der bei der zuständigen Stelle eingereichten Prüfungsaufgaben, die nach den Vorgaben der Projektergebnisse entwickelt wurden, sind die materiell-technischen Ressourcen zu definieren. Für die Durchführung der Prüfung benötigt die Prüfstelle gut ausgestattete Werkstätten, die während der Prüfungszeit störungsfrei genutzt werden können. Das Material steht umfänglich zur Verfügung. Die Prüfer und die Prüflinge finden angemessene Prüfbedingungen vor. Die Aufgaben und die Instrumente zur nachweisbaren Dokumentation liegen für jeden Prüfling vor.

Die Einhaltung der Schritte gibt den Prüfern und den Teilnehmern die Sicherheit, einen harmonischen und situationsgerechten Ablauf zu gestalten und somit eine qualitativ hochwertige Prüfung durchzuführen.

So beschäftigten wir uns mit der Fragestellung: Ist jeder Bildungsakteur in der BAV oder BA von Amtswegen ein professioneller Prüfer?

Diese Frage beantworten wir erst einmal mit NEIN. Unsere Erfahrungen einerseits und die beschriebenen Prüfungsmodalitäten andererseits verlangen an Prüfende ein hohes Maß an Fach- und Personalkompetenz.

Sicher fallen Ihnen noch weitere Merkmale ein, die Prüfende in ihrer Person vereinen sollten. Aber schon diese Aufzählung zeigt auf, dass die Anforderungen an das Prüfpersonal hoch sind. Um dies sicher zustellen, bedarf es der Schulung des Personals. Neben der Einführung in das Verfahren und in die Handhabung der Instrumente sehen wir vor allem die Erweiterung der personalen Kompetenzen als wichtig an.

Die Herausforderung besteht für das Prüfungspersonal darin, selbstständig Kompetenzfeststellungen zu konzipieren, zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Die Beachtung der einheitlichen Standards ist dabei Grundvoraussetzung. Es ist notwendig, dass Prüfer das berufliche Handlungsfeld kennen. Sie müssen aktuell informiert sein, welche Anforderungen an Bewerber gestellt werden. Dementsprechend stellen sie die komplexen Prüfungsaufgaben zusammen und gewichten die Bestandteile nach ihrer Bedeutung für die Berufsfamilien. Prüfer sind mit systematischer Beobachtung geschult, wissen um Bewertungsfehler und überprüfen ihre eigene Handlungsfähigkeit ständig. Sie können die Lernergebnisse mit dem Jugendlichen individuell auswerten und ihm Empfehlungen geben.

Wir sehen in der beschriebenen Vorgehensweise einen wesentlichen Beitrag dafür, dass es in der BAV gelingt, Lernergebnisse auf einem vergleichbaren Niveau zu erfassen. Wenn der Jugendliche sich in der Zukunft in einem Betrieb mit einem von der Kammer ausgestellten Zertifikat bewirbt, kann die aufnehmende Stelle davon ausgehen, dass der zukünftige Auszubildende über grundlegende fachliche und personelle Kompetenzen verfügt. Diese sind mit einem Auszubildenden des 1. Lehrhalbjahres vergleichbar. Die Ausbildung startet unter günstigen Voraussetzungen. Einer Überforderung des Jugendlichen sollte somit begegnet sein.

In diesem Vorgehen steckt eine Reihe von Herausforderungen für das Ausbildungspersonal, die für den Kompetenzerwerb der Teilnehmer in der BAV verantwortlich sind. Zuvor gilt es diesbezügliche Festlegungen, Anweisungen und Verordnungen durch die bildungspolitischen Akteure zu gestalten. Wir sind sehr gespannt darauf.

Abb. 4: Kompetenzprofil Prüfer

Fachkompetenz

Kenntnisse:
- Lösung der gestellten Aufgaben wissen
- Ablauf des Verfahrens und Prüfungsanforderungen kennen
- Beobachtungsfehler und Bewertungskriterien kennen

Fertigkeiten:
- systematisch-analytisch vorgehen
- Arbeitsabläufe erklären
- Bewertungskriterien sicher handhaben
- Beobachtungsregeln anwenden

Personalkompetenz

Selbstkompetenz:
- Selbstständigkeit/Eigeninitiative/Engagement zeigen
- pädagogisches Geschick beweisen
- Problemlösefähigkeit zeigen
- Entscheidungsfähigkeit zeigen
- sicheres Auftreten demonstrieren
- Reflexionsfähigkeit zeigen

Sozialkompetenz:
- Verwantwortungsbewusstsein zeigen
- Kommunikationsfähigkeit beweisen
- Einfühlungsvermögen/Empathie zeigen
- Teamfähigkeit einbringen

Literatur

BERTELSMANN STIFTUNG / WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER INITIATIVE "ÜBERGÄNGE MIT SYSTEM" (2010): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System" – Eckpunkte aus den beteiligten Ländern: Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen. August 2010. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-11DD5954-4EDDBF09/bst/xcms_bst_dms_32110_32112_2.pdf (Stand: 10.10.2011).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Stand Nachdruck 2009. URL: http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf (Stand: 10.10.2011).

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (2011): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Beschlussdatum 17. Juni 2011. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA148.pdf (Stand: 01.11.11).

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG IM AUFTRAG DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND UND DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld, S.93ff. URL: http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129 (Stand: 01.11.11).

SCHILLER, S. (2010): Kompetenzorientierte Prüfungen: Herausforderungen für die Sicherung der Prüfungsqualität. Ansätze zur Qualifizierung der Prüfer. – Präsentation zum internen Workshop der DECVET-Projekte. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Eisenach.

SCHILLER, S./ MILOLAZA, A. (2012): Lernergebnisse erfassen und anrechenbar machen. Erfahrungen aus der Pilotinitiative DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. In: Loebe, H./ Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 31-50.

Silke Götte, Eva Kotermann, Sigmar Kühl, Beatrice Schlegel, Matthias Söll

Anforderungen an Prüfungsmodalitäten des im Projekt ECVET-Chemie entwickelten Kompetenzerfassungsverfahrens. Ableitung auf Basis eines Vergleichs mit herkömmlichen Prüfungsverfahren in der Aus- und Weiterbildung

1. Einleitung

Im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative sollen mögliche Anrechnungspotenziale an den Schnittstellen rund um das duale System der Berufsausbildung identifiziert werden, um einen Beitrag zur Erhöhung der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erreichen. Im Projekt ECVET-Chemie stand dabei die Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsverfahren an der Schnittstelle zwischen dualer Berufsbildung und beruflicher Fortbildung im Fokus.

Das Projekt geht dabei von einem umfassenden Kompetenzverständnis aus. Um dieses in Prüfungssituationen angemessen abbilden zu können, wurde ein vielschichtiges Kompetenzerfassungsinstrument entwickelt und erprobt.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der vergleichenden Darstellung des entwickelten Instruments mit herkömmlichen Prüfungsverfahren in der Aus- und Fortbildung mit dem Ziel, das Innovationspotential des erstgenannten herauszuarbeiten. Zunächst werden beide Verfahren unabhängig voneinander vorgestellt. Es werden anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und schließlich das daraus resultierende Innovationspotential bzw. Anforderungen an Prüfungsmodalitäten aufgezeigt.

2. Die Kompetenzerfassung im Projekt ECVET-Chemie

Die wesentlichen Merkmale der Kompetenzerfassung im Projekt ECVET-Chemie sind die Outcome- und Kompetenzorientierung.

Outcomeorientiert zu prüfen heißt, dass nur die Lernergebnisse für die Erfassung relevant sind, welche auch im Kontext realer Arbeitssituationen von Bedeutung sind. Weder Teilergebnisse noch einzelne Voraussetzungen von Lernergebnissen wie Kenntnisse werden im Rahmen einer outcomeorientierten Prüfung isoliert erfasst.

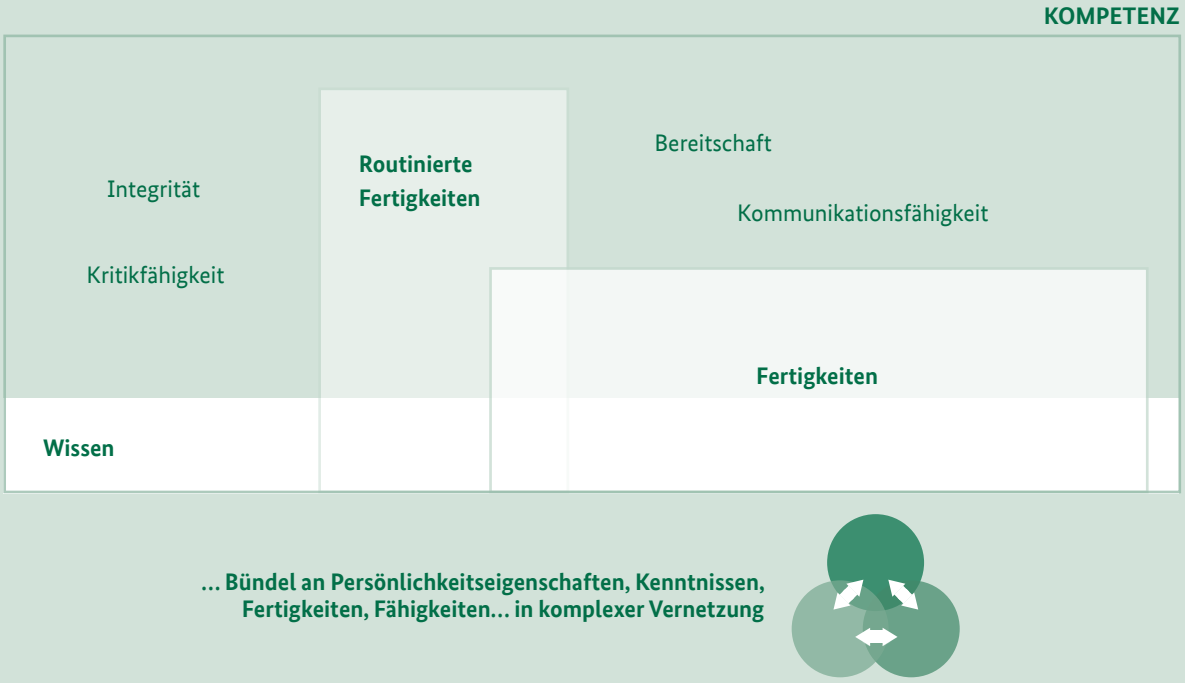
Kompetenz, im Projektzusammenhang fokussiert auf berufliche Handlungskompetenz, wird verstanden als ein komplex vernetztes Bündel aus Fertigkeiten, Routinen (routinierte Fertigkeiten), Persönlichkeitseigenschaften, Erfahrungen, Einstellungen etc., welches in beruflichen Situationen zu sachgerechtem und verantwortungsbewusstem Handeln führt (KMK 2005, S.4).

Die Komplexität beruflicher Handlungskompetenz muss sich in der Erfassung derselben widerspiegeln. Folglich sind im Rahmen einer Prüfung Situationen zu simulieren, die der Praxis so nah wie möglich kommen (simulierte Praxissituationen). In diesen müssen sich ProbandInnen selbstständig bewähren, um so ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche ihnen im beruflichen Handeln tatsächlich zur Verfügung stehen, erfassbar zu machen.

Abbildung 2 veranschaulicht die drei Teile des Modells zur Erfassung der Beruflichen Handlungskompetenz im Projekt ECVET-Chemie, welche aus typischen Arbeitsabläufen in Unternehmen abgeleitet wurden. Geordnet sind diese nach ihrer Problemhaltigkeit und Komplexität.

Die Aufgabenstellung zum ersten Aufgabentyp (Testaufgabe A, entspricht Kompetenzstufe A) besteht aus einem Routine-Auftrag und der Anweisung zur Durchführung eines Synthese- bzw. Analyse-Verfahrens, welches praktisch im Labor bzw. Technikum erprobt wird (Simulation). Neben den Fertigkeiten zur Aufgabenanalyse, Berechnung und Auswertung, stehen die Handfertigkeiten und Routinen der ProbandInnen im Mittelpunkt der Testaufgabe und entsprechender Arbeitsabläufe. Zur Erfassung der Fertig-

Abb. 1: Kompetenzbegriff



keiten und Fähigkeiten der Testaufgabe A, welche der Kompetenzstufe A entsprechen, werden ein anzufertigendes Protokoll und das Produkt der Synthese bzw. das Analysenergebnis ausgewertet. Eine Beobachtung der ProbandInnen kann noch mehr Aufschluss über wichtige Kompetenzaspekte geben.

In der Aufgabenstellung zum Aufgabentyp „Problemhaltige Situation“ (Testaufgabe B, entspricht Kompetenzstufe B) ist eine Problemsituation beschrieben, in welche sich die bzw. der zu Testende hineinversetzen muss, um schriftlich darzulegen, wie sie bzw. er sich in der entsprechenden Situation verhalten würde. In einem ersten Arbeitsschritt ist die Ursache für das Problem zu identifizieren. Oftmals sind dabei mehrere Ursachen denkbar. Darauf folgend müssen Lösungsansätze entwickelt, gegeneinander abgewogen und schlussendlich eine Lösung ausgearbeitet werden. Die geforderten Schritte werden für die Erfassung entsprechender Fähigkeiten mit einem Erwartungsbild abgeglichen. Hier werden also vor allem Problemlösestrategien und -fähigkeiten erfasst. Der Aufgabentyp B umfasst lediglich einen Ausschnitt aus typischen Arbeitsabläufen der Praxis. Nach der Ermittlung eines Lösungsweges wäre die Handlungsausführung der eigens ermittelten Lösungsschritte der nächste Schritt. Dieser entfällt jedoch, da die entsprechenden Fertigkeiten bereits mit dem Aufgabentyp A erfasst werden. Der Aufgabentyp B wurde als Reflexion erprobt, da die Simulation von Problemsituationen oft nicht möglich bzw. sehr aufwendig ist.

Im Rahmen der Aufgabe „Team-Auftrag“ (Aufgabentyp C, entspricht Kompetenzstufe C) werden einem Team von drei bis fünf ProbandInnen eine Versuchsvorschrift mit dem Auftrag vorgelegt, die Vorschrift zu optimieren bzw. an neue Bedingungen anzupassen. Die Team-Arbeit wird also simuliert, wobei das Ergebnis, ein Optimierungsansatz mit einem konkreten Versuchsplan[1], schriftlich abzugeben ist. Die gemeinsame Erarbeitung eines Konzepts erfordert Teamfähigkeit, insbesondere mit ihren Facetten Kommunikation, Integration, Kritik, Engagement. Diese Fertigkeiten bzw. Persönlichkeitseigenschaften sind nicht direkt an Lernprozesse gekoppelt und wesentlich schwerer zu erfassen. Dennoch sind sie ausschlaggebend für berufliche Handlungskompetenz, da sie in unterschiedlichem Maße bei jedem Arbeitsprozess

[1] Dieser wird nicht zur Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz herangezogen, da die gezeigten Kenntnisse und Fertigkeiten nicht den einzelnen ProbandInnen zugeordnet werden können.

vonnöten sind. Ziel des Projektes war es, auch diese in ihrer Komplexität und Gesamtheit zu erfassen. Somit lag ein Fokus in der Projektarbeit auf der Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung der Teamfähigkeit. Es wurden Beobachtungsbögen entwickelt, erprobt und optimiert. An dieser Stelle ist auf die Schwierigkeit hinzuweisen, Beobachtungsbögen, die das Verhalten von ProbandInnen durch BeobachterInnen erfassen, möglichst objektiv zu konzipieren. Um dies zu gewährleisten wird eine Schulung mit Erprobungscharakter empfohlen, welche ebenfalls im Projekt entwickelt wurde.

Kriterien bei der Durchführung

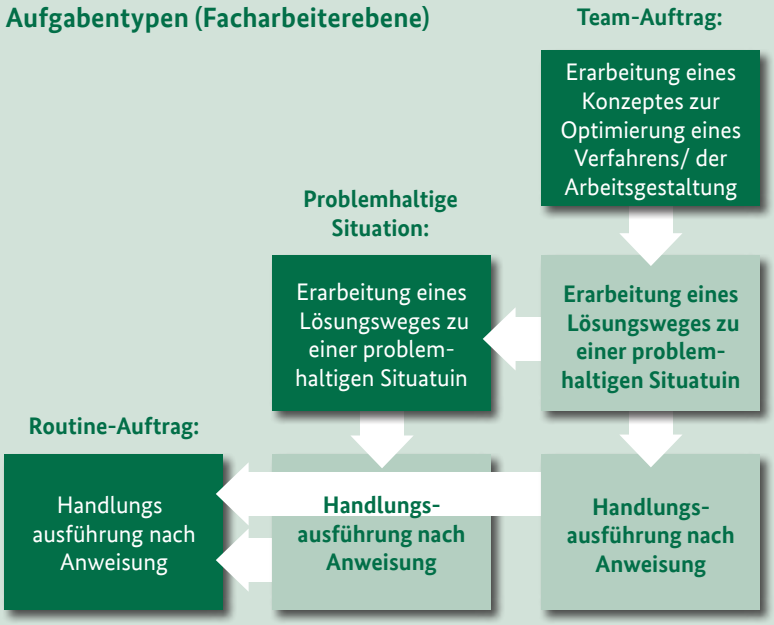
Die allgemeinen Regeln, welche bei der Durchführung der Kompetenzerfassung zu beachten sind, werden in der nachfolgende Tabelle 1 zu den ersten beiden Teilen der Kompetenzerfassung aufgelistet. Ausführlicher wird auf den dritten Teil eingegangen, da hier der Fokus der Erprobung und das Innovationspotential im Projekt lagen.

Im Rahmen einer Teamdiskussion zur Optimierung bzw. Anpassung eines Verfahrens werden die Facetten der Teamfähigkeit mit Hilfe von Items beobachtet. Gruppenbeobachtungsbögen und Selbsteinschätzungsbögen dienten im Projekt der Validierung, fließen aber nicht in die Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz ein. Um die Objektivität der Beobachtung zu gewährleisten, müssen zum Einen Items mit gut beobachtbaren Handlungen beschrieben werden und zum Anderen die BeobachterInnen in der Anwendung des Instruments geschult werden.

Die Kompetenzerfassung erfolgt in der Regel durch mehrere[2] unabhängige BeobachterInnen bzw. Kompetenzerfassende. Eine Beobachtung muss – wie jedes Kompetenzmessverfahren – allgemeinen Ansprüchen in räumlicher, personeller und sachlicher Hinsicht genügen. Diese können bspw. in Prüferleitfäden erörtert werden.

Darüber hinaus sind bei der Durchführung und Beobachtung einer Team-Diskussion weitere Hinweise zu beachten. Zum einen müssen sich die Kompetenzerfassenden während der Beobachtungsphase zurückhaltend und neutral verhalten, das heißt, sie kommentieren ihre Gedanken und Eindrücke weder verbal noch durch Mimik und Gestik. Desweiteren sollten die Kompetenzerfassenden insbesondere bei

Abb. 2: Aufgabentypen (Facharbeiterebene)



[2] Für eine valide Beobachtung sind mindestens zwei unabhängig voneinander agierende Prüfer/ Beobachter vonnöten.

Uneindeutigkeiten bzw. Unsicherheiten ein Verlaufsprotokoll anfertigen, in welchem sie die Beobachtung der einzelnen Verhaltensweisen der ProbandInnen jeweils im ersten Drittel, im zweiten und im letzten Drittel der Beobachtungszeit dokumentieren. Somit kann einem vorschnellen Entscheiden und damit einer vorschnellen Meinungsbildung vorgebeugt werden.

Schulung für eine valide Auswertung einer Beobachtung

Damit die Auswertung der Beobachtungsbögen den Ansprüchen der Validität, Reliabilität und Objektivität genügen kann, ist es notwendig, dem Kompetenzerfassenden Schulungs- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten. Diese Schulung sollte den praktischen Umgang mit den Instrumenten der Kompetenzerfassung fokussieren und anhand nachfolgend aufgeführter Vorschläge durchgeführt werden:

Innerhalb von mindestens zwei Simulationen sollte Kompetenzerfassenden die Möglichkeit geboten werden, verschiedene Prüfungssituationen zu trainieren. Dazu wird empfohlen, reale Arbeitsaufgaben in einem geeigneten Laboratorium mit einer Anzahl von wenigstens zwei und höchstens sechs ProbandInnen[3] durchzuführen.

Als zweite Alternative kommen Kompetenzerfassungsworkshops in Betracht. Diese sollten im Wesentlichen den vollständigen Vorgang einer Kompetenzerfassung widerspiegeln.

Mögliche Fehler im Ablauf der Kompetenzerfassung

Bei der Durchführung einer Kompetenzerfassung ist die Palette an unvorhersehbaren Ereignissen groß. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass der zu Prüfende dem Prüfer hinreichend unbekannt sein

Tab. 1: Allgemeine Regeln zur Durchführung der Kompetenzerfassung

Routineaufgabe	Problemhaltige Situation
Eigenständige Arbeitsweise, d. h. die Aufgabe ist völlig selbständig (ohne fremde Hilfe) im Labor durchzuführen, lediglich in einem sog. Fremdlabor sind Hinweise zu Geräten etc. erlaubt	Die schriftliche Darstellung der Problemlösung Begründung der Entscheidung (z. B. für ein anderes Verfahren) – logische Vorgehensweise
Praktische Durchführung der schriftlich vorgegebenen Arbeitsaufgabe inklusive selbständiger Vorbereitung von Proben (Maßlösungen etc.)	Übersichtlichkeit/ Form (evt. Skizzen), da die Auswertung durch den Kompetenzerfassenden nur durch Lesen möglich ist
Selbständiges stöchiometrisches Rechnen, welches das Aufstellen von Formeln und Reaktionsgleichungen einschließt	
Eigenständiges Anfertigen eines Protokolls, als schriftliche Ergebnispräsentation	

[3] Die Mindestzahl von zwei Zuprüfenden ist die Voraussetzung für ein Team. Die Beobachtung von mehr als sechs Zuprüfenden gleichzeitig und zudem über einen Zeitraum von 1,5 Stunden erwies sich im Projekt als schwierig. Möglicherweise war die Aufmerksamkeit der BeobachterInnen nach dieser Zeit nicht mehr kontinuierlich gegeben, was ggf. zur Verzerrung der Beobachtungsergebnisse führte.

Tab. 2: Anforderungen an Prüfende (vgl. DIHK 2005, S. 7 f.)

Persönlichkeitskompetenz: • positives Menschenbild haben • ausgeprägten Gerechtigkeitssinn haben • selbstkritisch sein • der eigenen Überzeugung gemäß handeln können • zur sozialen Verantwortung bereit sein • motivieren können • objektiv beurteilen und bewerten können • zum fachlichen Engagement bereit sein	**Sozialkompetenz:** • bereit sein zur Verständigung und Kooperation • sich situations- und personenbezogen verständigen können • Gedanken, Gefühle und Einstellungen wahrnehmen und bewerten können
Fachkompetenz: • ausgeprägtes und breites Fach- und Prozesswissen haben • betriebliche Erfahrung und fachliches Können besitzen • Wissen und Erfahrung situationsgerecht einsetzen können	**Methodenkompetenz:** • mit den Prüfungsanforderungen vertraut sein • mit dem Prüfungsablauf vertraut sein • mit den Lernzieltaxonomieen vertraut sein • Rechtssicherheit besitzen

sollte, da ansonsten die Einschätzung in der Beobachtung nicht unvoreingenommen sein kann. Bezüglich der breiten Palette an möglichen Fehlern bei Prüfungen sei auf die Ausführungen von Schaumann (2008) in „Prüfung 2000plus“ verwiesen.

3. Grundsätzliches zu den bestehenden Prüfungen in der Aus- und Weiterbildung

Im folgenden Kapitel werden die Grundlagen für die Durchführung von Prüfungen, die Anforderungen an Prüfende, der Aufbau und die Dauer von Prüfungen sowie die Aufgaben von Prüfenden während der Prüfungen für die betrachteten dualen Ausbildungen: ChemielaborantIn und ChemikantIn und die Fortbildung zur IndustriemeisterIn Fachrichtung Chemie beschrieben.

Grundlagen für die Durchführung von Prüfungen

Für die im Projekt ECVET-Chemie betrachteten Berufe ist laut BBiG §71 (2) die Industrie- und Handelskammer (IHK) die zuständige Stelle. Zu deren Aufgaben gehört die Bildung, Berufung und Organisation von Prüfungsausschüssen (vgl. BBiG §39-42, 56).

Ziel der Abschlussprüfung ist es „festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ (BBiG §38). Ähnliches gilt für das Ziel der Fortbildungsprüfung, „die dem Nachweis von Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die durch die berufliche Fortbildung zum Geprüften Industriemeister/zur Geprüften Industriemeisterin - Fachrichtung Chemie erworben worden sind“ (Verordnung Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin - Fachrichtung Chemie, §1 (1)), dient.

Der Prüfungsausschuss für die Abschlussprüfungen der Ausbildung und der Fortbildung besteht „aus mindestens drei Mitgliedern. Die Mitglieder müssen für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein“ (BBiG §40 (1)). Weiterhin müssen dem Prüfungsausschuss „als Mitglieder Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer in gleicher Zahl sowie mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule angehören. Mindestens zwei Drittel der Gesamtzahl der Mitglieder müssen Beauftragte der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sein“ (BBiG §41 (2)).

Anforderungen an Prüfende

Die persönliche und fachliche Eignung der Prüfenden ist im BBiG in den Paragrafen 29 und 30 kurz beschrieben und im Leitfaden für IHK-Prüferqualifizierungskonzepte des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) weiter ausgeführt. Der DIHK-Leitfaden wurde für die Aus- und Weiterbildung als „Rahmen entwickelt, der Standards für Prüferqualifizierungen setzen soll“ (DIHK 2005, S. 3). Mit dem Leitfaden sollen „gemeinsame Anforderungen an Prüferinnen und Prüfer und deren Qualifizierungen definiert werden“ (DIHK 2005, S. 3). Den Ausführungen im Leitfaden liegt zugrunde, dass die handlungsorientierte Gestaltung von Lernprozessen sich in Prüfungen widerspiegeln soll. Daher wird in den Mittelpunkt der Prüfung das Reflektieren von Arbeitsprozessen, die Fähigkeit, berufsrelevante Aufgaben analysieren und lösen sowie Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen aufzeigen zu können, gesetzt (vgl. DIHK 2005, S. 5). Ausgehend von diesen Ansprüchen werden im IHK-Leitfaden ein Prüferleitbild und Anforderungen an Prüfende konzipiert, auf die im Folgenden eingegangen wird (vgl. Tabelle 2).

Desweiteren wird erwartet, dass die Kenntnisse der Prüfenden dem aktuellen fachlichen und methodischen Stand entsprechen. Daher ist jeder Prüfende verpflichtet an entsprechenden Fortbildungsseminaren und -workshops teilzunehmen. Sämtliche persönlichen und firmeninternen Daten unterliegen einer Geheimhaltungspflicht, die vom Prüfenden einzuhalten ist. Einem Prüfenden wird in der Regel bei Verstößen gegen Jugendschutzvorschriften, bewussten Verstößen gegen die Prüfungsordnung, das BBiG, die Geheimhaltungsrichtlinien, schweren und wiederholten Straftaten und im Falle etwaiger Drogenabhängigkeit die persönliche Eignung als Prüfender abgesprochen (vgl. DIHK 2005, S. 8).

Erstellung der Prüfungsaufgaben

Die Prüfungen für den bzw. die ChemikantIn und ChemielaborantIn werden zentral von der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL, IHK Region Stuttgart) erstellt. Die Kammern delegieren die Mitglieder des „Erstellungsausschusses“. Die Prüfungen für den bzw. die IndustriemeisterIn - Fachrichtung Chemie werden von einem überregionalen Aufgabenerstellungsausschuss unter Leitung des DIHK erstellt.

Tab. 3: Darstellung Abschlussprüfung ChemielaborantIn

Abschlussprüfung ChemielaborantIn[4]				
	Inhalt	**Art**	**Dauer**	**Wertung in %**
Teil 1	Herstellen und Charakterisieren von Produkten	praktisch	6 Std. (360 Min.)	17,5
	Allgemeine und Präparative Chemie	schriftlich	135 Min.	17,5
Teil 2	Prozessorientiertes Arbeiten	praktisch	11 Std. (660 Min.)	27,5
	Analytische und Chemie und Wahlqualifikationen	schriftlich	195 Min.	27,5
	Wirtschafts- und Sozialkunde	schriftlich	60 Min.	10,0
Summe Prüfung		praktisch	17 Std.	45
Summe Prüfung		schriftlich	6,5 Std.	55
Summe Prüfung (gesamt)			23,5 Std.	100

[4] vgl. Verordnung Berufsausbildung zum Chemielaboranten bzw. zur Chemielaborantin

Tab. 4: Darstellung Abschlussprüfung ChemikantIn

Abschlussprüfung ChemikantIn[5]				
	Inhalt	**Art**	**Dauer**	**Wertung in %**
Teil 1	Verfahrens- und produktionstechnische Arbeiten	praktisch	7 Std. (420 Min.)	20
	Verfahrenstechnik	schriftlich	90 Min.	5
	Messtechnik	schriftlich	45 Min.	5
	Anlagentechnik	schriftlich	60 Min.	10
Teil 2	Produktions- oder Verarbeitungsprozess	praktisch	7 Std. (420 Min.)	30
	Produktionstechnik	schriftlich	120 Min.	15
	Prozessleittechnik	schriftlich	60 Min.	5
	Wirtschafts- und Sozialkunde	schriftlich	60 Min.	10
Summe Prüfung		praktisch	14 Std.	50
Summe Prüfung		schriftlich	7,25 Std.	50
Summe Prüfung (gesamt)			21,25 Std.	100

Inhalte und Wertung der Prüfungen

In den betrachteten Ausbildungsberufen findet der erste Teil der Abschlussprüfung vor dem Ende des zweiten Ausbildungsjahres und der zweite Teil am Ende der Ausbildung statt.

Obenstehende Tabellen zeigen den Aufbau der Abschlussprüfungen für die Berufe ChemielaborantIn und ChemikantIn (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 4).

Es zeigt sich, dass in beiden Ausbildungsberufen der praktische Teil der Prüfung wesentlich mehr Zeit als der schriftliche Teil in Anspruch nimmt: Bei der ChemielaborantIn beträgt der Praxisanteil fast das dreifache gegenüber dem schriftlichem und bei der ChemikantIn ist das Verhältnis zwischen praktischem und schriftlichem Teil 2 zu 1. In der Wertung spiegeln sich diese Zeitverhältnisse nicht wider.

Bei der schriftlichen Prüfungsmethode unterscheidet man grundsätzlich zwei Aufgabentypen: einerseits „ungebundene“ Aufgaben, oft auch als „offene“ Aufgaben bezeichnet und andererseits „gebundene“ Aufgaben, auch „programmierte“ oder „Multiple-Choice Aufgaben“ genannt. Gebundene Aufgaben finden vor allem im Ausbildungsbereich Anwendung. Die schriftlichen Prüfungen setzen sich aus gebundenen und ungebundenen Aufgaben zusammen. Da es für die gebundenen Aufgaben von der PAL eine Lösungsschablone gibt, bestehen hier keine besonderen Anforderungen an die Prüfer. Für die ungebundenen Aufgaben werden von der PAL Lösungsvorschläge geliefert, die ggf. auch erweitert oder angepasst werden können. Um bei den Korrekturen der Aufgaben Berwertungsfehlern vorzubeugen, ist immer eine Zweitkorrektur gefordert. Durchgeführt werden die Korrekturen der schriftlichen Prüfung von den Lehrenden der staatlichen Berufsschulen, die den regionalen Prüfungsausschüssen der Kammern als Lehrervertreter angehören.

Die Prüfenden müssen sich vor der jeweiligen Prüfung über die Kriterien für die Beurteilung der Ar-

[5] vgl. Verordnung Berufsausbildung zum Chemikanten bzw. zur Chemikantin

beitsweise bei der Bearbeitung der praktischen Aufgaben verständigen. Soziale Kompetenzen werden bei der Abschlussprüfung nicht geprüft.

Die Qualifikation zum Geprüften Industriemeister bzw. zur Geprüften Industriemeisterin – Fachrichtung Chemie umfasst berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen gemäß der Ausbildereignungsverordnung, fachrichtungsübergreifende Basisqualifikationen und handlungsspezifische Qualifikationen. Sie wird durch die Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister bzw. Geprüfte Industriemeisterin Fachrichtung Chemie (ChemIndMeistPrV 2004) geregelt.

Die Prüfung zum Geprüften Industriemeister bzw. zur Geprüften Industriemeisterin – Fachrichtung Chemie gliedert sich in die Prüfungsteile Fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen und Handlungsspezifische Qualifikationen (ChemIndMeistPrV 2004, §2(1)). Der Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Qualifikation ist vor Beginn der letzten Prüfungsleistung nachzuweisen (ChemIndMeistPrV 2004, §2(2)).

Die im Projekt entwickelte Kompetenzerfassung fokussiert auf die berufliche Handlungskompetenz. Dazu wurden die Inhalte der handlungsspezifischen Qualifikationen bearbeitet. Im Folgenden wird daher ausschließlich der Prüfungsteil für die handlungsspezifischen Qualifikationen näher erläutert. Die Ausführungen basieren auf §5 der ChemIndMeistPrV 2004. Die handlungsspezifischen Qualifikationen werden danach in Form von zwei handlungsspezifischen, integrierten Situationsaufgaben sowie im Spezialisierungsgebiet durch eine anwendungsbezogene schriftliche Ausarbeitung geprüft, wobei die Prüfungsdauer 75-90 Minuten beträgt. Die erste Situationsaufgabe mit dem Schwerpunkt im Handlungsbereich „Chemische Produktion“ wird in einer mindestens vierstündigen Prüfung schriftlich geprüft. Die zweite Situationsaufgabe mit dem Schwerpunkt im Handlungsbereich „Organisation, Führung und Kommunikation“ besteht aus einer schriftlichen Aufgabenstellung mit einer Prüfungsdauer von mindestens zwei Stunden und einem 30-45 minütigen Fachgespräch. Für dieses werden 45 Minuten Vorbereitungszeit eingeräumt. Insgesamt darf die Prüfungszeit für die beiden Situationsaufgaben acht Stunden nicht überschreiten. Da die schriftlichen Prüfungsteile von einem überregionalen Aufgabenerstellungsausschuss erstellt und zusammen mit Lösungshinweisen ausgeliefert werden, sind die Anforderungen an die Prüfer auf die Korrektur beschränkt.

Grundlage für das Fachgespräch ist die schriftlich gelöste Aufgabenstellung der zweiten Situationsaufgabe. Dabei soll unter Einsatz von Präsentationstechniken die Fähigkeit nachgewiesen werden, Arbeitsaufgaben zu analysieren, zu strukturieren und eine begründete Lösung ableiten zu können. Die Ablaufplanung zur Durchführung der Fachgespräche und die Zeitfestlegung bei den jeweils zuständigen Kammern werden von den regionalen Prüfungsausschüssen beschlossen.

4. Vergleich der Prüfung in der Ausbildung mit dem Verfahren zur Kompetenzerfassung auf der Facharbeiterebene

Im Folgenden wird das im Projekt ECVET-Chemie entwickelte Konzept zur Kompetenzerfassung mit den bestehenden Prüfungen auf der Facharbeiterebene für ChemielaborantInnen und ChemikantInnen nach den Kriterien zeitlicher Umfang, Inhalt und Methodik sowie Vor- und Nachbereitung verglichen.

Vergleich des zeitlichen Umfangs

Beide Verfahren beinhalten gegenüber dem schriftlichen Teil einen größeren Praxisteil im Labor bzw. Technikum. In der Kompetenzerfassung beinhaltet dieser mündliche und schriftliche Elemente, in den bestehenden Prüfungen werden hingegen nur schriftliche Elemente verlangt. Insgesamt ist die Prüfung der Ausbildung mit mehr als drei veranschlagten Prüfungstagen länger als die konzipierte Kompetenzerfassung, welche eine Standard-Lernergebniseinheit umfasst und je nach Verfahren ein bis anderthalb Tage beansprucht. Werden mehrere Lernergebniseinheiten für eine Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz ausgewählt, steigt der Zeitaufwand entsprechend und nimmt somit im Vergleich zu den bestehenden Prüfungen etwas weniger bzw. gleich viel Zeit in Anspruch, wobei die Zeit im Labor bzw. Technikum durchaus den bestehenden Prüfungen entsprechen kann. Die größte Differenz besteht im zeitlichen Umfang des rein schriftlichen Teils. In den bestehenden Prüfungen umfasst dieser fünfeinhalb Stunden, in der Kompetenzerfassung einer Lernergebniseinheit in der Testaufgabe B ca. 40 Minuten.

Inhaltlicher und methodischer Vergleich

Wird für die Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz eine Standard-Lernergebniseinheit aus-

gewählt[6] , wird die Probandin bzw. der Proband in drei typischen Praxissituationen zu einem Synthese- bzw. Analyseverfahren getestet. Die Testaufgabe A erfordert dabei vor allem Routinen im Labor bzw. Technikum, die Testaufgabe B prüft die Problemlösefähigkeit und die Testaufgabe C fordert Team- und Kommunikationsfähigkeit. Kenntnisse als mittelbare Voraussetzung für ebengenannte Fähigkeiten werden nicht explizit abgefragt, sondern müssen in den praktischen Situationen angewendet werden, wie zum Beispiel zur Konkretisierung der Anleitung für den Routine-Auftrag. Diese ist so formuliert, dass die Probandin bzw. der Proband Entscheidungen treffen muss, die auf Kenntnissen basieren. Die Beteiligung an einer Team-Diskussion zur Optimierung eines Verfahrens wird zumindest teilweise von dem Wissen der jeweiligen Probandin bzw. des jeweiligen Probanden abhängig sein. Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden also möglichst so gefordert, wie sie in der Praxis notwendig sind – in Hinsicht auf die Komplexität der Situationen, Selbstständigkeit der Probandin bzw. des Probanden und auf ensprechende Outcomes.

In den bestehenden Prüfungen werden hingegen im schriftlichen Teil Fakten, Erklärungen bzw. Ursachen für bestimmte Begebenheiten erfragt, die im Labor bzw. im Technikum typisch sind. Dabei sind zum Teil Antwortalternativen vorgegeben, aus denen die ProbandInnen die richtige Alternative auswählen müssen. Weiterhin werden Aufgaben gestellt, welche in kurzer Form Praxissituationen beschreiben. Es sind Gründe, Erklärungen oder Problemlösemöglichkeiten anzukreuzen bzw. aufzuschreiben.

Somit erfasst dieser Teil der bestehenden Prüfungen die Voraussetzung für berufliches Handeln, während in der Kompetenzerfassung das berufliche Handeln selbst im Fokus steht[7]. In der Kompetenzerfassung wird dabei nur eine Problemsituation geschildert, zu welcher ein Lösungsvorschlag ausgearbeitet werden muss. In den bestehenden Prüfungen wird auf mehrere Situationen eingegangen. Dies geschieht jedoch nicht in praxistypischer Form.

Hinsichtlich der praktischen Durchführung des Tests lassen sich in ähnlicher Weise Unterschiede feststellen, wobei diese bezüglich ihres Umfangs weniger gravierend sind. In der Kompetenzerfassung werden den ProbandInnen eine Anweisung und ein Auftrag vorgelegt. Die einzelnen Schritte zu dessen Erfüllung müssen selbstständig geplant, umgesetzt und ausgewertet werden. Die Anweisung lässt dabei Handlungsspielräume zu und fordert Entscheidungen. In den bestehenden Prüfungen sind Lösungsschritte dagegen teilweise vorgegeben bzw. sehr konkrete Anleitungen formuliert worden, so dass den ProbandInnen nur wenige Handlungsspielräume bleiben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die bestehenden Prüfungen auf die Erfassung der Voraussetzungen für berufliche Handlungskompetenz fokussieren. Dies geschieht im Praktischen wie im Theoretischen in handlungsorientierter Form, d. h. berufliches Handeln ist Gegenstand beider Bereiche. Dabei wird eine breite Palette an Wissen abgefragt, das sich auch auf Problemsituationen und Optimierungsaufgaben erstreckt. Über die Erfassung von Voraussetzungen für berufliche Handlungskompetenz hinausgehend werden im Bereich der Meisterprüfung insbesondere bei der zweiten Situationsaufgabe in einem Fachgespräch über den Handlungsbereich „Organisation, Führung und Kommunikation“ soziale und personale Kompetenzen erfasst.

Insbesondere die Breite der bestehenden Prüfungen wird in der Kompetenzerfassung nicht erreicht, da nur eine Problemsituation sowie Anpassungs- bzw. Optimierungsaufgabe pro Verfahren gestellt wird. Die Testaufgaben sind jedoch in Hinsicht auf Komplexität und Selbstständigkeit handlungs- und praxisorientiert angelegt. Beide Verfahren haben folglich je nach Schwerpunkt der Erfassung, ob also die Breite der Prüfung oder deren Kompetenzorientierung im Fokus steht, unterschiedliche Anwendungsbereiche.

Vergleich der Prüfungsvor- und -nachbereitung

Eine Schulung zur Vorbereitung der Prüfenden ist immer dann sinnvoll und notwendig, wenn noch keine Prüfungserfahrung vorhanden ist bzw. wenn andere, nicht bekannte Methoden in der Prüfung zur Anwendung kommen. Die Beobachtung von Team- und Kommunikationsfähigkeit mittels Beobachtungsbo-

---

[6] Dies kann dann der Fall sein, wenn aufgrund der im Rahmen der Kompetenzerfassung erhobenen Berufs- und Bildungsbiographie davon ausgegangen werden kann, dass der bzw. die ProbandIn die Voraussetzungen für die berufliche Handlungskompetenz besitzt und nun noch festgestellt werden soll, ob diese zum intendierten beruflichen Handeln führen.

[7] Inwiefern mit der Simulation von beruflichen Situationen tatsächlich berufliche Handlungskompetenz erfasst wird, müsste noch weiter untersucht werden. Im Rahmen des Projektes war dies nicht möglich. Es könnten bspw. ProbandInnen über einen längeren Zeitraum bezüglich ihres beruflichen Erfolges beobachtet und dieser mit Prüfungsergebnissen verschiedener Verfahren verglichen werden.

gen ist eine entsprechende Methode, die besonderer Vorbereitung bedarf.

In Bezug auf die Vorbereitung der Prüfungsunterlagen, der Erstellen der Prüfungsaufgaben sowie der räumlichen und materiellen Voraussetzungen unterscheiden sich die beiden Verfahren nur marginal. Lediglich für die Testaufgabe C sind zusätzliche Voraussetzungen zu schaffen.

Zur Auswertung lässt sich kein Vergleich ziehen, da bestehende Prüfungen jahrelang erprobt wurden und somit Routinen in der Auswertung entstehen konnten, die in der Kompetenzerfassung nur in Ansätzen vorhanden sind.

5. Fazit

Die derzeit in der Aus- und Weiterbildung eingesetzten Prüfungsverfahren bilden die vom Projekt ECVET-Chemie vertretene, umfassende Auffassung beruflicher Handlungskompetenz nicht vollständig ab. Das Verfahren zur Kompetenzerfassung, welches im Rahmen des Projektes entwickelt wurde, hat dagegen einen holistischen kompetenz- und handlungsorientierten Charakter. Alle Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz sollen im Kontext simulierter, realer beruflicher Situationen erfasst werden, womit die Abbildung der Komplexität des beruflichen Handelns intendiert ist.

Im Rahmen des Projektes wurde der Versuch unternommen, berufliches Handeln zu überprüfen. Vor allem schwierig zu operationalisierende Facetten des Kompetenzkonstrukts, wie die Fähigkeit zur Teamarbeit und Kommunikation, standen dabei im Fokus. Insbesondere hinsichtlich des Gütekriteriums der Objektivität gilt es, die eingesetzten Verfahren weiter zu entwickeln, um zu guten Erfassungsergebnissen zu gelangen. Da aus Sicht des Projektes nur ein ganzheitliches Kompetenzverständnis sowie eine ganzheitliche Erfassung von Kompetenzen zu einem sinnvollen Anrechnungssystem zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen führen können, das im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative entwickelt werden soll, ist dies zwingend erforderlich.

Im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative sollte ein Anrechnungssystem zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen für die berufliche Bildung entwickelt werden. Dazu sind aus Sicht des Projektes ein ganzheitliches Kompetenzverständnis sowie eine ganzheitliche Erfassung von Kompetenzen unabdingbar.

Literatur

BBiG (2005): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 20, 2005, S. 931-952.

DIHK (2005): Leitfaden für IHK-Prüfungsqualifizierungskonzepte, Berlin.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Chemielaborant/Chemielaborantin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.01.2000 i.d.F. vom 18.03.2005).

SCHAUMANN, U. (2008): Prüfung 2000plus: Konzeption und Gestaltung von Handwerksprüfungen - Prüferleitfaden -, Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk, Nr. 03050. URL: www.hwk-hannover.de/viewDocument?onr=23&id=493 (Stand: 30.10.2011).

Verordnung über die Berufsausbildung zum Chemikant/zur Chemikantin vom 10. Juni 2009. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 33, 2009, S. 1360-1373.

Verordnung über die Berufsausbildung zum Chemielaborant/zur Chemielaborantin vom 25. Juni 2009. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 37, 2009, S. 1600-1645.

Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin - Fachrichtung Chemie vom 15. September 2004. In: Bundesgesetzblatt Teil 1, Nr. 50, S. 2337-2346.

Petra Binz, Thorvald Degner, Franz-J. Heeg

Das „Systemspiel“ – ein methodischer Ansatz zur Erfassung informell erworbener Sozial- und Führungskompetenzen in der Industriemeister-Fortbildung

Einleitung

Die KMK definiert Handlungskompetenz als die Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell sozial verantwortlich zu verhalten (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000). Im beruflichen Zusammenhang bedeutet dies, dass berufsspezifische Anforderungen und Ziele zu erfüllen sind, welche sich in der Praxis über Aufgaben manifestieren. Situationen in beruflichen Kontexten lassen sich durch Aufgaben und Beziehungskonstellationen beschreiben, deren Erledigung bzw. Gestaltung der Disposition von Kompetenzen bedarf. Diese zeigen sich wiederum im Handeln der beteiligten Personen, in deren Performanz. Berufliche Handlungskompetenz von Industriemeistern bedeutet das konkrete Ausführen und Gestalten unter derartigen Bedingungen und zeigt sich schwerpunktmäßig in der Bewältigung von Führungs-, Kommunikations- und Problemlöseaufgaben (Degner et al. 2011).

In diesem Beitrag soll die Methode des Systemspiels vorgestellt werden, welche eine alternative Möglichkeit aufzeigt, berufliche Handlungsfähigkeit – hier von Industriemeistern – in einem simulierten Handlungsraum zu erfassen. Dabei ist das Systemspiel als Ergänzung zu bestehenden Prüfformen zu sehen, wie beispielsweise schriftliche Prüfungen, Situationsaufgaben und Fachgespräche. Diese stellen weiterhin eine geeignete Möglichkeit dar, über anwendungsbezogene Aufgabenstellungen hauptsächlich fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten in relativ ökonomischer Weise zu erfassen, wobei eine Anpassung der Zusammensetzung einzelner Prüfungsteile ggf. notwendig ist. Eine Kombination aus diesen beiden Ansätzen ist nach Ansicht der Projektgruppe daher sinnvoll. Im Folgenden soll die Grundidee sowie die Gestaltung von Systemspielen im Kontext der Erfassung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Industriemeistern beschrieben werden.

Das Systemspiel

Im Unterschied zum klassischen Rollenspiel wird beim Systemspiel nicht die Dynamik zwischen einzelnen Rollen mitsamt ihren psychischen Dispositionen nachgespielt - es geht vielmehr um ein weitgehend frei ausgestaltetes Spiel. Im Systemspiel können soziale Fertigkeiten und Kompetenzen erworben und evaluiert, Strukturen und Prozesse erfahren und die Resonanz des eigenen Handelns in Interaktion mit anderen erkannt werden. Systemspiele ermöglichen kontextbezogene Selbsterfahrung. Die Einsicht in organisatorische, technische und soziale Zusammenhänge soll gepaart werden mit dem Erleben eigener Einflussmöglichkeiten und damit von Selbstwirksamkeit, welche sich auf die eigenen Kompetenzen positiv auswirkt. Ein Systemspiel ist ein erweitertes pädagogisches Rollenspiel mit dem Ziel, die Perspektivenvielfalt und Dynamik sozialer Systeme in einem begrenzten zeitlichen Rahmen (Zeitraffer) zu inszenieren und spielerisch gemeinsam erlebbar zu machen.

Systemspiele entwickeln eine Dynamik, die den Gesetzen realer Systeme folgt. So beschreiben Manteufel & Schiepek (1998, S. 80), dass „den Spielern Gefühle, Rollenerwartungen oder typische Verhaltensmuster manchmal erschreckend echt“ erscheinen. Die Spieler erleben sich in bestimmten sozialen Situationen, wie sie sich selbst verhalten bzw. wie ihr Verhalten auf andere Personen wirkt.

In Bezug auf Systemspiele wurde beispielsweise von Manteufel & Schiepek (1998) ein Ausbildungskonzept zur Systemkompetenz entwickelt. Ihre Beschreibung der Systemkompetenz beinhaltet überwiegend Aspekte, die gemeinhin als überfachlich beschrieben werden können und die im Rahmen eines adäquaten Systemspiels sowohl erfasst als auch trainiert werden können. Es werden diesbezüglich die Aspekte „Berücksichtigung von Sozialstrukturen und Kontexten, Umgang mit der Dimension Zeit, Umgang mit der emotionalen Dimension, soziale Kontaktfähigkeit, Systemförderung, Entwicklung von Selbstorganisationsbedingungen, Theoriewissen, systemtheoretische Methoden“ adressiert. Die Unterpunkte zu diesen sechs Bereichen beinhalten u.a. „Feedback geben,

Selbstverstärkung, sich auf etwas fokussieren bzw. konzentrieren, Beteiligungen und Zugehörigkeiten erzeugen, Umgang mit emotionalen Belastungen, Nutzung von Hilfen und Unterstützung, Berücksichtigung fremder Operationslogiken, interdisziplinäre Kooperationskompetenz, Fehlerfreundlichkeit, Konfliktmanagement und Konfrontation usw." (Manteufel & Schiepek 1998, S. 195 ff.)

Um auf Grundlage relevanter Merkmale für die hier vorliegende Zielsetzung eines simulierten Systems vorhandene Kompetenzen bei Teilnehmern erkennbar zu machen, ist es erforderlich, bestimmte Bedingungen und Gestaltungsparameter zu berücksichtigen.

- Das Szenario sollte demzufolge offen lassen, welche Ziele, Konflikte oder Erfolgskriterien im Spiel entstehen – über die vorgegebenen Ziele usw. hinausgehend. Dieses ist ein wichtiges Kriterium, um die dynamische Wirkung eines Systemspiels zu erhalten. Jedoch ist es erforderlich, Rahmenbedingungen so zu formulieren, dass auf die Erreichung gemeinsamer Ziele abgezielt wird.
- Die Konstruktion beinhaltet Rollen und Beziehungskonstellationen. Darüber hinaus werden Aufgabenkonstellationen beschrieben und Arbeitsaufträge im Szenario formuliert und eingefordert.
- Die Rollenbeschreibungen im Spiel sind so auszulegen, dass Diskrepanzen zwischen der Selbstbeschreibung und der Fremdwahrnehmung durch andere Personen auftreten können.
- Im Spiel finden Begegnungen von Person zu Person als auch zwischen Gruppen und Teilsystemen statt.

Durch Einhaltung dieser Gestaltungsparameter enthält das Szenario Elemente, um Dynamiken der Konkurrenz und der Kooperation, Konflikte und Koalitionen anzustoßen.

Der erfolgreiche Einsatz eines Systemspiels hängt schließlich nicht unerheblich von einer systematischen Entwicklung des Spiels ab. Hierzu gehören u. a. Schritte wie die Definition von Zielen und Merkmalen, die Entwicklung des Szenarios und der Rollen und – nach einer ersten Erprobung des Spiels – die Auswertung der Erfassungsbögen und eine Gesamtevaluation, um etwaige Optimierungspotenziale abzuleiten.

In einem solchen Systemspiel ist es demzufolge möglich, die Handlungen und erzielten Ergebnisse der Spielenden anhand vorher definierter Merkmale zu erfassen und in Bezug auf vorhandene Kompetenzen zu bewerten. Zusätzlich werden Unterlagen erledigter und unerledigter Arbeitsaufgaben der Teilnehmer zur Bewertung herangezogen. Über eine fachliche Ausgestaltung dieser Arbeitsaufgaben ist es außerdem möglich, Fachkenntnisse und Fertigkeiten zu überprüfen. Hierbei ist zu beachten, dass von einer Bearbeitung hochkomplexer und/oder zeitintensiver Aufgaben im Rahmen des Systemspiels im Regelfall abzusehen ist.

Um die Sichtbarmachung von Kompetenzen zu ermöglichen, ist es erforderlich, deren Merkmale zu bestimmen und Messverfahren entsprechend zu gestalten. Kaufhold (2006) führt hierzu die folgenden, bei der Entwicklung entsprechender Verfahren zu berücksichtigenden Aspekte auf:

- Da Kompetenz ausschließlich im Handeln ersichtlich wird, ist sie nur über dieses zu erschließen.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen Situation und Kompetenz, der sich im Handeln widerspiegelt. Damit es möglich ist, eine umfassende und verlässliche Aussage hinsichtlich einer Kompetenz zu tätigen, ist es erforderlich diese in unterschiedlichen Situationen zu erfassen.
- Da Kompetenz entwickel- und veränderbar ist, besteht die Notwendigkeit, die Erfassung zu verschiedenen Zeitpunkten durchzuführen.

Ein Abgleich mit den Anforderungen Kaufholds (2006) ergibt, dass die Anwendung eines Systemspiels diese weitestgehend erfüllen kann. Sowohl das Kriterium der beobachtbaren Handlung als auch das der Messung in unterschiedlichen Situationen ist gegeben. Einzig der Anspruch einer wiederholten Messung wird hier nicht erfüllt. Dieser Bedarf, der aus der Entwickel- und Veränderbarkeit von Kompetenzen resultiert, stellt sich jedoch für den einmaligen Einsatz eines Verfahrens insgesamt als schwierig und kaum erfüllbar dar und impliziert den wiederholten Einsatz.

„Somit lässt sich in diesem Zusammenhang ein Systemspiel definieren als ein Instrument, um soziale und betriebliche Realitäten zu simulieren, sowie einem Raum, um unter kontrollierten Bedingungen Kompetenzen zu zeigen und so erfassen und bewerten zu können." (Degner et al. 2011, S. 5)

Simulation typischer Aufgaben von Industriemeistern durch das Systemspiel

Wesentliche Voraussetzung für die konkrete Durchführung eines Systemspiels ist zum einen eine ausreichende Anzahl von Teilnehmern (Prüflinge), die

die Rollen im Systemspiel übernehmen und somit aktiv an der Spieldurchführung beteiligt sind. Zum anderen sind Beobachter (Prüfer) erforderlich, die die Handlungen der Teilnehmer während des Spiels und anschließend im Rahmen des Prüfer-/Fachgesprächs erfassen und bewerten. Darüber hinaus gibt es Räumlichkeiten, in denen das Spiel stattfindet sowie eine vorgegebene Spieldauer, die wie die Erprobungen im Rahmen von LeisGIM ergeben haben, mit 1 bis 1,5 Tagen anzusetzen ist. Der zeitliche Rahmen kann jedoch in Abhängigkeit von der Anzahl der Teilnehmer bzw. Rollen und der Komplexität der Aufgaben und Beziehungen variieren.

Im Rahmen des Projektes LeisGIM wurde ein Systemspiel entwickelt, das auf Basis der Ergebnisse mehrerer Erprobungen modifiziert und verbessert wurde. Das Projekt LeisGIM wurde vom BMBF beauftragten Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ durchgeführt, mit dem Ziel der Entwicklung und Erprobung eines Anrechnungsverfahrens an der Schnittstelle zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung. Ziel war es, ein Szenario zu entwickeln, welches typisch ist für die an Industriemeister gestellten Aufgaben und Anforderungen, insbesondere hinsichtlich Mitarbeiterführung, Kommunikation sowie Problemlösung. Unter Berücksichtigung der oben genannten Gestaltungsparameter wurde ein betriebliches Szenario erstellt, in dem unterschiedliche Rollen angelegt sind, die zueinander in Beziehung stehen. Hier ist es besonders wichtig, dass der Kontext des Systemspiels an die betriebliche Realität angepasst ist, so dass es den Teilnehmern möglich ist, berufsbezogene Performanz zu zeigen. Da das Szenario bewusst offen lässt, welche Ziele, Konflikte oder Erfolgskriterien im Spiel entstehen, variiert, trotz eines konstanten Ausgangsszenarios, der inhaltliche Ablauf eines jeden Systemspiels in Abhängigkeit der teilnehmenden Personen.

Die Rolleninstruktionen beschreiben Funktion und Position der jeweiligen Rolle im Unternehmen, den Aufgabenbereich sowie sach- und beziehungsbezogene Probleme, die zwischen den unterschiedlichen Rollen angelegt sind und von diesen in Kooperation bearbeitet und gelöst werden können. Der Kooperationsaspekt ist wesentlich, um die Spieldynamik in Gang zu bringen. Die Rollenvorgaben sind bewusst knapp gehalten, um die individuelle Ausgestaltung der Rollen im Spielverlauf zu ermöglichen. Die Handlungen, die die Rollenträger schließlich im Spiel zeigen, sind die Grundlage zur Erfassung von Kompetenzen.

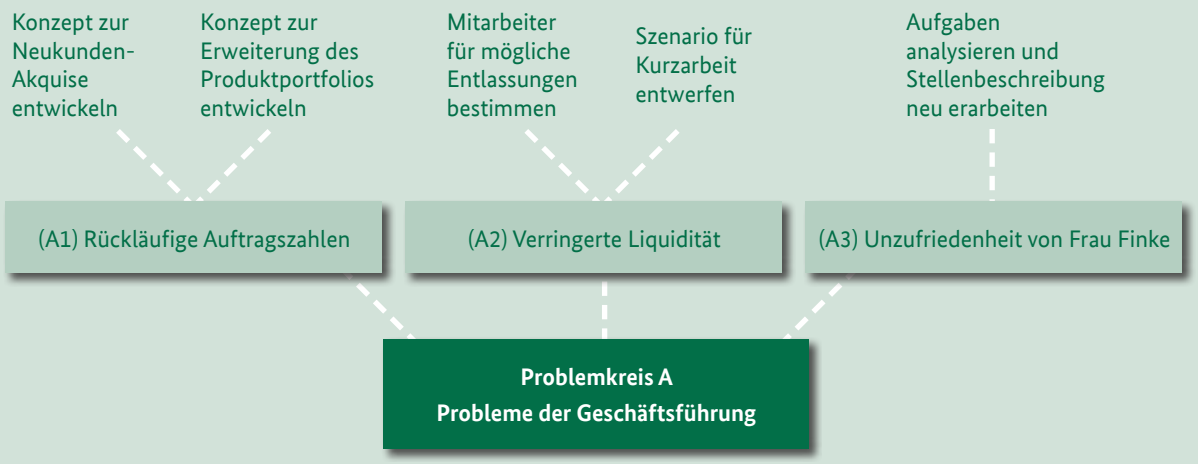
Für den sinnhaften Zusammenhang im Systemspiel müssen die in den Rollenbeschreibungen enthaltenen Informationen bezüglich Aufgaben, Problemen und Terminen unbedingt kongruent gestaltet sein, d. h. sofern die Aufgaben und Probleme mehrere Rollen betreffen, sind diese in den anderen Rollenbeschreibungen entsprechend aufgeführt, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Rollen jeweils einen unterschiedlichen Informationsstand zu bestehenden Aufgaben und Problemen haben.

Sowohl Teilnehmer als auch Beobachter erhalten das Ausgangsszenario, welches Eckdaten des simulierten Unternehmens sowie ein Organigramm enthält. Dieses veranschaulicht, in welchen formalen Beziehungen die Rollen zueinander stehen und welcher Abteilung sie zugehören. Probleme, die einen unternehmensumfassenden Charakter haben, werden in der Ausgangssituation im Groben erläutert. Zusätzlich zu den Informationen aus den Rollenbeschreibungen erhalten die Teilnehmer zu einigen Aufgaben Materialien, die zur Bearbeitung der Aufgaben herangezogen werden sollen, wie beispielsweise Fehlerberichte von Maschinen und Anlagen oder Prozessablauf-Darstellungen. Außerdem erhalten die Teilnehmer einen Terminkalender, um ihre bereits terminierten Aufgaben, aber auch neu hinzukommende Termine planen zu können.

In einem Systemspiel werden von mehreren Beteiligten in einem derartig vorgegebenen betrieblichen Szenario Probleme und Aufgaben unterschiedlicher Art bearbeitet und gelöst. Die Probleme und Aufgaben sind teilweise miteinander verschränkt und lassen sich als Problemkreise darstellen. Abbildung 1 zeigt beispielhaft den Problemkreis „Probleme der Geschäftsführung“ des Systemspiels „Maestro GmbH“. Anhand solcher Problemkreise werden die Probleme, Aufgaben und die für die Problemlösung bzw. Aufgabenerledigung erforderlichen Maßnahmen, strukturiert und systematisiert. Diese dienen neben der Entwicklung von Systemspielen auch als Information bei der Bewertung gezeigter Kompetenzen, indem sie einen möglichen Lösungsraum aufzeigen. Diese Übersicht wird den Teilnehmern nicht zur Verfügung gestellt.

Zusätzlich erhalten die Teilnehmer noch Dokumentationsbögen, die der Dokumentation der durchgeführten Handlungen und der erreichten Ergebnisse aus Sicht der Teilnehmer dienen. Sie können im Nachgang ausgewertet und zur Bewertung, z. B. in einem abschließenden Prüfer-/Fachgespräch, herangezogen werden.

Abb. 1: Problemkreis A „Probleme der Geschäftsführung der Maestro GmbH“



Kompetenzerfassung im Rahmen von Systemspielen

Die Kompetenzerfassung durch Beobachtung in einem Systemspiel kann in der konkreten Handlungssituation erfolgen, aber ebenso bzw. zusätzlich im Nachgang anhand von Videoaufzeichnungen. Damit eine Beobachtung erfolgen kann, ist es erforderlich, die hohe Komplexität, die in einem solchen System erzeugt wird, für den Beobachter sinnvoll zu reduzieren. Im Rahmen der Erprobung des Systemspiels hat sich herausgestellt, dass die Beobachter im Vorfeld ausreichend geschult werden müssen, um sich mit den Inhalten des Spiels vertraut machen zu können und insbesondere Sicherheit im Umgang mit dem Bewertungsbogen zu erlangen.

Wie auch die Teilnehmer erhalten die Beobachter hierzu das Ausgangsszenario und die Rollenbeschreibung der zu beobachtenden Rolle. Darüber hinaus ein Aufgabendiagramm, welches dazu dient, die Aufgaben der zu beobachtenden Rollen in Übersichtsform darzustellen, sowie eine Zusammenfassung der im Systemspiel angelegten Problemkreise (siehe beispielhaft Problemkreis A in Abbildung 1) und die wesentlichsten Schritte zur Bearbeitung dieser Problemkreise. Abbildung 2 zeigt ein Aufgabendiagramm für die Rolle des Leiters der Produktion in der Maestro GmbH, Herrn Schulze. Die farbigen Felder stehen für die von einer Rolle an eine andere Rolle erteilten Arbeitsaufträge und Aufgaben.

Zudem erhalten die Beobachter einen Beobachtungskalender, welcher alle bereits vorgegebenen Termine der zu beobachtenden Rolle enthält. Die im Spiel vereinbarten Termine müssen jeweils ergänzt werden.

Die im Laufe des Spiels stattfindenden Besprechungen, Gruppenarbeiten oder Präsentationen bieten die Möglichkeit, die Performanz von Teilnehmern zu beobachten und somit Kompetenzen zu erfassen.

Zur Kompetenzerfassung im Rahmen von Systemspielen wurde ein Kompetenzmodell mit zugehörigen Beobachtungsmerkmalen entwickelt, welches eng angelehnt ist an das gängige Kompetenzverständnis und ausgehend von beruflicher Handlungskompetenz auf einer mittleren Ebene entsprechend unterteilt ist in Fachkompetenz, methodische Kompetenz, personale Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz. Die dritte Ebene schlüsselt die genannten Kompetenzen weiter auf. Die den Kompetenzen zugeordneten Merkmale orientieren sich zum einen an unterschiedlichen Verfahren zur Kompetenzerfassung (siehe Kassler-Kompetenz-Raster (Kauffeld 2009), Problemlösekompetenzen nach Dörner (1989, 1993), Systemkompetenz nach Manteufel & Schiepek (1998)). Darüber hinaus wurde bei der Entwicklung auf die Lernergebniseinheit „Personalführung“ Bezug genommen, die im Rahmen des Projektes LeisGIM entwickelt wurde. Die Lernergebniseinheiten beschreiben das berufliche Handlungsfeld von Industriemeistern und dokumentieren in transparenter Form die zur Aufgabenerledigung erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Zusammengefasst zu

Lernergebnissen dienen diese Informationen der berufsspezifischen Ausgestaltung von Systemspielen bzw. auch anderen Prüfformen. Die hierin beschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten lassen sich anhand von beobachtbaren Merkmalen beschreiben, welche somit ein wichtiger Teil der Kompetenzerfassung sind.

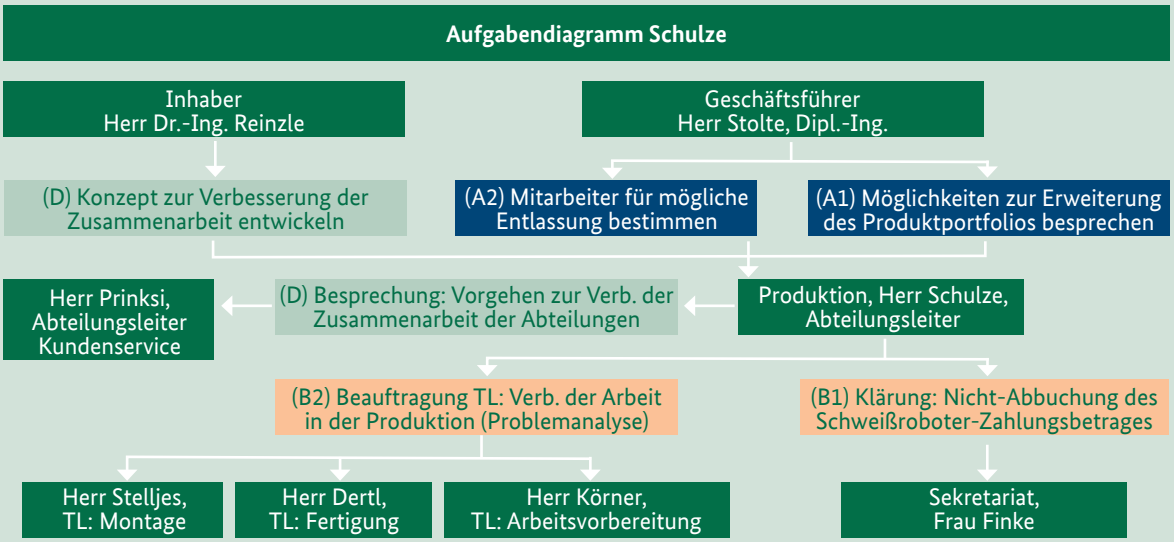
Solche Merkmale sind situationstypisch formuliert und erlauben die Bewertung von Verhalten und Handeln der zu beobachtenden Person in Interaktionssituationen, wie bspw. Besprechungen, Gruppenarbeitstreffen, Präsentationen o. ä. „Sie erfassen das Verhalten und Handeln der zu beobachtenden Person in Bezug auf Aktionen wie Informationsbeschaffung und -vermittlung, Entscheiden und Problemlösen, Gesprächsführung, Konfliktbewältigung usw. Die Merkmalsausprägungen lassen Rückschlüsse über das Vorhandensein bzw. die Ausprägung von Kompetenzen bei der beobachteten Person zu.“ (Degner et al. 2011, S. 7) Beispielhaft werden im Folgenden einige Merkmale des Beobachtungsbogens aufgeführt:

- benennt Probleme bzw. Teilprobleme
- äußert Fragen zum weiteren Vorgehen
- vermittelt bei Konflikten Dritter
- signalisiert Interesse an dem, was andere sagen
- übernimmt die Gesprächsführung
- fasst Ergebnisse der Diskussion zusammen
- fragt nach den Sichtweisen bzw. Ideen der anderen
- bezieht Mitarbeiter bei Entscheidungen ein
- Mitarbeiter dürfen eigenständig Entscheidungen treffen usw.

Dabei wurde darauf geachtet, dass die Merkmale tatsächlich beobachtbares Verhalten erfassen und so möglichst wenig Spielraum für Interpretationen lassen. Ergänzend zur Kompetenzerfassung durch Beobachtung wurde im Rahmen des Projektes ein Leitfaden entwickelt, anhand dessen im Nachgang zum Spiel das Handeln des Teilnehmers (Prüflings) abschließend nach bestimmten Kriterien reflektiert und bewertet wird. Hierbei ist von besonderem Interesse, ob der Befragte in der Lage ist, die gewählten Vorgehensweisen und Maßnahmen zu reflektieren und daraus Erkenntnisse für zukünftige Situationen bzw. Verhalten zu ziehen. Der Beobachter nimmt darauf basierend eine Einschätzung u. a. folgender Kompetenzaspekte vor:

- Selbständiges Benennen bzw. Erläutern von Problemen bzw. Teilproblemen
- Selbständiges Setzen von Zielen
- Qualität der erzielten Ergebnisse
- Reflexion der Übereinstimmung bzw. Abweichung von Ergebnissen der eigenen Handlung mit den gesetzten Zielen
- Selbständige Handlungsvorbereitung im Sinne der Wahrnehmung von Planungsfunktionen
- Kenntnis von bzw. Sicherheit im Umgang mit Methoden /Werkzeugen

Abb. 2: Aufgabendiagramm der Rolle Schulze



- Ausführungsfunktion mit Ablauffeedback zur Handlungskorrektur
- Fachliche versus personalisierte Sicht von Problemen.

Die hierüber erfassten Bewertungen fließen in die Gesamtbewertung des Teilnehmers ein.

Wie bereits erwähnt werden die Beobachter im Vorfeld des Systemspiels geschult, um sie für systematische Fehler und Verzerrungen bei der Urteilsbildung zu sensibilisieren, das Spiel und die zu erfassenden Kompetenzen kennenzulernen und den Umgang mit den Beobachtungsmaterialien einzuüben. Im Rahmen dieser Schulung erhalten die Beobachter eine Einführung in das Systemspiel und in die Nutzung des Beobachtungsbogens, indem ihnen die Merkmale und die dahinterstehenden Kompetenzen erläutert werden. Die Erprobung des Systemspiels zeigte, dass ein solches Beobachtertraining unerlässlich ist, da sonst der Umgang mit dem Bewertungsraster für die Beobachter mit sehr großen Unsicherheiten verbunden ist.

Ein wichtiger Bestandteil des Trainings besteht in der videounterstützten Erprobung des Beobachtungsbogens. Den Beobachtern wird ein Video mit einer Gesprächssituation präsentiert. Sie bewerten das hier beobachtete Verhalten anhand des Beobachtungsbogens. Im Laufe der Erprobungen wurde die aufgezeichnete Gesprächssituation anhand des Beobachtungsbogens von mehreren „Experten“ bewertet und ausgewertet, um darauf basierend eine standardisierte Einschätzung zu erhalten, die den Beobachtern im Training als Orientierung dient. Im Anschluss an die Videosequenz werden die Bewertungen der Beobachter erörtert. Hierbei können die Beobachter ihre eigene Beurteilungstendenzen reflektieren, die Differenzierbarkeit zwischen Dimensionen verbessern und ggf. unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Bedeutung der jeweiligen Merkmale bzw. Indikatoren und Codierungen angleichen und vereinheitlichen, um so eine möglichst gleiche Beobachtungsgüte sicherzustellen. Anhand der oben erwähnten Expertenurteile erfolgt im Rahmen der Reflexion ein Abgleich zwischen Beobachter- und Expertenurteil.

Fazit

Die Systemspielmethode kann insgesamt als alternatives Instrument bzw. Vorgehensweise zur Erfassung von Kompetenzen gesehen werden, deren Vorteil darin liegt, dass im Rahmen der Simulation die Performanz erfasst wird, die Rückschlüsse auf die Kompetenzen der Teilnehmer zulässt. Die Merkmale wurden wie bereits erwähnt situationstypisch formuliert, was eine Übertragung der Merkmale auf weitere inhaltliche Settings erlaubt. Die von den Teilnehmern im Rahmen des Spiels geführten Dokumentationsbögen und darüber hinaus weitere erstellte Unterlagen zur Bearbeitung ihrer Aufgaben und Aufträge können ebenfalls in die Bewertung einfließen. So können sie bspw. Grundlage für das sich dem Spiel anschließende Prüfer- bzw. Fachgespräch sein. Dieses Prüfer- bzw. Fachgespräch stellt somit eine zum Systemspiel ergänzende Möglichkeit der Kompetenzerfassung dar.

Ein Nachteil des Einsatzes von Systemspielen zur Kompetenzerfassung besteht in einem relativ hohen zeitlichen und personellen Aufwand. Darüber hinaus, sofern man nicht auf bereits existierende Szenarien zurückgreift, ist der Entwicklungsaufwand zu berücksichtigen, der zeitlich sowie konzeptionell hohe Anforderungen stellt.

Literatur

DEGNER, T./ BINZ, P. / HEEG, F. J. (2011): Instrumente zur Erfassung von individuellen Kompetenzen zur Entscheidungsfindung bei Übergängen in der Berufsbildung (Systemspiel). In bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 23, hrsg. v. Frommberger, D./ Diettrich, A./ Reinisch, H., 1-20. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws23/degner_etal_ws23-ht2011.pdf (Stand: 26.09.2011).

DÖRNER, D. (1989): Expertise beim Lösen komplexer Probleme oder die Bedeutung von Großmutterregeln. In: Dörner, D. / Michaelis, W. (Hrsg.). Idola fori et idola theatri. Göttingen. S. 121-143.

DÖRNER, D. (1993): Denken und Handeln in Unbestimmtheit und Komplexität. GAIA 2: 128-138.

KAUFFELD, S. (2009): Strukturierte Beobachtung. In: Kühl, S./ Strodtholz, P. / Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Teil II. Wiesbaden. S. 580-599.

KAUFHOLD, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.

MANTEUFEL, A. / SCHIEPEK, G. (1998): Systeme spielen. Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen. Göttingen.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2000): 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.

2.3 Anrechnung von Lernergebnissen und Festlegung von Credits

Jürgen Laubersheimer, Maja Richter

Anrechnung von Lernergebniseinheiten aus der Berufsausbildungsvorbereitung auf die duale Ausbildung – beispielhafte Modelle eines Großunternehmens

Die Deutsche Bahn AG (DB) hat im Rahmen der Pilotinitiative DECVET „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ die Schnittstelle zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung bearbeitet. Das Projekt hat sich dabei vor allem auf die Einstiegsqualifizierung (EQ) als eine Form der Berufsausbildungsvorbereitung konzentriert. Das hat den Hintergrund, dass die DB in großem Stil (jährlich rund 400 Plätze) das Praktikantenprogramm „Chance plus“ auf der Grundlage der EQ bundesweit mit dem Bildungsträger ZukunftPlus e.V. anbietet. Die Erfahrungen aus dem Programm stellten die Grundlage für die Bearbeitung des Projektes dar.

Im Projekt der DB standen die EQ Verkehrsgewerbe - Kundenbetreuung mit dem Ausbildungsberuf Kaufmann/ Kauffrau für Verkehrsservice sowie die EQ Elektro mit dem Ausbildungsberuf Industriemechaniker im Mittelpunkt der Betrachtung. Für diese vier wurden out-comeorientierte Lernergebniseinheiten (LE) entwickelt und validiert. Zudem wurde ein Kompetenzfeststellungsverfahren erarbeitet und pilotiert. Dieses beruht auf den drei Säulen: schriftlicher theoretischer Test, praktische Arbeitsprobe sowie eine betriebliche Beurteilung. Der theoretische Test überprüft im Wesentlichen die Kenntnisse und das Wissen, die Arbeitsprobe zielt auf die Handlungskompetenzen und die Beurteilung auf die Einschätzung des Auftretens und Verhaltens ab. Die Kompetenzfeststellung bildet die Grundlage für die Vergabe von Leistungspunkten/ Credit Points und damit einer Anrechnung.

Grundlegend ist zu erwähnen, dass das Projekt der DB die LE der EQ aus den LE der Berufsausbildung abgeleitet hat. Diese LE der Berufsausbildungsvorbereitung entsprechen allerdings in der Regel weder in der Breite noch in der Tiefe den Inhalten der LE der Berufsausbildung. Das bedeutet, dass es Anrechnungspotenzial gibt, welches allerdings nicht dazu führt, dass LE in der Berufsausbildung mit dem Absolvieren der EQ bereits als absolviert gewertet werden können.

1. Systematisierung der Ausgangssituation

Innerhalb des Projektteams musste zuerst eine Einigkeit über die Definition von Anerkennung versus Anrechnung erzielt werden. Es wurde die Übereinkunft getroffen, dass Anerkennung weniger verbindlich ist als Anrechnung. Anerkennung bedeutet zum Beispiel, gewisse Kompetenzen festzustellen und diese einem Lernenden zu attestieren, ohne dass dies gleich formelle Implikationen beinhaltet. Sie hat vielmehr einen „psychologischen“, als einen formellen Charakter. Eine Anrechnung ist durch einen höheren Grad an Verbindlichkeit gekennzeichnet und umfasst auch formelle Bestandteile, z.B. die Zulassung zu einer externen Prüfung oder die Anrechnung auf den Erwerb eines Berufsabschlusses. Es herrschte Konsens in dem Projektteam, dass unter anderem aufgrund des Kosten-Nutzen-Verhältnisses eine „unverbindliche“ Anerkennung nicht das wesentliche Projektziel sein konnte.

Das Projekt konnte in seiner Arbeit nicht auf bereits etablierte Anrechnungsverfahren an der Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung zurückgreifen. Die Einführung von Qualifizierungsbausteinen war ein Schritt in die Richtung einer Standardisierung. Mit den Qualifizierungsbausteinen waren allerdings keine Anrechnungsszenarien intendiert, so dass auf dieses Konzept nicht zurückgegriffen werden konnte.

Aus dem Projekt ANKOM, das sich mit Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge beschäftigt, ergaben sich Anregungen für die Gestaltung der LE und des Äquivalenzvergleichs. ANKOM entwickelte allerdings LE, die ähnlich dem Prinzip der Teilqualifikationen zu einer Verkürzung der Studienzeit führen kann. Diese Form der zeitlichen Anrechnung wird allerdings durch das Projekt abgelehnt, so dass aus ANKOM keine Anregungen für die Erarbeitung von Anrechnungsmöglichkeiten übernommen werden konnten.

Ein erster Schritt in der Erarbeitung von Anrechnungsszenarien stellte die Festlegung der Ziele dar, die mit einer Anrechnung der in Chance plus erworbenen Kompetenzen auf die Berufsausbildung erreicht werden sollten. Es wurden vier Ziele definiert:

- Individuelle Förderung: Mit dem Kompetenzfeststellungsverfahren soll der Kompetenzerwerb der EQ-Teilnehmer überprüft werden. Dadurch können individuelle Stärken identifiziert und daraus ein weiterer Förderbedarf abgeleitet werden.
- Steigerung der Attraktivität der Berufsausbildungsvorbereitung, im Fall der DB das Programm Chance plus: Dadurch kann dem zukünftigen Fachkräftemangel entgegengewirkt werden. Außerdem bietet die Anrechnungsmöglichkeit eine Motivationssteigerung für die Teilnehmer, das Programm abzuschließen. Zudem wird auch das Selbstvertrauen für den Übergang in eine Berufsausbildung gestärkt.
- Zeitliche Effizienz: Der Teilnehmer von Chance plus kann vom Ansatz her in der Berufsausbildung dort weitermachen, wo er in Chance plus aufgehört hat und vermeidet damit demotivierende Wiederholungen.
- Finanzielle Effizienz: Gekoppelt mit der Steigerung der Attraktivität der Berufsausbildungsvorbereitung und der zeitlichen Effizienz, steigt auch der finanzielle Nutzen. Die Investitionen in die Teilnehmer und die Maßnahmen „zahlen sich in dem Sinne aus“, dass sie gleichzeitig Investitionen in die Berufsausbildung darstellt und dazu beitragen, dass schneller mehr Personen gebunden werden können, die die Unternehmen einstellen und damit ihren Fachkräftebedarf decken können.

2. Anrechnungsszenarien

Zunächst wurden im Projekt folgende fünf Möglichkeiten zur Anrechnung erarbeitet. Diese gingen jedoch alle davon aus, dass ein EQ-Absolvent die absolvierte LE nicht in der Berufsausbildung wiederholen sollte. Der zeitliche Aspekt nahm eine Schlüsselstellung ein.

1. Verkürzung der Ausbildung: pauschale Verkürzung der Ausbildungsdauer analog der gegebenen gesetzlichen Möglichkeiten
2. Zusatzqualifizierung: In der Zeit, in der LE vermittelt werden, die ein EQ-Absolvent bereits kennt, könnten Zusatzqualifikationen erworben werden. Zum Beispiel könnten in der Ausbildungszeit Qualifizierungen zum Thema „Projektmanagement“ oder eine Qualifikation, die zur Teamleitung im Bordservice führt, absolviert werden. Sollten diese Qualifikationen mit LE hinterlegt sein, könnte damit der Erwerb von weiteren Leistungspunkten einhergehen.
3. Auslandsaufenthalt: In der Zeit, in der LE vermittelt werden, die ein EQ-Absolvent bereits kennt, könnte dem Auszubildenden die Möglichkeit zu einem beruflichen Auslandsaufenthalt offeriert werden. Es bestünde in diesem Fall sogar die Option, weitere Leistungspunkte im Ausland zu erwerben. Voraussetzung dafür wäre, dass dafür die entsprechenden LE definiert wären.
4. Urlaub/Freizeitausgleich: Um inhaltliche Wiederholungen zu vermeiden wäre grundsätzlich die Gewährung von Urlaubs- bzw. Zeitausgleichstagen in der Zeit denkbar, in der die bereits absolvierten LE vermittelt werden.
5. Schnellerer Berufseinstieg: Mit dem Absolvieren von LE und der damit einhergehenden Bestätigung der erworbenen Kompetenzen könnten die Teilnehmer wesentlich schneller in die Berufstätigkeit einmünden, als wenn sie eine vollständige Berufsausbildung absolvieren würden. Dies käme der Anwendung von Teilqualifikationen gleich. Teilqualifikationen werden hier verstanden als modularisierte Bausteine, die additiv eine Berufsausbildung ersetzen können. Diese begünstigen ebenfalls den schnelleren Einstieg in eine reguläre Tätigkeit. Teilqualifikationen, wie sie z. B. aktuell von der Bundesagentur für Arbeit pilotiert werden, haben in der Regel eine Laufzeit von mehreren Monaten. Diese Variante fand allerdings keine Unterstützung vor allem bei den Interessenvertretern. Sie nimmt in der letzten Konsequenz nämlich den Anreiz zum Absolvieren einer regulären Ausbildung. Wenn Mitarbeiter mit einer geringeren Qualifikation als der abgeschlossenen Berufsausbildung eine Tätigkeit übernehmen, sind sie möglicherweise attraktivere Mitarbeiter, weil sie schneller einsetzbar sind und auch ein geringeres Entgelt erhalten als solche, die eine Berufsausbildung absolviert haben.

Zur Validierung dieser Ideen, wurden diese fünf Varianten im Jahr 2009 in einem Workshop mit Ausbildungsgesamtkoordinatoren der Geschäftsfelder des DB-Konzerns, die EQ-Teilnehmer und Azubis beschäftigen, diskutiert.

Ergebnisse des Workshops waren:

- Die Ausbildungskoordinatoren standen dem Thema der Anrechnung von Credit Points aus der EQ auf die Berufsausbildung aus zwei Gründen kritisch gegenüber:

Abb. 1: Übersicht Anrechnungsmöglichkeiten

- Sie sahen Schwierigkeiten vor allem im „sozialen Gefüge“ der Ausbildungsgruppen, in dem Sinn, dass die EQ-Absolventen eine im Vergleich zu den „regulären“ Azubis „herausstechende“ Rolle einnehmen könnten, weil sie bereits einen Vorsprung durch ihre Credit Points haben. Es wurde eine „Benachteiligung“ der Auszubildenden befürchtet, die auf dem direkten Weg, ohne vorher eine Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahme absolviert zu haben, eine Berufsausbildung antreten
- Sie wiesen auf die organisatorische Herausforderung hin, für eine Ausbildungsgruppen unterschiedliche Lerninhalte auf Grund der Erfahrungen einzelner Teilnehmer aus der EQ umzusetzen
- Gratifikationen, zusätzliche Urlaubszeiten, Auslandseinsätze, Verkürzung der Ausbildungszeit (über die bereits bestehenden Möglichkeiten hinaus) wurden als nicht umsetzbar eingeschätzt. Ein Hauptgrund war vor allem die Ungerechtigkeit gegenüber den „regulären“ Azubis.
- Sie wiesen darauf hin, dass im Projekt überlegt werden sollte, inwieweit die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung in die Entscheidung zur Übernahme der EQ-Teilnehmer einfließen könnten

Als Folge des Workshops wurden die Anrechnungsvarianten wie folgt weiterentwickelt:

Die Varianten wurden in wesentlichen Grundzügen bereits im Jahr 2009 entwickelt. Bis zum Ende der Projektlaufzeit wurden sie in vielen unterschiedlichen Bezügen und mit vielen verschiedenen Personen (unter anderem Personalreferenten, Führungskräften der Geschäftsfelder der DB, Vertreter von Zukunft-Plus, externer Beraterkreis, Vertretern der IHK bzw. des DIHK) diskutiert und fortgeschrieben. Besonders intensive Debatten erfolgten mit Vertretern der Gewerkschaft und mit der Interessenvertretung der Auszubildenden, der Konzern- Jugend- und Auszubildendenvertretung.

Im Folgenden werden die einzelnen Varianten beschrieben und ihre Vor- und Nachteile als Ergebnisse der Gespräche und Workshops dargestellt.

Zu 1) Bei der *Verkürzung der Berufsausbildung* nach dem Absolvieren einer EQ wird zwischen einer pauschalen Verkürzung und einer Verkürzung bezüglich der LE unterschieden. Eine Verkürzung von bis zu 6 Monaten ist nach der derzeitigen Rechtslage bereits möglich. Voraussetzung für diese ist, dass der Teilnehmer einer EQ auf dem betrieblichen Zeugnis in mindestens 4 zu beurteilenden Kriterien die Bewertung „ausreichend erkennbar“ erhalten hat. Bei dieser Form der Anrechnung ist noch zu unterscheiden, ob das Ergebnis der Kompetenzfeststellung zu

einer Entscheidung zur Verkürzung im Vorfeld der Berufsausbildung oder erst im Verlauf der Ausbildung führt. Eine ex ante Entscheidung wäre dabei die „reine Form“ der pauschalen Verkürzung. Sie wäre formal auch umsetzbar, da es betriebliche Ausbildungspläne auch für eine verkürzte Ausbildungsdauer gibt. In den Diskussionen ist jedoch deutlich geworden, dass eine pauschale ex ante Verkürzung der Ausbildung abgelehnt wird. Insbesondere die Interessenvertreter wiesen darauf hin, dass vielmehr der jeweilige Entwicklungsstand des Auszubildenden bei der Entscheidung für eine Verkürzung berücksichtigt werden muss. Das Kompetenzfeststellungsverfahren kann nur ein Indikator hierfür sein, die Entscheidung soll aber erst innerhalb der Berufsausbildung erfolgen.

Die Verkürzung der Ausbildungsdauer bezüglich der LE würde vermeiden, dass die ehemaligen Chance plus Praktikanten gleiche Inhalte doppelt lernen würden. Gegenargumente für diese Variante sind, dass diese Form der Anrechnung organisatorisch in einem Konzern wie der DB nur begrenzt umsetzbar ist. Es würde in der Konsequenz bedeuten, dass alle Auszubildenden einen individuellen Ausbildungsplan bräuchten. Die Koordination mit den Berufsschulen und den Einsatzbetrieben wäre um ein Vielfaches aufwändiger und ist deshalb bei der DB nicht umsetzbar. Zudem gilt es zu bedenken, dass die Chance plus Praktikanten zwar LE absolviert haben, dass aber die Detailtiefe bei der Berufsausbildung anders ist. Somit kann die vermeintliche Wiederholung von LE auch zu einer Festigung des Wissens und der Kompetenzen führen, die für die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung der Berufsausbildung wiederum nützlich sein kann. Eine Wiederholung der Lerninhalte ist deshalb nach Einschätzung der Gewerkschaft oft von den ehemaligen Teilnehmern der EQ in der Berufsausbildung gewünscht.

Zu 2) *Gewährung von Zusatzqualifikationen*, wie z.B. Projektmanagement oder Teamleiter Bordservice. Bei dieser Form der Anrechnung steht die individuelle Förderung, ebenso wie die zeitliche Komponente, im Vordergrund. Die ehemaligen Chance plus Teilnehmer würden in der Zeit, in der LE vermittelt werden, die sie bereits in der EQ absolviert haben, an einer fachlichen Zusatzqualifikation teilnehmen. Dadurch kann die Motivation und Wertschätzung des Auszubildenden sowie dessen Bindung an das Unternehmen gestärkt werden. In diesem Fall würden auch die Wiederholungen von LE wegfallen. Dies kann wie die bereits dargestellte Verkürzung der Ausbildung zwiespältig bewertet werden. Für einige ehemalige EQ-Teilnehmer stellt diese Anrechnungsvariante sicherlich einen großen Anreiz dar. Für andere sind Zusatzqualifikationen nicht der richtige Motivator, da sie ggf. ungern außerhalb ihres Klassenverbandes lernen wie es bei Zusatzqualifikationen der Fall wäre oder weil eine Vertiefung des bereits erworbenen Wissens zu mehr Sicherheit in der Anwendung dessen führt.

Bei dieser Variante stellt sich zudem wiederum die organisatorische Frage. Zum Einen müsste sichergestellt werden, dass der Azubi genau in der Zeit an der Qualifikation teilnimmt, in der das bereits vorhandene Wissen vermittelt wird und zum Anderen müsste genau in dieser Zeit auch das entsprechend passende Qualifikationsangebot verfügbar sein.

Ein dritter Aspekt betrifft die mögliche Ungleichbehandlung der ehemaligen Chance plus Praktikanten und „regulären Azubis“. Diese ist dann gegeben, wenn aus einer positiven Kompetenzfeststellung die pauschale Anmeldung zu einer bestimmten Qualifikation resultieren würde. Dies wird vor allem von den Interessenvertretern deutlich abgelehnt. Vielmehr wird darauf verwiesen, dass die Kompetenzfeststellung auch hier nur ein Indikator für die Teilnehmerauswahl für eine Qualifikation sein kann. Der individuelle Entwicklungsstand und das Entwicklungsziel der Auszubildenden muss zu dem gegebenen Zeitpunkt innerhalb der Ausbildung die eigentliche Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme an einer Qualifikation darstellen.

Zu 3) Der Vorteil bei der *Unterstützung der Ausbilder/Trainer* liegt in der Arbeitserleichterung für die Ausbilder/Trainer. Außerdem baut sich ein Pool von ehemaligen Chance plus Teilnehmern auf, auf den bei Bedarf zurückgegriffen werden kann. Des Weiteren entsteht eine Art Peergroup-Education. Die Anrechnungsform wird allerdings kritisch hinsichtlich des Vorteils für die Auszubildenden hinterfragt. Insbesondere die Vertreter von ZukunftPlus e.V. und be-trieblichen Betreuern, die in direktem Kontakt mit den Chance plus Teilnehmern stehen, wiesen darauf hin, dass sich die Jugendlichen in der Rolle als „Co-Trainer“ nicht sehen würden. Sie möchten vielmehr gleichberechtigt und gleichwertig mit den anderen Azubis angesehen werden. Andererseits ist es jedoch denkbar, dass manche ehemalige EQ Teilnehmer in ihrem Selbstwertgefühl eine Steigerung erfahren, dadurch dass man ihnen die Kompetenz zur Unterstützung von Ausbildern und Trainern zutraut. Es ist nicht abschließend entscheidbar, wie das Verhältnis zwischen ehemaligen EQ Teilnehmern aussieht, die ein solches Verfahren Wert schätzen würden, bzw. ein solches Verfahren skeptisch betrachten würden.

Zu 4) Die Durchführung des *Kompetenzfeststellungsverfahrens* anstelle des Einstellungstests bzw. das bestandene Kompetenzfeststellungsverfahren als Ersatz bei einem nichtbestandenen Einstellungstest hat den Vorteil einer größeren Übernahmechance für den Chance plus Teilnehmer. Das Kompetenzfeststellungsverfahren hat den Vorteil, keine tagesformabhängige Abfrage zu sein, da neben einem schriftlichen Test und einem praktischen Aufgabenteil auch eine Beurteilung durch den betrieblichen Betreuer ein wesentlicher Bestandteil ist. Es hat sich gezeigt, dass trotz intensiver Vorbereitung auf den Einstellungstest, einige der Chance plus Praktikanten diesen nicht bestanden haben, obwohl sie innerhalb des Programms gute bis sehr gute Leistungen gezeigt haben. Diese Form der Anrechnung wurde nach der Beurteilung von verschiedenen Stellen (u. a. Ausbildungskoordinatoren, Trainern, Vertretern von ZukunftPlus e.V.) als favorisierte Anrechnungsmöglichkeit angesehen. Hiermit würde eine wirkliche Anschlussfähigkeit von der EQ in die Berufsausbildung hergestellt, welche auch von den Interessenvertretern positiv bewertet wurde. Auch die Chance plus Teilnehmer sahen darin natürlich eine sehr großen Mehrwert und die Wertschätzung ihres Engagements innerhalb der EQ. In der DB wurde diese Variante mit dem psychologischen Dienst erörtert, der für die Durchführung der Eignungstests verantwortlich ist. Bei dem Vergleich der „Prüfungsgegenstände“ haben sich deutliche Differenzen ergeben: Das Kompetenzfeststellungsverfahren hat das berufsbildende Wissen im Fokus. „In den psychologischen Eignungsuntersuchungen werden zentrale Merkmale der psychischen Leistungsfähigkeit untersucht, die vor der beruflichen Ausbildung bzw. vor der Aufnahme einer Tätigkeit geklärt sein müssen. Die psychische Leistungsfähigkeit umfasst die kognitiven Voraussetzungen, die das Grundgerüst für den Erwerb beruflicher Fähigkeiten und Kenntnisse sowie ihre Umsetzung in der Berufspraxis bilden. Darunter fallen z. B. folgende psychische Fähigkeiten: Schnelligkeit der Informationsverarbeitung und deren Präzision, Aufmerksamkeit, Reaktionsvermögen, Sorgfalt, schlussfolgerndes Denken, psychophysische Belastbarkeit.“ (Auszug einer E-Mail des psychologischen Dienstes der DB). Diese Differenz der Prüfungsgegenstände lässt eine Vergleichbarkeit bzw. den Ersatz nicht zu.

Zudem kommt erschwerend hinzu, dass in einigen Verkehrsberufen z.B. Kaufmann /-frau für Verkehrsservice der Eignungstest vor Aufnahme einer Tätigkeit in diesem Bereich laut Eisenbahnbetriebsordnung verpflichtend vorgeschrieben ist. Aus der Eisenbahnbetriebsordnung leiten sich Richtlinien ab, welche die Einsatzfähigkeit von Mitarbeitern zum Inhalt haben.

Somit kommt diese Form der Anrechnung für viele Berufsbilder der DB nicht in Frage. Sie kann aber wegweisend für andere Unternehmen sein, die andere Auswahlverfahren anwenden und anderen Rahmenbedingungen unterliegen.

Zu 5) *Spezielle Nachwuchsförderprogramme* haben den Vorteil einer verstärkten individuellen Förderung der ehemaligen Chance plus Teilnehmer. Der Schwerpunkt der Förderung soll in diesem Fall weniger auf den fachlichen Qualifikationen als auf Persönlichkeitsentwicklung bzw. Unterstützung im schulischen Bereich liegen. Der Nachteil liegt allerdings darin, dass das Programm bei der DB und auch bei anderen Unternehmen erst noch in der Entwicklung ist. Zudem wurde der Hinweis gegeben, zu überdenken, ob ein solches Programm wirklich zielführend sei oder ob die „ausbildungsbegleitenden Hilfen“ (abH) der Arbeitsagenturen eine Alternative dazu bieten könnten. „Die Leistung (abH) zielt darauf ab, Jugendlichen, die besonderer Hilfen bedürfen, durch Förderung des Erlernens von Fachtheorie, Fachpraxis, Stützunterricht zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten sowie durch sozialpädagogische Begleitung, die Aufnahme, Fortsetzung sowie den erfolgreichen Abschluss einer erstmaligen betrieblichen Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen oder das erfolgreiche Absolvieren einer betrieblichen Einstiegsqualifizierung zu ermöglichen. Ausbildungsbegleitende Hilfen müssen über betriebs- und ausbildungsübliche Inhalte hinausgehen. Für die Durchführung erhalten die Bildungsträger die erforderlichen Maßnahmekosten.“ (http://www.arbeitsagentur.de/nn_27658/Navigation/zentral/Unternehmen/Hilfen/Rehabilitation/Ausbildungsbegleitende-Hilfen/Ausbildungsbegleitende-Hilfen-Nav.html, Stand 20.07.2011)

Bei der Form der Anrechnung würde dem Begriff der Kompetenzfeststellung am ehesten Rechnung getragen. Es würde mit Hilfe des Kompetenzfeststellungsverfahrens festgestellt, über welche Kompetenzen der Chance plus Absolvent verfügt bzw. in welchem Bereich „Nachholbedarf“ besteht. Der Weg zum Ausgleich dieses „Nachholbedarfs“ - unternehmenseigene Förderprogramme mit dem Schwerpunkt der Persönlichkeitsentwicklung ggf. sogar in Form eines Mentorenprogramms oder die Inanspruchnahme von abH, wären möglicherweise sogar zweitrangig. Durch diese Form der Anrechnung würde dem Teilnehmer in jedem Fall eine hohe Wertschätzung entgegengebracht.

Zu 6) Mit der *Anrechnung auf die IHK-Abschlussprüfung* ist gemeint, dass das Kompetenzfeststellungsverfahren einen Teil der IHK-Abschlussprüfung

ersetzen könnte. Dies bietet zwei Vorteile: Zum einen spannt sie einen Motivationsbogen von der EQ zum Abschluss der anschließenden Berufsausbildung. Zum anderen bekäme ein neu gestaltetes EQ-Abschlusszeugnis einen aufgewerteten Charakter, weil es nach dem erfolgreichen Kompetenzfeststellungsverfahren die Grundlage für die Anrechnung bei der Abschlussprüfung wäre. Diese Variante wurde an vielen Stellen kontrovers diskutiert. Einbezogen wurden neben den betrieblichen Vertretern auch Vertreter des DIHK sowie zweier regionaler IHKen.

Derzeit ist diese Form nicht umsetzbar auf Grund der Regelungen des BerufsBildungsGesetzes. Das Kompetenzfeststellungsverfahren entspricht in der dargestellten Form nicht den Formerfordernissen einer IHK-Abschlussprüfung. Dies ist zum Einen die Gewährleistung, dass alle Teilnehmer die gleiche Prüfung am gleichen Tag absolvieren unter festgelegten Sitzordnungen etc.. Die Prüfung, die die EQ-Teilnehmer ablegen würden, müsste außerdem diejenige sein, die die Azubis bis zu drei Jahre später schreiben würden. Dies widerspricht den Geheimhaltungsgrundsätzen der Prüfungsaufgaben. Kritisch wurde auch auf die Wahrung des Berufsprinzips durch Vertreter der IHK hingewiesen. Wie bereits mehrfach dargestellt, ist es kein Anliegen des Projektes, eine Modularisierung der Berufsausbildung durch die Einführung von Teilqualifikationen herbeizuführen. Dies wurde auch von der Interessenvertretung noch einmal deutlich gemacht mit dem Hinweis, dass eine Modularisierung auch das derzeitige tarifliche Gefüge negativ beeinflussen würde. Ein weiterer Aspekt, der gegen diese Anrechnungsform spricht, ist, dass die Frage beantwortet werden müsste, ob die absolvierte Kompetenzfeststellung „nur“ für die Abschlussprüfung in der zu der jeweiligen EQ passenden Ausbildungsrichtung Geltung hat. Dies würde zu der Herausforderung führen, dass die Kompetenzfeststellung in einer Ausbildung, die nicht der EQ entspricht, nicht zu einer Anrechnung führen würde.

3. Erprobung

Die verschiedenen Anrechnungsvarianten wurden in der Projektlaufzeit mit vielen unterschiedlichen Stakeholdern diskutiert. Die Projektleitung hat das Thema sowohl in Einzelgesprächen mit Vertreten der Geschäftsfelder, dem Bildungsträger ZukunftPlus e.V., dem externen Beraterkreis an dem Vertreter der Interessenvertretung, der BDA, dem BIBB, des Berliner Senats und des DIHK beiwohnen wie auch mit Geschäftsführern des Bereichs Bildung von zwei regionalen IHK besprochen.

Eine formale, stringente Erprobung im Sinne des systematischen praktischen Ausprobierens dieser Anrechnungsmethoden hat in dem Projekt nicht stattgefunden. Es gibt dennoch wenige praktische Beispiele, die als Ersatz einer Erprobung herangezogen werden können. Einige wenige Chance plus Absolventen haben beispielsweise ihre anschließende Berufsausbildung verkürzt. Die Entscheidung für diese Verkürzung wurde jeweils im Laufe der Berufsausbildung zwischen Azubi, Betrieb und Berufsschule getroffen. Eine ex ante Entscheidung hat nicht stattgefunden. Dies bestärkt den Hinweis vor allem der Interessenvertreter, dass immer der individuelle Entwicklungsstand des Azubis die Grundlage für die Entscheidung für oder gegen eine Verkürzung darstellen muss. Beispiele für eine Unterstützung der Ausbilder, dem Erwerb von Zusatzqualifikationen oder spezielle Nachwuchsförderprogramme wurden nicht gefunden. Gleichwohl ist der Bedarf vor allem an individueller Förderung im fachlichen wie im persönlichen Bereich der Azubis zunehmend sichtbar. Nachwuchsförderprogramme als Folge einer Kompetenzfeststellung sollten daher weiter im Blickfeld bleiben. Eine Erprobung des Ersatzes des Eignungstests war aus den beschriebenen Maßgaben der Eisenbahnbetriebsordnung nicht möglich. Bei den Berufen, in denen es keine strikte Vorgabe für den Einstellungsprozess gibt, beispielsweise beim Ausbildungsberuf der Gebäudereiniger, konnte keine Erprobung durchgeführt werden. Zum Einen waren sie kein Bestandteil dieses Projektes, zum Anderen sollten durch das Projekt keine Hürden für den Berufseinstieg aufgebaut werden, die es bislang nicht gibt. Eine Pilotierung der Anrechnung auf die Abschlussprüfung konnte aus gegebenen Gründen auch nicht erfolgen.

4. Technik/ Verfahren des Anrechnungsmodells

In den vorangehenden Abschnitten wurden verschiedene Anrechnungsszenarien mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt. Der Prozess der Anrechnung umfasst aber deutlich mehr als die Anrechnungsszenarien an sich.

Laut Projektausschreibung ist Anrechnung als Prozess zu verstehen, welcher die Beschreibung der Lernergebnisse, die Äquivalenzprüfung und Anrechnungsverfahren – also die Frage, wie mit den Ergebnissen umgegangen wird – beinhaltet. Der gesamte Prozess der Anrechnung gliedert sich in folgende Schritte:

1. LE entwickeln
2. LE durchführen
3. Prüfung der Kompetenz aus der LE
4. Dokumentation der Prüfung der LE
5. Anerkennung der LE durch Arbeitgeber/Unternehmen

Im 1. Schritt müssen die LE entwickelt werden. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt ist, wer für diesen Schritt die Hauptverantwortung trägt. Sicherlich können erfahrene Bildungsträger zusammen mit Unternehmen/ Ausbildungsbetrieben die LE jeweils individuell entwickeln. Zu berücksichtigen ist, dass die Entwicklung von LE eine zeit- und arbeitsintensive Arbeit ist, die von einzelnen Bildungsträgern im Alltagsgeschäft nur schwer zu realisieren ist. Die Beteiligung von Unternehmen ist dabei sicherlich eine gute Qualitätsgrundlage, weil diese das Know-how haben, welche Arbeitshandlungen in der betrieblichen Praxis gefordert werden. Auch steigert die Beteiligung der Unternehmen die Akzeptanz von LE. Andererseits müsste es, um eine übergreifende Qualitätskontrolle sicherzustellen und auch Synergien zu heben, eine übergeordnete Instanz z.B. das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) bzw. die IHK für den Schritt der Erstellung der LE verantwortlich sein. Dadurch können die LE auch leichter formell durch die Unternehmen anerkannt werden (Schritt 5). Aus Sicht des DB Projektes wird es von zentraler Bedeutung sein, dass die LE bundesweit einheitlich konzipiert sind. Nur damit lässt sich eine allgemeine Akzeptanz erzielen. Es ist perspektivisch eine Option, dass das BIBB die LE zentral entwickelt und vorgibt. Eine Beauftragung des BIBB an erfahrene Bildungsträger und/oder Unternehmen ist dabei denkbar.

In Schritt 2 werden die LE in der Bildungsseinrichtungen (Bildungsträger und Schulen) und/ oder im Unternehmen durchgeführt. Sinnvoll ist dabei eine didaktisch-methodische Hinterlegung der LE. Diese didaktisch-methodische Hinterlegung der LE ist allerdings nicht Bestandteil der LE, sondern ist auf ihrer Basis separat durch die „Lernorte“ zu entwickeln.

In Schritt 3 werden die Kompetenzen, die mit der LE erzielt werden sollen, bei den Lernenden geprüft. Durch eine neutrale Prüfungsinstanz werden dabei die Kompetenzen eingeschätzt, die den Arbeitshandlungen der LE zugeordnet sind. Als Prüfungsinstanzen kommen die IHKen oder akkreditierte Personalzertifizierungsstellen in Betracht, welche in der Trägergemeinschaft für Akkreditierung, German Association for Accreditation GmbH (TGA) zusammengeschlossen sind. Eine reine „Trägerprüfung“ befürwortet das Projekt nicht, da diese nicht in erforderlichem Umfang die Neutralität gewährleistet und eine allgemeine Akzeptanz behindert.

In einem 4. Schritt werden die einzelnen Prüfungsergebnisse bei dem Träger der Berufsausbildungsvorbereitung dokumentiert. Eine Dokumentation kann vom Träger der Berufsausbildung im Europass für den Absolventen vorgenommen werden. Das Nationale Europass Center in der NA beim BIBB konstatiert, dass outcome-orientierte Lernergebnisse bereits heute Kompetenzen der Lernergebnisse, die im transnationalen Austausch erworben wurden, im Europass Mobilität eingetragen werden können. Im „Journal Bildung für Europa“ (Ausgabe Juni 2010, Seite 16) vom Nationalen Europass Center wird ebenfalls beschrieben, dass die einzelnen Dokumente des Europasses voraussichtlich bis spätestens 2012 „aufgerüstet“ werden sollen. Somit kommt das Nationale Europass Center zu folgendem Fazit: „Im Europass können Qualifikationen, die sich aus Einheiten von Lernergebnissen zusammensetzen... abgebildet werden.“ Dies ist ein Vorgehen, welche das Projekt unterstützen kann.

Dadurch ließe sich Schritt 5, eine (verbindliche) Anerkennung der LE und der damit beim Lernenden festgestellten Kompetenzen durch die Unternehmen erleichtern.

5. Fazit der Anrechnungsmöglichkeiten

Im Projekt wurden sechs Varianten der Anrechnung von Credit Points aus der EQ auf die Berufsausbildung erarbeitet und mit Experten im Gespräch validiert. Es wurde deutlich, dass die Variante der zeitlichen Verkürzung eine praktikable Möglichkeit bietet, die auch nach der derzeitigen Rechtslage sofort umsetzbar wäre. Das Ergebnis der Kompetenzfeststellung sollte als Anhaltspunkt dienen, im Laufe der Ausbildung und unter Berücksichtigung des Entwicklungsstands des Azubis, eine Entscheidung für eine pauschale Verkürzung der Ausbildung zu treffen. Die Teilnahme an Zusatzqualifikationen bietet keinen so starken Anreiz als Anrechnungsform, so dass sie zwar möglich ist, aber durch das Projekt nicht favorisiert wurde. Sollte sie genutzt werden, kann, wie bei der zeitlichen Verkürzung auch, die Kompetenzfeststellung nur eine Entscheidungsgrundlage neben der persönlichen Entwicklung und beruflichen Zielstellung sein. Von der Unterstützung als Trainer ist Abstand zu nehmen. Die Möglichkeit des Ersatzes des Eignungstests ist auf Grund der Rahmenbedingungen keine Form, die bei der DB zum Einsatz kommen kann. Sie eignet sich aber gut für Unternehmen, die keine gesetzlichen

Maßgaben für ein Auswahlverfahren haben. Sie kann dort auch ohne weitere Hinderungsgründe eingeführt werden. Die Variante, ehemalige EQ-Teilnehmer entsprechend der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, wird positiv bewertet. Die Frage, ob sich die aufzubringenden Entwicklungskosten für solche betriebsinternen Programme rechtfertigen lassen oder ob nicht auf die bereits etablierten abH zurückgegriffen werden sollte, muss noch beantwortet werden. Eine Anrechnung von Credit Points aus der EQ auf die Abschlussprüfung der IHK zum Berufsabschluss ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt aus verschiedenen Gründen nicht umsetzbar. Neben den Rahmenbedingungen des BBiGs und dem Prinzip der Berufsbildung gibt es noch nicht geklärte organisatorischen Fragestellungen (u.a. Kompetenzfeststellung bundesweit an einem Tag?, Prüfungsabnahme durch die IHK?), die die Umsetzung dieser Möglichkeit im Weg stehen.

Elisabeth Karl, Heiko Weber

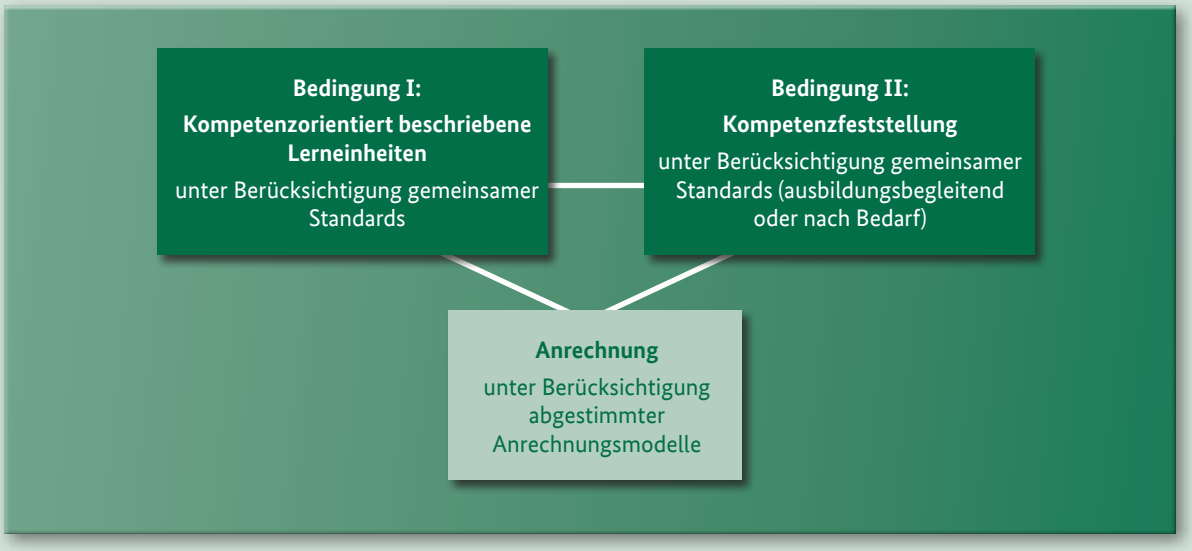
Anrechnung von Lernleistungen zwischen Ausbildungsberufen: Potenziale und Verfahren aus Sicht des Projektes *EDGE*

1. Das Projekt EDGE – Kontext und Hintergrund

Das Projekt EDGE – Entwicklung von Modellen der Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Ausbildungsberufen im Dualen System auf der Grundlage von ECVET ist Teil der Pilotinitiative DECVET. Es wurde vom 01.11.2007 bis 31.10.2011 vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) durchgeführt. Es zielte darauf, im nationalen Kontext transferierbare Anrechnungsmodelle zwischen dualen Ausbildungsgängen zu entwickeln und zu erproben, um damit perspektivisch Bildungswege öffnen und durchgängiger gestalten zu können. Zusammen mit Partnern aus dem deutschen Automotive-Sektor – der AUDI AG, der BMW Group, der Brose Fahrzeugteile GmbH & Co. KG, der Daimler AG und der Robert Bosch GmbH – wurden auf der Grundlage von ECVET Anrechnungsmodelle für Lernergebnisse zwischen acht dualen Ausbildungsberufen im Metall- und Elektrobereich entwickelt.

Zunächst wurden die relevanten Voraussetzungen für die Anrechnung von Lernleistungen identifiziert. Dazu müssen im Wesentlichen zwei Bedingungen erfüllt sein. Zum einen sollten die Berufsbilder bzw. Qualifikationen kompetenzorientiert beschrieben werden. Dazu wurden im Projekt EDGE acht Ausbildungsberufe zunächst in Lerneinheiten[1] gegliedert und als Lernergebnisse nach den Deskriptoren „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) beschrieben (Abb. 2). Die Ausbildungsdauer liegt bei den untersuchten Berufen zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. Die Lerneinheiten bilden die Inhalte der Ordnungsmittel entlang betrieblicher Arbeitsprozesse ab. Gemeinsam mit Fachexperten für die Berufe aus den

Abb. 1: Bedingungen für die Anrechnung von Lernleistungen



[1] Lerneinheiten sind Teile von Qualifikationen, die als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben, nachgewiesen und zertifiziert werden. Sie sind keine didaktisch-methodischen Vorgaben, wie die Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule ablaufen soll und in welcher Reihenfolge Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden sollen. Wichtig ist nicht, wann, wie oder wo, sondern dass Lerneinheiten erworben werden.

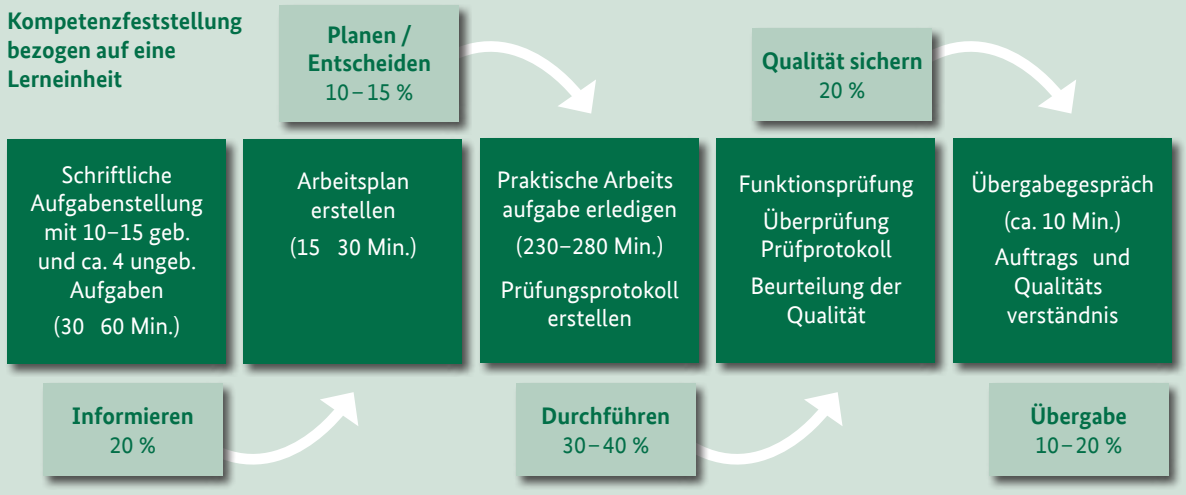
Abb. 2: Struktur für die Beschreibung von Lerneinheiten im Projekt EDGE

Qualifikation	**(Name des Ausbildungsberufs)**		
Lerneinheit	Nr. 4	(Zusammenfassende Beschreibung des Inhalts der Lerneinheit)	
Ausbildungsjahr:		Dauer:	... Monate
Positionen im Ausbildungsrahmenplan:			
Positionen im Rahmenlehrplan:			
Anschluss an Lerneinheit:	(Benennung von Lerneinheit, die bereits absolviert worden sein muss)		
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.			

Partnerunternehmen und Fachlehrern aus Berufsschulen wurden die Lerneinheiten entwickelt (vgl. Schöpf/Reglin 2012).

Die mit einer Lerneinheit verbundenen Lernergebnisse können nur dann auf einen anderen Ausbildungsgang angerechnet werden, wenn ein Kom-

Abb. 3: Ablauf der ausbildungsbegleitenden Kompetenzfeststellung bezogen auf eine Lerneinheit mit Gewichtung der einzelnen Phasen und Bewertungselemente



petenznachweis vorliegt. Die zweite Bedingung, die erfüllt sein muss, um Anrechnung zu ermöglichen, betrifft somit die Art und Weise der Kompetenzfeststellung: eine nach definierten Qualitätsstandards konzipierte und durchgeführte ausbildungsbegleitende Kompetenzfeststellung kann die Anrechnung von Lernleistungen wesentlich erleichtern. Hierfür wurde im Projekt EDGE ein Verfahren zur ausbildungsbegleitenden Kompetenzfeststellung bezogen auf Lerneinheiten entwickelt und erprobt (Abb. 3) (vgl. Weber 2012).

Hauptziel des Projekts war es, Verfahren für die Anrechnung kompletter Lerneinheiten zwischen den untersuchten Ausbildungsberufen zu entwickeln. Hat ein Lernender das im Projekt entwickelte und erprobte Kompetenzfeststellungsverfahren erfolgreich absolviert, ist die Grundlage für eine Anerkennung der Lerneinheiten gegeben. Sie können dann je nach Deckungsgrad mit anderen Lerneinheiten, bei einem Wechsel des Ausbildungsgangs, von der neuen Ausbildungseinrichtung auf die neue Ausbildung angerechnet werden. Dabei wurde ausschließlich das formale Lernen betrachtet, d.h. die Inhalte der im Rahmen des Projekts beschriebenen Lerneinheiten entsprechen den Ordnungsmitteln. Um Anrechnungspotentiale herauszuarbeiten, wurden die Lerneinheiten einer Äquivalenzprüfung unterzogen. Dabei wurden die Lerneinheiten in Breite und Tiefe auf Deckungsgleichheiten untersucht und daraufhin ein dreistufiges Anrechnungsmodell entwickelt. Das Verfahren der Anrechnung, der Äquivalenzprüfung und die Anrechnungsmodelle werden im Folgenden ausführlicher dargestellt.

2. Prüfung der Äquivalenz von Lerneinheiten

Grundlage für eine Anrechnung ist die Analyse und Dokumentation der Vergleichbarkeit von Ausbildungsberufen auf der Ebene von Lerneinheiten. Die Einteilung der acht Berufe in Lerneinheiten erfolgte entlang typischer Handlungsfelder der betrieblichen Praxis. Diese Handlungsfelder wurden in Zusammenarbeit mit betrieblichen Experten identifiziert und mit den Inhalten aus den Ordnungsmitteln unterlegt, was den Vorteil hatte, dass sowohl betriebsspezifische als auch verbindlich vorgegebene Inhalte in den Lerneinheiten berücksichtigt wurden. Die Einteilung erfolgte also zunächst noch nicht mit Blick auf Äquivalenzen zwischen den betrachteten Ausbildungsberufen. Das ermöglichte es, Lerneinheiten zu konzipieren, bei denen es sich nicht um kleine atomare Einheiten, sondern um Kompetenzbündel handelt, die Aspekte von Beruflichkeit abbilden. Es hatte aber auch zur Folge, dass Anrechnungspotentiale in einem weiteren Arbeitsschritt herausgearbeitet werden mussten. Zentrale Bezugspunkte für die Beurteilung der Gleichartigkeit von semantisch identischen oder ähnlichen Lerneinheiten sind die Lerntiefe und die Lernbreite. Die Lerntiefe bezeichnet dabei den inhaltlichen Detaillierungsgrad, in dem ein Themengebiet in der Ausbildung bearbeitet werden soll. Die Lernbreite bezeichnet den thematischen Umfang des Gebiets.

Beide Bezugspunkte lassen sich mit einem Set an Indikatoren für das Analyseverfahren operationalisieren. Diese Indikatoren beziehen sich gleichermaßen auf die drei Lernergebnis-Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz:

- Anzahl der Elemente, die in einem Gebiet relevant sind, z. B. Anzahl der Werkstoffe und Werkzeuge, die in einer Lerneinheit relevant sind (kognitiver Bereich, Kenntnisse)
- Ausmaß, in dem thematische Zusammenhänge hergestellt und expliziert werden können (kognitiver Bereich)
- Genauigkeit, mit der Arbeiten ausgeführt werden können (psychomotorischer Bereich, Fertigkeiten)
- Geschwindigkeit, in der Arbeiten ausgeführt werden können, ohne große Toleranzabweichungen zu produzieren (psychomotorischer Bereich, Fertigkeiten)
- Komplexität der Lerneinheit: In welchem Maße ist die Lerneinheit mit Querschnittsthemen verknüpft, z. B.: In welchem Ausmaß enthält die Lerneinheit Wissen und Fertigkeiten der technischen Kommunikation oder Arbeitsplanung etc.? (Kompetenzbereich)

Für die Niveaubestimmung von kognitiven und psychomotorischen Aspekten stehen bereits wissenschaftlich elaborierte Taxonomien bereit. Verwiesen sei hier exemplarisch auf die Arbeiten von Bloom (1976) für den kognitiven und Dave (1970) für den psychomotorischen Bereich. Zweifellos ist die Niveaudefinition für den Bereich der Kompetenz die größere Herausforderung. Im Projektkontext wurde mit einer vierstufigen Taxonomie gearbeitet (vgl. Tab. 1). Die Beschreibungen der Stufen drei und vier sind hier an die Beschreibungen der Stufen vier und fünf des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) angelehnt. Sie operieren mit den Aspekten „Selbstständigkeit“ und „Verantwortlichkeit für Arbeitsergebnisse“. Zusätzlich einbezogen wurden die für berufliche Kontexte relevanten Faktoren „flexibles Agieren in unterschiedlichen Situationen“ und die „Abwägung von Fragen der Arbeitseffizienz, Wirtschaftlichkeit und Dienstleistungsorientierung“.

Die Indikatoren für die Ausprägungen Lerntiefe und Lernbreite lassen sich in eine Taxonomie überführen, die das eigentliche Instrument für Analyse und Vergleich von Lerneinheiten darstellt. Die Taxonomie enthält in der linken Spalte vertikal angeordnet vier Taxonomiestufen, die die Ausprägung der die Lerneinheit konstituierender Lernergebnisse beschreiben. Horizontal angeordnet werden in drei

Tab. 1: Taxonomiestufen im Projekt EDGE

Taxonomiestufe	Qualifizierungsbereich		
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
1 Kennen	Die Lernenden verfügen über grundlegendes Faktenwissen (Begriffe, Sachverhalte) zu einem Thema.	Die Lernenden verfügen über einzelne grundlegende (praktische und kognitive) Fertigkeiten.	Die Lernenden aktualisieren die erworbenen Fähigkeiten unter Anleitung.
2 Anwenden	Die Lernenden verfügen über grundlegendes Faktenwissen zu unterschiedlichen Arbeitssituationen. Sie haben einen Überblick über das Themengebiet und können mehrere Aspekte thematisch verknüpfen.	Die Lernenden verfügen über ein begrenztes Ensemble an praktischen und kognitiven Fertigkeiten. Sie setzen praktische Fertigkeiten in geringer Genauigkeit am Werkstück um.	Die Lernenden verknüpfen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten aus verschiedenen Themengebieten und wenden diese elementar an.
3 Vertieft umsetzen	Die Lernenden haben ein breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Themengebiet. Sie können Zusammenhänge herstellen und erklären und Besonderheiten innerhalb eines Themengebiets erklären.	Die Lernenden verfügen über ein Spektrum an praktischen und kognitiven Fertigkeiten. Sie setzen praktische Fertigkeiten in mittlerer Genauigkeit im Arbeitsprozess um.	Die Lernenden setzen Kenntnisse und Fertigkeiten selbstständig in einem Arbeitskontext um. Sie führen selbstständig eine Erfolgs- und Qualitätskontrolle ihrer Arbeit durch.
4 Beherrschen	Die Lernenden wenden ihr Wissen zur Problemlösung an. Sie können Fehlertypen benennen, kennen typische Fehlerquellen und entsprechende Hilfsstrategien. Sie wenden Theorie- und Faktenwissen situationsbezogen auf Problemstellungen an.	Die Lernenden verfügen über ein breites Spektrum an spezialisierten praktischen und kognitiven Fertigkeiten. Sie setzen praktische Fertigkeiten zügig und in hoher Genauigkeit im Arbeitsprozess um. Sie produzieren dabei nur geringe Toleranzabweichungen. Sie setzen kognitive Fertigkeiten zur Planung und Kontrolle komplexer Arbeitsprozesse um.	Die Lernenden setzen Wissen und Fertigkeiten flexibel und situationsbezogen ein. Sie können selbstständig auch unbekannte Probleme analysieren, entsprechende Lösungsstrategien entwickeln und diese begründen. Sie berücksichtigen arbeitsökonomische, wirtschaftliche und Dienstleistungsgesichtspunkte.

Tab. 2: Taxonomiestufen mit Adjektiven und Verben[2]

Taxonomiestufe	1 Grundlegendes Nachahmen-	2 Aufbauendes -Präzisieren-	3 Weitreichendes Systematisieren-	4 Umfassendes -Perfektionieren-
Zugeordnete Adjektive	laienhaft	geschickt	fortgeschritten	überlegen überragend hervorragend
	geübt	routiniert	systematisch überlegt logisch durchdacht	fachmännisch erfahren souverän
	geschult	gewandt	planmäßig folgerichtig konsequent schlüssig begründet	zielsicher unabhängig eigenständig
	trainiert	flink gewollt	methodisch abgeleitet überlegt gründlich ausgearbeitet	sehr sicher leistungsfähig selbstständig
	befriedigend	bedacht sach- und fach- kundig	weitreichend breitgefächert	vollständig ganz besonders ausführlich tiefgehend spezialisiert
	mit kleinen Fehlern	korrekt akkurat passgenau fehlerfrei exakt	detailliert umfangreich prägnant	sehr detailliert perfekt ganzheitlich
			verantwortlich	gewissenhaft

Spalten abstrakte Beschreibungen der Taxonomiestufen bezogen auf die Lernergebnis-Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Der hohe Abstraktionsgrad ist erforderlich, um die Taxonomie für die Charakterisierung unterschiedlicher Berufe, Lerneinheiten und einzelner Lernergebnisse verwenden zu können.

Für die im Projekt verwendete vierstufige Taxonomie wurde auf folgende Referenzen zurückgegriffen:

- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR): Die Graduierung erfolgt hier nicht zuletzt in Anlehnung an Kategorien der Komplexitätsforschung (Komplexität, Dynamik, Intransparenz). Dieser Ansatz ist in hohem Grade anschlussfähig an den

[2] Die Zusammenstellung in Tabelle 2 erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Tab. 3: Anrechnungsmatrix Mechatroniker (METRO) – Industriemechaniker (IM) (Auszug)

Ziel beruf	Ausgangsberuf	Mechatroniker			
		1. Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr	3. Ausbil dungsjahr	4. Ausbil dungsjahr
Industriemechaniker	1. Ausbildungsjahr	LE 1 + LE 2 METRO = 100% v. LE 1+2+3 IM LE 6 METRO = 100% v. LE 4 IM; Gesamt: 100% v. 1. AJ. IM	keine Anrechnung möglich	keine Anrechnung möglich	
	2. Ausbildungsjahr	keine Anrechnung möglich	LE 7 METRO = 100% v. LE 7 IM LE 8 METRO = 50% v. LE 6 IM LE 9 METRO = 50 % v. LE 8 IM Ges.: 40% v. 2-4 AJ. IM	LE 10 METRO = 30% v. LE5 IM LE 11 METRO = 50% v. LE8 IM LE 12 METRO = 60% v. LE9 IM Ges.: 28% v. 2-4 AJ. IM	
	3. Ausbildungsjahr	keine Anrechnung möglich			
	4.Ausbildungsjahr	keine Anrechnung möglich			

80 % – 100 % pauschale Anrechnung möglich

1 % > 60 % Anrechnung problematisch

AJ = Ausbildungsjahr

LE = Lern einheit

Bereich der Berufsbildung. Zwar sind Qualifikationsrahmen Vergleichsinstrumente für (über Kompetenzen beschriebene) Qualifikationen, die Übertragbarkeit auf Lerneinheiten ist jedoch gegeben, ja sogar Voraussetzung für eine differenzierte Beschreibung von Qualifikationen gemäß den EQR-Kategorien (EQR 2008).

- Strukturplan des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1970: Hier wurde der Intensitätsgrad des Lernens vierstufig skaliert. Unterschieden wurden „Reproduktion (Wiederholen, Nachahmen)“, „Reorganisation (Verstehen, selbstständig werden)“, „Transfer (Anwenden, auf ähnliche Aufgabenstellungen übertragen)“, „Problemlösung (neue Problemstellungen bewältigen)“.
- Rahmenlehrpläne der Berufsschule: Sie enthalten Taxonomien, die Lernziele auf einer Skala von vier Stufen einordnen. Es handelt sich dabei um die Stufen „Einblick (in Ausschnitte des Wissengebietes)“, „Überblick (über den Zusammenhang wichtiger Teile)“, „Kenntnis (verlangt stärkere Differenzierung der Inhalte)“, „Vertrautheit (bedeutet sicheres und selbständiges Verfügen über Teilinformationen und Zusammenhänge)“.
- Im Rahmen des Projekts analysierte betriebliche Taxonomiemodelle: Sie enthalten ebenfalls 3-4 Stufen. Diese Modelle werden in den Partnerunternehmen im Kontext digitalisierter Feedback-Systeme verwendet, die kontinuierlich Auskunft über den Leistungsstand der Auszubildenden geben (z. B. “Kennen – Können – Beherrschen“ oder „Kennen – Verstehen – Anwenden – Problemlösen“).

Vierstufige Modelle sind hinreichend differenzierend, um Lerneinheiten exakt zu beschreiben, und hinreichend einfach, um für die betriebliche Vermittlungspraxis Orientierung zu geben.

Manche Taxonomien nehmen eher eine Entwicklungsperspektive ein („vom Novizen zum Experten“, vgl. insbesondere Dreyfus/Dreyfus 1987): Kategorien wie „überlegen“, „gewandt“, „reif“ oder „korrekt“ fokussieren eher die individuellen Eigenschaften und ihre Entwicklung in der Zeit. Sie lassen sich im Sinne einer kompetenzorientierten Beschreibung von Lerneinheiten, aber auch für die Charakterisierung von Lerntiefe und Lernbreite einsetzen. Wortlisten können helfen, die Zuordnung von Lerneinheiten zu einer Taxonomiestufe deutlich zu machen.

3. Das Anrechnungspotenzial als Ergebnis der Äquivalenzprüfung

Bei der Untersuchung der acht im Projekt betrachteten Ausbildungsberufe sollten Deckungsgleichheiten der Lerneinheiten herausgearbeitet werden. Es zeigte sich, dass hundertprozentige Übereinstimmungen von Lerneinheiten eher selten sind. Jedoch ist davon auszugehen, dass eine Anrechnung nur bei hundertprozentiger Äquivalenz möglich ist. Um einen Überblick über die vorhandenen Anrechnungsmöglichkeiten zu gewinnen, wurden Anrechnungsmatrizen erstellt. In diesen Matrizen werden die untersuchten Berufe mit Anrechnungspotential einander gegenübergestellt und die Übereinstimmungen verdeutlicht.

Die Analyse der Anrechnungsmatrizen hat ergeben, dass Anrechnungspotenziale vor allem in den ersten eineinhalb Jahren der Ausbildung gegeben sind. Mit der zunehmenden Spezialisierung im Verlauf der Ausbildung nimmt das Potenzial an identischen oder ähnlichen und damit wechselseitig anrechenbaren Lerneinheiten ab. Aus den Anrechnungsmatrizen ist auch zu ersehen, dass die Berufe des Metall- und Elektrobereichs zwar vielfach gleiche Themen beinhalten, dass ihre Lerneinheiten aber nicht ohne Weiteres durcheinander ersetzbar sind. Anhaltspunkte für die Niveauunterschiede der einzelnen Lerneinheiten geben unter anderem die bundeseinheitlichen Prüfungsinstrumente (z. B. PAL-Materialien). Sie machen deutlich, in welchem Maße sich die Berufe in Komplexität und Genauigkeit der verlangten Arbeitsergebnisse unterscheiden.

Mit Blick auf die betrachteten acht Ausbildungsberufe ist daher eine pauschale Anrechnung von Lerneinheiten oft nicht möglich. Praktikabel scheint jedoch ein abgestuftes Anrechnungsmodell, das im Projekt mit betrieblichen und schulischen Experten und mit Kammervertretern entwickelt wurde. Es wurden drei Gruppen von Äquivalenzverhältnissen konzipiert und unter Anrechnungsgesichtspunkten analysiert.

Gruppe 1 „Pauschale Anrechnung“

Hier stimmen Lerneinheiten zu mindestens 80 Prozent überein. Die Unterschiede zwischen den Kompetenzbündeln beziehen sich auf Details (z. B. eine manuelle Grundfertigkeit), sind aber für die Anerkennung vernachlässigbar. Die erworbenen Kompetenzen können pauschal auf die Zielausbildung angerechnet werden. Ein Beispiel wären die Kompetenzen im Bereich der „manuellen und maschinellen Metallbearbeitung“ bei den Berufen „Kfz-Mechatroniker“ und „Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker“. Bei einer solchen Abweichung von bis zu ca. 20 Prozent kann der Ausgleich der fehlenden Elemente während der Weiterführung der Ausbildung noch problemlos en passant stattfinden.

Gruppe 2 „Anrechnung mit Auflage“

In der zweiten Gruppe besteht zwischen den Lerneinheiten eine Übereinstimmung von 60 bis 80 Prozent. Die Quantifizierung drückt einen Niveauunterschied aus, wie er z. B. zwischen dem „Herstellen einfacher pneumatischer Steckverbindungen“ und dem „Aufbau

Tab. 4: Anrechnung Industriemechaniker/Werkzeugmechaniker nach dem 1. Ausbildungsjahr

	Ausgangsberuf: Industriemechaniker	Zielberuf: Werkzeugmechaniker	Anrechnungspotenzial
Lerneinheit	1	1	100 %
	2	2	100 %
	3	3	100 %
	4	4	100 %
Gesamt	1. Ausbildungsjahr	1. Ausbildungsjahr	100 %

Tab. 5: Anrechnung Industriemechaniker/Fertigungsmechaniker nach dem 1. Ausbildungsjahr

	Ausgangsberuf: Kfz Mechatroniker	Zielberuf: Fertigungsmechaniker	Anrechnungspotenzial
Lerneinheit	1	4 (2. Ausbildungsjahr)	100 %
	2	1 (1. Ausbildungsjahr)	25 %
	3	3 (1. Ausbildungsjahr)	25 %
	4	3 (1. Ausbildungsjahr)	25 %
Gesamt	nur 1. Ausbildungsjahr	nur 1. Ausbildungsjahr	unter 25 %

komplexer pneumatischer Steuerungssysteme“ besteht. Eine Lerneinheit kann hier nicht ohne Weiteres auf eine andere Ausbildung angerechnet werden, weil es sich um profilgebende Kompetenzen handelt. Die Anrechnung wäre mit der Auflage des nachträglichen Erwerbs fehlender Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu verknüpfen. Als Beispiel sind die Kompetenzen im Bereich „Aufbau und Inbetriebnahme von Installationsschaltungen der E-Technik“ zu nennen. Eine Anrechnung der Lerneinheit von der Ausbildung zum „Mechatroniker“ auf die Ausbildung zum „Elektroniker für Automatisierungstechnik“ wäre hier nur mit Auflage denkbar, in umgekehrter Richtung wäre dagegen eine pauschale Anrechnung möglich. Bildungspolitisch zu entscheiden wäre, in welcher Weise die Erfüllung der Auflage geregelt werden könnte (Verantwortlichkeiten des Auszubildenden, der Berufsschule, des Ausbildungsbetriebs, Möglichkeit der Einbeziehung externer Bildungsdienstleister). Gegenstand der Auflage wäre, dass fehlende Kenntnisse und Fertigkeiten in Kursen oder durch Unterweisung in der betrieblichen Praxis nachzuholen sind, wobei eine Kompetenzfeststellung und die Dokumentation ihres Ergebnisses vorzusehen wären.

Gruppe 3 „Anrechnung problematisch“

Der Gruppe drei werden Überdeckungen von Lerneinheiten zugerechnet, deren Umfang geringer als 60 Prozent ist und damit zu einem praxisrelevanten Abstand zwischen den Kompetenzniveaus – bezogen auf die Inhalte der Lerneinheiten – führt. Als Beispiel könnte die Differenz von bloßem „Wissen zu einem Fachgebiet“ (das als Hintergrundwissen für andere Handlungskontexte relevant ist) auf der einen Seite und einem umfassenden “Erwerb von Handlungskompetenz“ auf der anderen Seite genannt werden. Eine Anrechnung auch mit Auflage scheint hier nicht mehr zweckmäßig, da es zu keiner entscheidenden Effizienzsteigerung gegenüber der Neubearbeitung der Lerneinheiten kommt. Ein Beispiel wären hier die Kompetenzen im Bereich der “manuellen und maschinellen Metallbearbeitung“, die in Metallberufen deutlich umfassender ausgebildet werden, als das in Elektroberufen der Fall ist. Wenn die Übereinstimmung geringer als 60 Prozent ist, stünde der Aufwand der Nachqualifizierung nicht mehr in einem vernünftigen Verhältnis zu den Vorteilen der Anrechnung. Eine Anrechnung scheint damit nicht mehr sinnvoll[3].

4. Anrechnung: Verfahren und Akteure

Dem Begriffsverständnis des Projekts EDGE entsprechend werden zum Gegenstand von „Anrechnung“ zumindest weitgehend äquivalente Lerneinheiten verschiedener Ausbildungsberufe. „Anerkennung“ von Lerneinheiten bezeichnet die Bestätigung der zuständigen Kammer, dass ein Auszubildender bestimmte Lerninhalte eines Ausbildungsberufs erworben hat und diese auf eine andere Ausbildung formal

[3] Es versteht sich, dass quantifizierende Angaben zu Lernergebnissen an Grenzen stoßen. Die angegebenen Prozentzahlen sind als grobe Richtwerte zu verstehen. Die Untergrenze von 60 Prozent drückt aus, dass eine Anrechnung erst sinnvoll ist, wenn sich der Lernende deutlich mehr als die Hälfte der Lernergebnisse einer Lerneinheit angeeignet hat. Eine entsprechende Diagnose schließt immer auch das qualitative Urteil ein, dass dabei nicht nur marginale, sondern wesentliche Inhalte der entsprechenden Lerneinheit angeeignet wurden. Entsprechendes gilt für das andere Extrem (Übereinstimmung zu über 80 Prozent).

angerechnet werden. Dadurch werden die unnötige Verlängerung der Ausbildungszeit und „doppeltes Lernen“ für die Auszubildenden vermieden. Die Betriebe sparen zeitliche und personelle Ressourcen ein.

Im Rahmen des Projekts sollten komplette Lerneinheiten eines Ausbildungsberufs auf die Ausbildung in einem anderen Beruf angerechnet werden. Eine rechtliche Regelung der Anrechnung ist für die betrachteten Ausbildungsberufe nur bei der Ausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer vorhanden (Anrechnung des ersten Ausbildungsjahrs auf die Berufe Fertigungsmechaniker und Industriemechaniker). Weitere rechtliche Regelungen bestehen nicht, in konkreten Anrechnungsfällen zeigen sich die Kammern aber normalerweise im Rahmen von Einzelfallentscheidungen offen, wenn es um die Anrechnung bereits absolvierter Ausbildungsabschnitte geht. Handlungsbedarf besteht insofern weniger bei der Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten als in der Standardisierung der Anrechnungspraxis. Die Partnerunternehmen im Projekt beurteilen die Herausarbeitung von Anrechnungspotenzialen durchweg als positiv, auch wenn praktische Anrechnungsfälle bislang selten auftreten.

Von unmittelbarer praktischer Relevanz für die Unternehmen ist die Frage, welche Ausbildungsabschnitte Auszubildende aus verschiedenen Ausbildungsberufen gemeinsam absolvieren können. In der Praxis der beteiligten Betriebe gilt eine Lerneinheit dann als absolviert, wenn ein Kompetenzfeststellungsverfahren erfolgreich durchlaufen wurde. Eine systematische Anerkennung von Lerneinheiten durch andere Stellen (wie die Kammer) konnte im Projekt nicht praktisch erprobt werden. Die im Projekt entwickelten Lerneinheiten wurden jedoch im Gespräch mit Kammervertretern validiert, so dass die entwickelten Lerneinheiten unmittelbar auf reale Anrechnungsfälle angewendet werden können. Dies würde die Anrechnung erleichtern und transparenter gestalten.

Im Projekt wurden modellhafte Überlegungen über den Ablauf eines Anrechnungsverfahrens angestellt. Im Folgenden wird skizziert, wie sich dieser Ablauf für verschiedene Beispielfälle gestalten könnte.

Zunächst werden den Lernenden im Laufe der Ausbildung erfolgreich absolvierte Lerneinheiten bestätigt. Werden die Bestätigungen von den jeweils zuständigen Kammern anerkannt, kann bei einem Ausbildungswechsel der aufnehmende Ausbildungsbetrieb in Abgleich mit der einschlägigen Anrechnungsmatrix bereits absolvierte Lerneinheiten entsprechend anrechnen, ohne dass Konflikte mit den geltenden gesetzlichen Regelungen entstehen. Eine ausbildungsbegleitende Kompetenzfeststellung (wie im Projekt EDGE erprobt) wäre jedoch nicht zwingend erforderlich. Als Alternativlösung wäre auch eine Kompetenzfeststellung zum Zeitpunkt des Übergangs denkbar, die sich auf die ggf. anrechenbaren Lerneinheiten bezieht. Sie könnte durch die zuständige Stelle oder den aufnehmenden Betrieb organisiert sein.

Beispiel 1:

Eine Auszubildende hat das erste Lehrjahr in der Ausbildung zur Industriemechanikerin fast vollständig absolviert. Ihr Vater muss mit der Familie aus beruflichen Gründen den Wohnort wechseln. Die Auszubildende zieht mit ihrer Familie um. In der neuen Stadt findet sie keinen Ausbildungsbetrieb, an dem sie ihre Ausbildung fortsetzen kann. Schließlich bekommt sie eine Lehrstelle als Werkzeugmechanikerin angeboten. Nun legt sie bei ihrem neuen Arbeitgeber anhand von vier Bescheinigungen des alten Ausbildungsbetriebs für vier Lerneinheiten dar, welche Ausbildungsteile sie bisher absolviert hat. Auf dieser Basis kann eingeschätzt werden, ob bzw. unter welchen Bedingungen eine Übernahme ins zweite Ausbildungsjahr problemlos verlaufen würde. Aus der Anrechnungsmatrix für die Berufe Industriemechaniker und Werkzeugmechaniker lassen sich folgende Übereinstimmungen der Lerneinheiten ersehen:

Eine pauschale Anrechnung des ersten Ausbildungsjahrs gemäß dem dreistufigen Modell wäre möglich. Die Ausbildung als Werkzeugmechanikerin kann in Lerneinheit 5 fortgesetzt werden.

Beispiel 2:

Ein Auszubildender hat vor kurzem das zweite Jahr seiner Berufsausbildung zum Kfz- Mechatroniker begonnen. Nun erfährt er, dass sein ausbildendes Unternehmen in die Insolvenz geht. Ein neuer Arbeitgeber würde ihn gerne einstellen, jedoch nicht als Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker, sondern als Fertigungsmechaniker. Er legt bei seinem neuen Arbeitsgeber Bescheinigungen seines Ausbildungsbetriebs für vier Lerneinheiten vor, die er bereits absolviert hat. Auf dieser Basis kann eingeschätzt werden, ob eine Übernahme problemlos verlaufen würde.

Nach dem dreistufigen Modell wäre dieser Beispielfall der dritten Gruppe („Problematische Anrechnung“) zuzurechnen, da erst weniger als 25% der

Ausbildungsinhalte des 1. Ausbildungsjahrs im Zielberuf absolviert wurden. Ca. 75% der Ausbildung zum Fertigungsmechaniker für das erste Ausbildungsjahr müssten nachgeholt werden, bevor die Ausbildung mit Lerneinheit 5 im zweiten Ausbildungsjahr zum Fertigungsmechaniker fortgesetzt werden könnte.

5. Schlussfolgerungen für die Praxis der Anrechnung und Anerkennung

Der Mehrwert des erarbeiteten Anrechnungs- und Anerkennungsverfahrens liegt darin, dass es die Standardisierung der bestehenden Anrechnungspraxis unterstützen kann. Seine Nutzung könnte den Prozess der Anrechnung und Anerkennung transparenter machen. Die Lernenden können sich leichter über Anrechnungsmöglichkeiten informieren, und auf der Seite der Betriebe und der zuständigen Stellen könnten bürokratische Abläufe vereinfacht werden. Grundlegend für eine Umsetzung wäre, dass die Bescheinigung erfolgreich absolvierter Lerneinheiten, die Anrechnungsmatrizen und das Anrechnungsmodell mit seiner Unterscheidung in drei Fallgruppen Akzeptanz finden. Eine wesentliche Grundlage für die Akzeptanz sind anerkannte Kompetenzfeststellungsverfahren, die allgemeingültigen Qualitätsstandards genügen. Wenn Unternehmen ausbildungsbegleitende Kompetenzfeststellungen mit gesicherter Qualität durchführen, wäre im ersten Schritt über Möglichkeiten einer Anrechnung auf die Abschlussprüfung nachzudenken. Auch Zusatzqualifikationen könnten so direkt im Unternehmen validiert und durch die zuständigen Stellen anerkannt werden. Auch die Berufsschulen können hier einen wichtigen Beitrag leisten. Im Projekt hat sich die Notwendigkeit einer stärkeren Einbindung der Berufsschule in die Durchführung kompetenzorientierter Ausbildungs- und Prüfungskonzepte gezeigt. Ihre Bewertungen sollten in die Abschlussprüfung einfließen. Dies setzt eine Weiterentwicklung des ordnungspolitischen Rahmens und eine Harmonisierung der Ordnungsarbeit voraus, bei der Ausbildungsrahmenplan und Lernfelder stärker aufeinander abgestimmt werden.

Das diagnostische Verfahren für die Definition der Lerneinheiten könnte proaktiv auch in der Ordnungsarbeit eingesetzt werden und so zur Schaffung eines durchlässigeren Berufsbildungssystems beitragen. Die im f-bb-Projekt EDGE erzielten Ergebnisse weisen deutliche Berührungspunkte mit laufenden Bemühungen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Ausbildungsordnungen auf (vgl. BIBB 2009; Hensge/Lorig/Schreiber 2009). Es ist deshalb begrüßenswert, dass neue Berufe künftig kompetenzorientiert beschrieben werden.

Literatur

BLOOM, B. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2009): Vorschlag für ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Anlage zum Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“. Bonn.

DAVE, R. H. (1970): Psychomotor Levels, in: Armstrong, R. J. (Hrsg.): Developing and Writing Behavioural Objectives.
Tucson.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

DREYFUS, H. L./ DREYFUS, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg.

EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 111/01). Brüssel.

HENSGE, K./LORIG, B./SCHREIBER, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht. Bonn.

SCHÖPF, N./REGLIN, T. (2012): Die Entwicklung von Lerneinheiten für Ausbildungsberufe im Projekt EDGE: Anmerkungen zur Methode. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld.

WEBER, H. (2012): Ausbildungsbegleitende Kompetenzfeststellung bezogen auf Lerneinheiten – Ein Praxisbericht aus dem Projekt EDGE. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld.

Daniel Hauswald

Begründung und Konstruktion eines Credit-Systems und Perspektiven seiner praktischen Umsetzung

Zielstellung des Projekts

Die Entwicklung und Erprobung eines Systems zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen zwischen Teilbereichen des deutschen Berufsbildungssystems (DECVET) orientierte sich neben nationalen Gegebenheiten an den Empfehlungen zur Einführung eines European Credit Systems for Vocational Education and Training (ECVET). Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrages liegt auf der Darstellung der entwickelten Ansätze in einem Teilprojekt an der Schnittstelle zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung (Los 3).

Ziel im Los 3 war die systematische Entwicklung und praktische Erprobung eines Credit-Systems zur Anrechnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung. Damit wurde vor allem eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Subsystemen angestrebt. Lernergebnisse, die in anderen Bildungsgängen oder Lernorten erworben wurden, sollten vereinfacht auf den angestrebten Berufsabschluss angerechnet werden können. Die Akademie für berufliche Bildung (AFBB) führte in diesem Rahmen Untersuchungen im kaufmännischen Bereich durch, insbesondere für die Ausbildungsberufe Staatlich geprüfte/r Wirtschaftsassistent/in Fachrichtung Informationsverarbeitung, Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Staatlich geprüfte/r Internationale/r Touristikassistent/in und Reiseverkehrskaufmann/-frau.

Für die notwendigen Arbeitsschritte wurden berufsfeldspezifische Arbeitskreise aus Vertretern der Berufs- und Berufsfachschule, der Ausbildungsbetriebe, der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) und der Industrie- und Handelskammer (IHK) gebildet. Zur Erzielung einer nachhaltigen Akzeptanz wurden die Arbeitsergebnisse regelmäßig in Sitzungen des Projekt-Fachbeirates und in öffentlichen Fachtagungen erörtert. Die Projektgruppe orientierte sich an den Gegebenheiten und Entwicklungen auf nationaler und europäischer Ebene, bspw. dem Berufsbildungsgesetz (BBiG)[1], dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) sowie den Empfehlungen zur Einführung eines European Credit Systems for Vocational Education and Training (ECVET).

ECVET zielt darauf ab, die Anrechnung und Anerkennung der Lernergebnisse von Einzelpersonen auf ihrem Weg zum Erwerb einer Qualifikation bzw. eines Berufsabschlusses zu erleichtern. Es bietet eine Rahmenstruktur, um die Lernergebnisse abzubilden und von einem Lernkontext in einen anderen zu übertragen, bspw. von einem Ausbildungsgang in den nächsten. Grundsätze von ECVET sind u. a.:

- Einheiten von Lernergebnissen (units of learning outcomes) als Teile einer Qualifikation,
- ECVET-Punkte (ECVET-points) als numerische Darstellung der Lernergebnisse sowie
- Anrechnung von Lernergebnissen (credit transfer) (European Union 2009).

Ausgangslage

Die Nachfrage nach transparenten Anrechnungsverfahren zeigte sich vor allem in der Richtung vom vollzeitschulischen hin zum dualen System. Zahlreiche Absolventen der zweijährigen Berufsfachschule wollten nach ihrer Ausbildung noch einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG erreichen, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Vollzeitschulische Berufsabschlüsse wurden und werden aufgrund geringerer Praxisanteile von der Wirtschaft häufig nicht als hinreichende Zugangsvoraussetzung für eine qualifizierte Facharbeitertätigkeit anerkannt. Für betriebliche Ausbilder sind vollzeitschulische Ausbildungsziele zudem relativ unbekannt und schwer greifbar.

Aufgrund der Sächsischen Ausführungsverordnung zum BBiG (SächsBBiGAVO) bestand für die untersuchten Ausbildungsberufe theoretisch die Möglichkeit, den erfolgreichen Abschluss der Berufsfachschule als 1. und 2. Ausbildungsjahr anzurechnen.

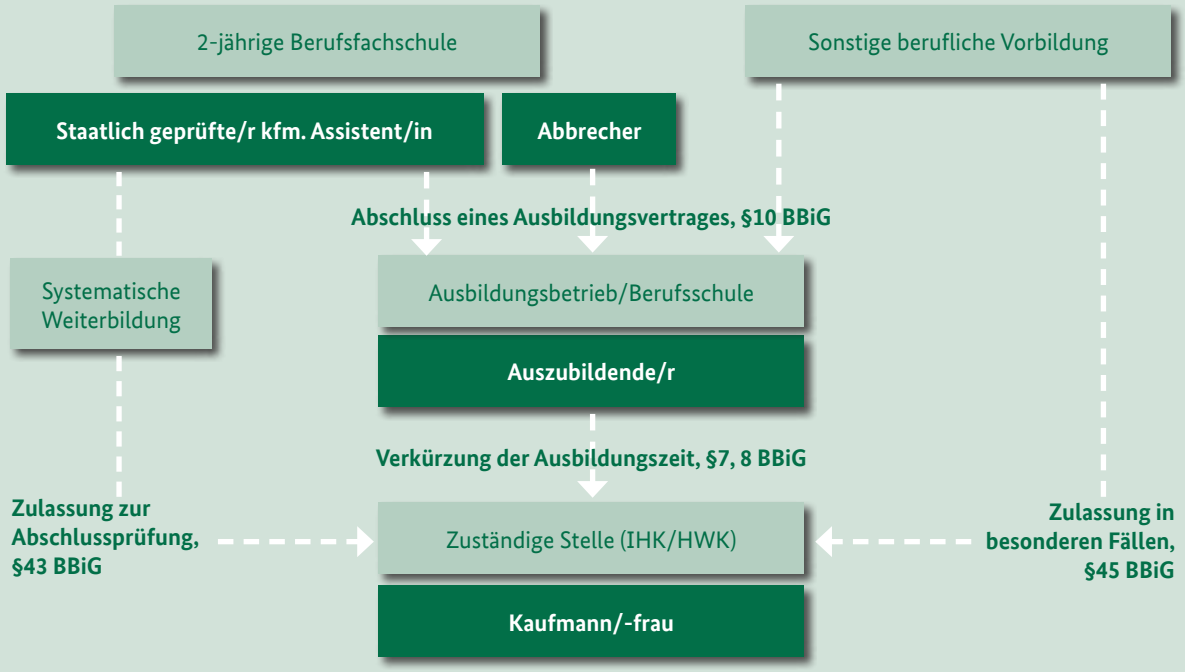
[1] In diesem Zusammenhang gelten auch die entsprechenden Paragrafen der Handwerksordnung (HWO).

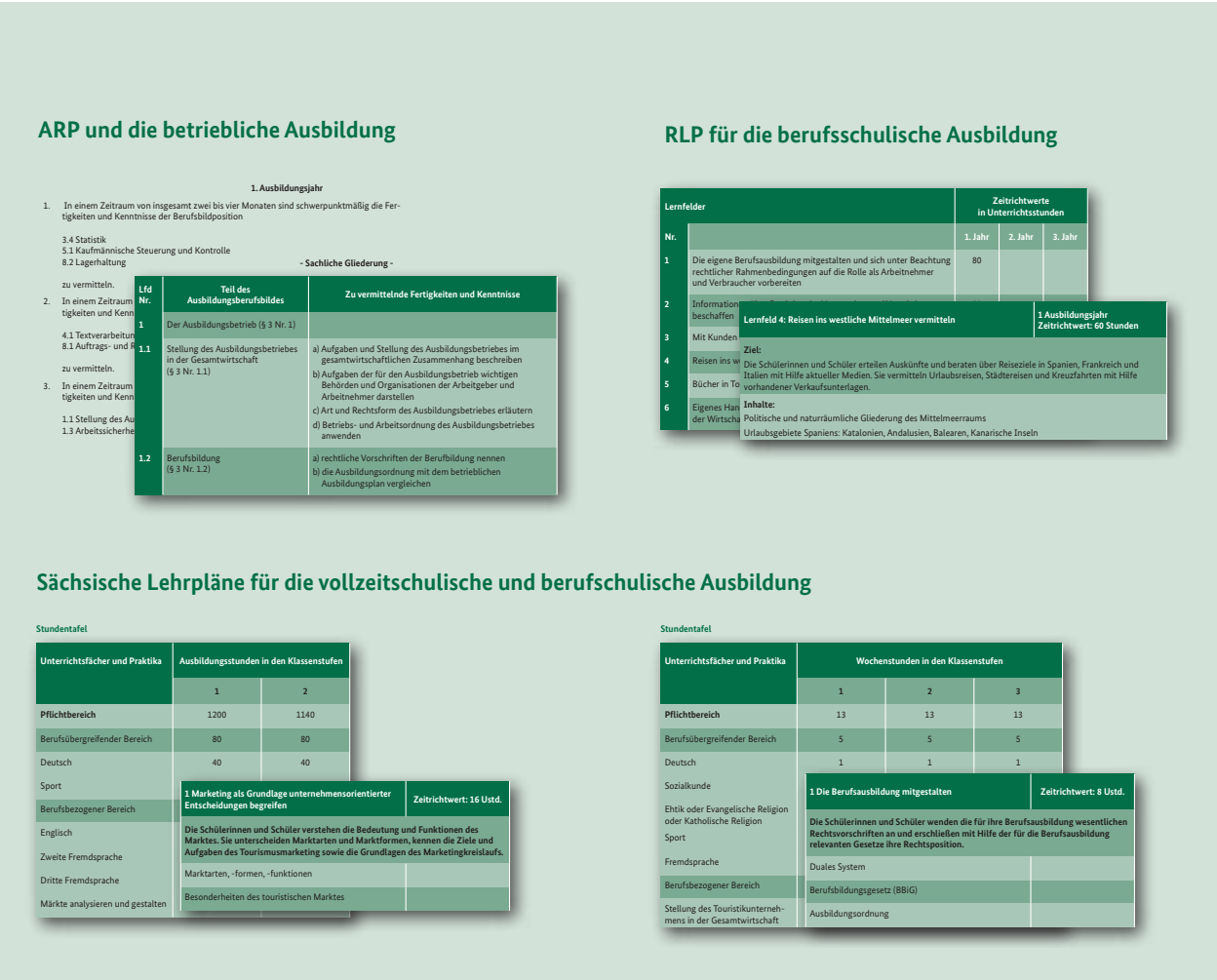
Die Unternehmen waren allerdings nur in seltenen Fällen bereit, Auszubildende direkt in das 3. Ausbildungsjahr aufzunehmen. Durch die demografischen Entwicklungen der letzten Jahre standen der Zahl von Absolventen der allgemeinbildenden Schulen zudem ausreichend Ausbildungsstellen gegenüber. Allerdings konstatierten die Ausbildungsbetriebe einem Großteil der Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss eine geringere Ausbildungsreife als in den Vorjahren. Absolventen mit Hochschulreife wählten zudem häufig den direkten Weg zur Hochschule.

Zur Anrechnung von Vorleistungen bietet das aktuelle Berufsbildungsgesetz 4 Möglichkeiten:

1. „Die Landesregierungen können (...) durch Rechtsverordnung bestimmen, dass der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird.“ (§ 7 Abs. 1 BBiG).
2. „Auf gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Ausbildenden hat die zuständige Stelle die Ausbildungszeit zu kürzen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird.“ (§ 8 Abs. 1 BBiG). Die Antragsteller müssen glaubhaft machen, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht werden kann, bspw. durch Vorlage von Prüfungszeugnissen, Leistungsbeurteilungen oder betrieblichen Ausbildungsplänen (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2008).
3. „Zur Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ist ferner zuzulassen, wer in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Bildungseinrichtung ausgebildet worden ist, wenn dieser Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. Ein Bildungsgang entspricht der Berufsausbildung (...), wenn er 1. nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der jeweiligen Ausbildungsordnung gleichwertig ist, 2. systematisch, insbesondere im Rahmen einer sachlichen und zeitlichen Gliederung, durchgeführt wird und 3. durch Lernortkooperation einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung gewährleistet.“ (§ 43 Abs. 2 BBiG)
4. „Auszubildende können nach Anhörung der Ausbildenden und der Berufsschule vor Ablauf ihrer Ausbildungszeit zur Abschlussprüfung zugelassen werden, wenn ihre Leistungen dies rechtfertigen.“ (§ 45 Abs. 1BBiG). „Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, (...) wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufli-

Abb. 1: Rechtliche Grundlagen für die Anrechnung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)





ARP und die betriebliche Ausbildung

1. Ausbildungsjahr

1. In einem Zeitraum von insgesamt zwei bis vier Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten und Kenntnisse der Berufsbildposition

   3.4 Statistik
   5.1 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle
   8.2 Lagerhaltung

   zu vermitteln.
2. In einem Zeitraum tigkeiten und Kenn

   4.1 Textverarbeitu
   8.1 Auftrags- und

   zu vermitteln.
3. In einem Zeitraum tigkeiten und Kenn

   1.1 Stellung des Au
   1.3 Arbeitssicherhe

- Sachliche Gliederung -

Lfd Nr.	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse
1	Der Ausbildungsbetrieb (§ 3 Nr. 1)	
1.1	Stellung des Ausbildungsbetriebes in der Gesamtwirtschaft (§ 3 Nr. 1.1)	a) Aufgaben und Stellung des Ausbildungsbetriebes im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang beschreiben b) Aufgaben der für den Ausbildungsbetrieb wichtigen Behörden und Organisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer darstellen c) Art und Rechtsform des Ausbildungsbetriebes erläutern d) Betriebs- und Arbeitsordnung des Ausbildungsbetriebes anwenden
1.2	Berufsbildung (§ 3 Nr. 1.2)	a) rechtliche Vorschriften der Berufbildung nennen b) die Ausbildungsordnung mit dem betrieblichen Ausbildungsplan vergleichen

RLP für die berufsschulische Ausbildung

Lernfelder		Zeitrichtwerte in Unterrichtsstunden		
Nr.		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
1	Die eigene Berufsausbildung mitgestalten und sich unter Beachtung rechtlicher Rahmenbedingungen auf die Rolle als Arbeitnehmer und Verbraucher vorbereiten	80		
2	Information beschaffen			
3	Mit Kunden			
4	Reisen ins w			
5	Bücher in To			
6	Eigenes Han der Wirtscha			

Lernfeld 4: Reisen ins westliche Mittelmeer vermitteln	1 Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 60 Stunden
Ziel: Die Schülerinnen und Schüler erteilen Auskünfte und beraten über Reiseziele in Spanien, Frankreich und Italien mit Hilfe aktueller Medien. Sie vermitteln Urlaubsreisen, Städtereisen und Kreuzfahrten mit Hilfe vorhandener Verkaufsunterlagen.	
Inhalte: Politische und naturräumliche Gliederung des Mittelmeerraums Urlaubsgebiete Spaniens: Katalonien, Andalusien, Balearen, Kanarische Inseln	

Sächsische Lehrpläne für die vollzeitschulische und berufschulische Ausbildung

Stundentafel

Unterrichtsfächer und Praktika	Ausbildungsstunden in den Klassenstufen	
	1	2
Pflichtbereich	1200	1140
Berufsübergreifender Bereich	80	80
Deutsch	40	40
Sport		
Berufsbezogener Bereich		
Englisch		
Zweite Fremdsprache		
Dritte Fremdsprache		
Märkte analysieren und gestalten		

1 Marketing als Grundlage unternehmensorientierter Entscheidungen begreifen	Zeitrichtwert: 16 Ustd.
Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Bedeutung und Funktionen des Marktes. Sie unterscheiden Marktarten und Marktformen, kennen die Ziele und Aufgaben des Tourismusmarketing sowie die Grundlagen des Marketingkreislaufs.	
Marktarten, -formen, -funktionen	
Besonderheiten des touristischen Marktes	

Stundentafel

Unterrichtsfächer und Praktika	Wochenstunden in den Klassenstufen		
	1	2	3
Pflichtbereich	13	13	13
Berufsübergreifender Bereich	5	5	5
Deutsch	1	1	1
Sozialkunde			
Ehtik oder Evangelische Religion oder Katholische Religion			
Sport			
Fremdsprache			
Berufsbezogener Bereich			
Stellung des Touristikunternehmens in der Gesamtwirtschaft			

1 Die Berufsausbildung mitgestalten	Zeitrichtwert: 8 Ustd.
Die Schülerinnen und Schüler wenden die für ihre Berufsausbildung wesentlichen Rechtsvorschriften an und erschließen mit Hilfe der für die Berufsausbildung relevanten Gesetze ihre Rechtsposition.	
Duales System	
Berufsbildungsgesetz (BBiG)	
Ausbildungsordnung	

che Handlungsfähigkeit erworben worden hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigt.“ (§ 45 Abs. 2 BBiG).

Zur Identifizierung inhaltlicher Äquivalenzen und Anrechnungspotenziale sollten im Projekt die o. g. vollzeitschulischen und dualen Berufsabschlüsse verglichen werden. Dafür lagen allerdings unterschiedlich strukturierte Ausbildungs- und Lehrpläne zugrunde, bspw. Ausbildungsrahmenpläne (ARP) der Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne (RLP) der KMK sowie sächsische Lehrpläne und Stundentafeln.

In Ausbildungsrahmenplänen sind die Berufsbilder durch die zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten beschrieben. Sie dokumentieren die Mindeststandards an Ausbildungsinhalten prägnant und überprüfbar durch eine Inhalts- und eine Verhaltenskomponente dokumentiert, z. B. „Segmente der Tourismusbranche unterscheiden“. Den Ausbildungsbetrieben werden flexible Zeiträume für die Vermittlung der Inhalte vorgegeben, z. B. „In einem Zeitraum von zwei bis drei Monaten …“.

Die Rahmenlehrpläne für neu geordnete Ausbildungsberufe und die Lehrpläne für die Berufsfachschule in Sachsen sind durch die Lernfelder als thematische Einheiten an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert. Ihre Zielformulierungen beschreiben sehr abstrakt die Kompetenzen, die am Ende des schulischen Lernprozesses erwartet werden. Sie sind durch einen Mindestumfang an stichpunktartigen Inhaltsangaben untersetzt. Für jedes Lernfeld ist ein verbindlicher Zeitrichtwert für den Unterricht festgelegt, der im Hinblick auf schulorganisatorische Gegebenheiten durch 20 teilbar ist.

Insgesamt erschwert die unterschiedliche Struktur der verschiedenen Ausbildungs- und Lehrpläne eine effektive Vergleichbarkeit und behindert zudem die Transparenz innerhalb des Berufsbildungssystems.

Für den inhaltlichen Äquivalenzvergleich wurden deshalb im Projekt zunächst Lernergebniseinheiten entwickelt.

Entwicklung vergleichbarer Lernergebniseinheiten

Aus Sicht der Kultusministerkonferenz (KMK) ist für die zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung eine gemeinsame lernergebnisorientierte Grundstruktur in den Ordnungsmitteln notwendig, für die Kompetenzbeschreibungen auf der Grundlage beruflicher Handlungsfelder bestimmend sind (vgl. Kultusministerkonferenz 2010). Auch nach dem Vorschlag des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) zur Gestaltung kompetenz-basierter Ausbildungsordnungen sollen zukünftig für jeden anerkannten Ausbildungsberuf ca. 8 Handlungsfelder aufgrund berufstypischer Arbeits- und Geschäftsprozesse geschnitten und kompetenzorientiert beschrieben werden, die die Berufsbildpositionen ersetzen. Für jedes Handlungsfeld soll es zudem Angaben zur prüfungszeitpunktbezogenen Vermittlung und Richtwerte zur Vermittlungsdauer in Monaten geben (vgl. Hensge, Lorig, Schreiber 2009).

Auf der Grundlage einer inhaltlichen Ausbildungs- und Lehrplananalyse wurden die Lernergebnisse für die o. g. Berufsabschlüsse in Anlehnung an den DQR beschrieben[2]. Kognitive und praktische Fertigkeiten operationalisieren demnach die erforderliche Fachkompetenz im Sinne der Ausführung von beruflichen Handlungen. Theoretisches und praktisches Wissen stellt die Voraussetzung für die Durchführung der beruflichen Handlungen dar. Aus den Ausbildungsrahmenplänen wurden die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten entnommen. Sie wurden durch die Lernziele und Inhalte der Lernfelder in den Rahmenlehrplänen vervollständigt. Grundlage für die Lernergebnisse der vollzeitschulischen Berufsabschlüsse waren die Lehrpläne für die Berufsfachschule in Sachsen.

Die Formulierung der Lernergebnisse erfolgte angelehnt an die Beschreibung im DQR und in den Ausbildungsordnungen durch eine Inhalts- und eine Verhaltenskomponente, bspw. „Belege sachgerecht erfassen“. Die Verwendung von Verben verdeutlicht den aktiven Charakter der Lernergebnisse und gibt Hinweise auf das jeweilige Kompetenzniveau. Da die Zielformulierungen der schulischen Lehrpläne den gewünschten Zustand bzw. das angestrebte Ergebnis am Ende eines Lern- oder Leistungsprozesses beschreiben, konnten sie durch Reduktion ganzer Sätze auf die Satzaussage ebenfalls als vorweggenommene Lernergebnisse erfasst werden, bspw. „Begriffe nennen“, „Zusammenhänge darstellen“ oder „Vorgehen beschreiben“. Auf die Nennung der Berufsbezeichnung, wie z. B. „Die Bürokauffrau ...“, wurde prinzipiell zu Gunsten einer vergleichbaren Formulierung und Vermeidung von Redundanzen verzichtet. Eine eindeutige Zuordnung der Lernergebnisse zu einer bestimmten Qualifikation wurde im Kopf einer jeden Lernergebniseinheit definiert. Passend zu den dokumentierten Lernergebnissen wurden notwendige personale und soziale Fähigkeiten aus den Niveau-Anforderungen des DQR ergänzt, fremdsprachliche Fertigkeiten aus den Lehrplänen entsprechend integriert. Prüfungsinstrumente geben zudem Empfehlungen für eine geeignete und anerkannte Form der Kompetenzfeststellung.

Die Lernergebnisse wurden lernortunabhängig gebündelt

- in 6 bis 7 Lernergebniseinheiten im Sinne beruflicher Handlungsfelder (Einsatz- bzw. Tätigkeitsbereiche im Unternehmen orientiert an Arbeits- und Geschäftsprozessen),
- untergliedert in 13 bis 15 Fachkompetenzen im Sinne berufstypischer Handlungsabläufe (Bewältigung einer Aufgabenstellung mithilfe von Fertigkeiten und Kenntnissen).[3]

Die Lernergebniseinheiten dokumentieren die geforderten Lernergebnisse am Ende einer formalen vollzeitschulischen oder dualen Berufsausbildung und befördern somit eine transparente und vergleichbare Beschreibung von Berufsabschlüssen. Sie könnten durch eine zentrale Stelle auf Landes- bzw. Bundesebene in einer öffentlich zugängigen Datenbank verwaltet werden. Sie enthalten keine didaktisch-

[2] Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Er unterscheidet dabei Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) sowie Personale Kompetenz, (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit). Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Fachkompetenzen beschreiben die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. (vgl. ARBEITSKREIS DQR 2011)

[3] Fachkompetenzen sind bzgl. ihrer Dimensionierung mit den Lernfeldern der berufsschulischen Lehrpläne vergleichbar, berufliche Handlungsfelder mit den Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnungen.

Abb. 3.1: Übersicht und exemplarische Lernergebniseinheit am Bsp. Bürokauffrau (Auszug)

Qualifikation:	**Bürokaufmann/-kauffrau**
DQR-Niveau:	**4**
ECVET-Punkte:	**180**

Berufliche Handlungsfelder und Fachkompetenz	ECVET-Punkte
Auftrags- und Rechnungsbearbeitung Anfrage-, Auftrags- und Rechnungsbearbeitung planen, durchführen und kontrollieren Aufgaben in der Lagerwirtschaft ausführen	30
Personalverwaltung und Entgeltabrechnung Bei der Personalplanung, -verwaltung und -entwicklung mitwirken, Personalvorgänge planen und durchführen Bei der Entgeltabrechnung mitwirken, Vorgänge aus dem Personalbereich buchhalterisch erfassen	30
Buchführung und Kostenrechnung Bücher nach rechtlichen Grundlagen führen, Geschäftsfälle buchhalterisch erfassen und die beim Jahresabschluss notwendigen Buchungen vorbereiten An kaufmännischen Steuerungs- und Überwachungsaufgaben und Aufgaben des Berichtswesens mitwirken	30
Informationsverarbeitung für kaufmännsiche Anwendungen Geschäftsbriefe normgerecht gestalten und den kaufmännischen Schriftverkehr bearbeiten Kaufmännische Aufgaben und Probleme mittels Standardsoftware bearbeiten Informationen übermitteln und Bürokommunikationstechniken und -systeme anwenden	30
Organisation betrieblicher Arbeitsprozesse Einzel- und gesamtwirtschaftliche Prozesse analysieren und bewerten Betriebliche Aufbau- und Ablauforganisation analysieren und gestalten	20
Organisation marktorientierter Leistungsprozesse Beschaffungs-, Produktions- und Absatzprozesse analysieren und buchhalterisch erfassen Finanzierungs- und Investitionsprozesse analysieren und buchhalterisch erfassen	20
Büroorganisation Arbeitsplätze unter Berücksichtigung fachlicher und ergonomischer Grundsätze gestalten Bürotätigkeiten und bürowirtschaftliche Arbeitsabläufe planen, durchführen und kontrollierne	20

methodischen Hinweise oder eine zeitliche Gliederung bezüglich der Kompetenzentwicklung, dennoch könnten sich die Curricula der Bildungsgänge zukünftig an ihnen orientieren. „Die Lerneinheiten lassen eine formale Vergleichbarkeit zu. Das heißt, sie lassen die inhaltliche Wertung und den Umfang des vermittelten Lern- und Ausbildungsinhaltes erkennen.“ (Jonas & Krause 2011). „Die von uns erarbeiteten Lerneinheiten sind zur Erhöhung der Transparenz sowie Vergleichbarkeit gut geeignet, da sie den Informationsgewinn steigern und sich an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientieren. (...) Die Ausstellung eines Belegs über die abgearbeiteten Handlungsfelder und Fachkompetenzen zum Abschlusszeugnis würde bei einer Einstellung nach der Ausbildungszeit für die Personalabteilung von Vorteil sein. Gleichzeitig könnten belegbare Lerneinheiten bei Abbruch einer Berufsausbildung als Grundlage für eine Anrechnung dienen.“ (Ufer 2011).

Abb. 3.2: Übersicht und exemplarische Lernergebniseinheit am Bsp. Bürokauffrau (Auszug)

Handlungsfeld: Buchführung und Kostenrechnung **Qualifikation: Bürokaufmann/-kauffrau**	**ECVET-Punkte: 30** **DQR-Niveau: 4**
Fachkompetenz Bücher nach rechtlichen Grundlagen führen, Geschäftsfälle buchhalterisch erfassen und die beim Jahresabschluss notwendigen Buchungen vorbereiten (Prüfungsinstrumente: Schriftliche Aufgaben, Prüfungsprodukt, Fachgespräch)	**ECVET-Punkte: 20**
Fertigkeiten Auswirkungen von Erfolgsvorgängen auf das Eigenkapital an Beispielen aus dem betrieblichen Leistungsprozess erkennen und buchen Zur Vermeidung von Fehlern bei der Erfassung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen	**Kenntnisse/Wissen** Aufgaben des Rechnungswesens in Haushalten, Betrieben und in der Gesamtwirtschaft im Überblick kennen, die Aufgabenbereiche des betrieblichen Rechnungswesens als Elemente eines Informations-, Steuerungs- und Kontrollsystems verstehen
Fachkompetenz An kaufmännischen Steuerungs- und Überwachungsaufgaben und Aufgaben des Berichtwesens mitwirken (Prüfungsinstrumente: Schriftliche Aufgaben, Prüfungsprodukt, Fachgespräch)	**ECVET-Punkte: 10**
Fertigkeiten Selbstkosten und Betriebsergebnis mit Hilfe der Kostenträgerrechnung ermitteln	**Kenntnisse/Wissen** Die Notwendigkeit einer laufenden Überwachung der Wirtschaftlichkeit betrieblicher Leistungserstellung verstehen
Personale Kompetenz eigenständig und verantwortungsbewusst arbeite, Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen, die Arbeitsumgebung mitgestalten, Lernberatungen nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen	

Zuteilung von ECVET-Punkten

ECVET-Punkte sollen entsprechend der europäischen Empfehlung das Gesamtgewicht von Lernergebnissen einer Qualifikation und das relative Gewicht ihrer einzelnen Einheiten im Bezug auf die Qualifikation darstellen. Um zu einem gemeinsamen Konzept für die Verwendung von ECVET-Punkten zu gelangen soll die Vereinbarung gelten, dass für die erwarteten Lernergebnisse eines Jahres formaler Vollzeit-Berufsausbildung 60 Punkte vergeben werden (European Union 2009).

Für die erwarteten Lernergebnisse der zwei- bzw. dreijährigen Berufsabschlüsse wurden im Projekt entsprechend der Empfehlung 120 bzw. 180 ECVET-Punkte zugeteilt. Sie geben Auskunft über das Gesamtgewicht der erwarteten Lernergebnisse.

Das relative Gewicht der Handlungsfelder und Fachkompetenzen wurde nach folgenden Kriterien festgestellt:

1. notwendiger Aufwand zum Erwerb der für die Einheit erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten anhand der Zeitrichtwerte in den bestehenden Ausbildungs- und Lehrplänen,
2. Komplexität und Umfang der Lernergebnisbeschreibungen in den Einheiten (Breite und Tiefe von Kenntnissen/Wissen, Spektrum an kognitiven und praktischen Fertigkeiten).[4]

[4] Die Kriterien orientieren sich an der ECVET-Empfehlung und decken sich mit der Forderung gemäß BBiG, wonach ein Bildungsgang der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht, wenn er „nach Inhalt, Anforderung und zeitlichem Umfang der jeweiligen Ausbildungsordnung gleichwertig ist“ (§ 43 BBiG).

Bei den vollzeitschulischen Berufsabschlüssen wurde davon ausgegangen, dass die Zeitrichtwerte der Lehrpläne den notwendigen Aufwand zum Erwerb der Lernergebnisse abbilden. Sie wurden für die Lernergebniseinheiten entsprechend in ECVET-Punkte umgerechnet. Bei den dualen Berufsabschlüssen wurde grundsätzlich davon ausgegangen, dass Berufsschule und Ausbildungsbetrieb bei der Kompetenzvermittlung als gleichwertige Partner agieren. Die Zeitrichtwerte der jeweiligen Lernfelder bzw. Lerngebiete in den Rahmenlehrplänen und der Berufsbildpositionen in den Ausbildungsrahmenplänen dienten als Grundlage für die Zuteilung von ECVET-Punkten. Anschließend wurden Komplexität und Umfang der Lernergebnisse aufgrund ihrer Beschreibungen in den Einheiten eingeschätzt und die bis dahin zugeteilten Punkte ggf. angepasst bzw. auf volle 5 ECVET-Punkte gerundet. Für die dualen Berufsabschlüsse konnten dazu die Spielräume der Zeitrichtwerte in den Ausbildungsrahmenplänen ausgenutzt werden.

Die Transparenz und Vergleichbarkeit von Berufsabschlüssen könnte durch ECVET-Punkte befördert werden, wenn sie in direktem Bezug zu den Lernergebnisbeschreibungen und dem Anforderungsniveau gemäß DQR stehen. Dann könnten sie einen schnellen Überblick über die Breite und Tiefe der bezeichneten Lernergebnisse ermöglichen und die Darstellung von Zeitrichtwerten in den Ordnungsmitteln ergänzen. „Die Zuteilung von ECVET-Punkten wäre in unserem Unternehmen anwendbar. Nachvollziehbar und von großer Wichtigkeit wäre die Vergabe von ECVET-Punkten auch bei einem Arbeitgeber-Wechsel innerhalb der Berufsausbildung, bei der Durchführung längerfristiger Praktika, beim Übergang von vollzeitschulischer Ausbildung zur dualen Ausbildung, bei einer Einstellung nach der Berufsausbildung.“ (Ufer 2011). Die Zuteilung der ECVET-Punkte sollte bereits im Rahmen des geregelten Ordnungsverfahrens erfolgen.

Äquivalenzvergleich zur Ermittlung von Anrechnungspotenzialen

Für den Äquivalenzvergleich wurden zunächst die Übersichten der Lernergebniseinheiten der Berufsabschlüsse gegenübergestellt, um vergleichbare berufliche Handlungsfelder und Fachkompetenzen zu identifizieren. Die Lernergebnisbeschreibungen und zugeteilten ECVET-Punkte wurden inhaltlich verglichen, auch unter Berücksichtigung von bestehenden Prüfungsanforderungen. Über die Entsprechung von Fertigkeiten und Kenntnisse/Wissen konnte der Grad der Gleichwertigkeit von Fachkompetenzen und Handlungsfeldern festgestellt und in einer Matrix wie folgt dokumentiert werden:

X ... „teilweise gleichwertig“ (Entsprechung der Lernergebnisse über 50% → ggf. kann eine sachlich-zeitliche Anpassung der zu vermittelnden Lernergebniseinheit erfolgen),

XX ... „überwiegend gleichwertig“ (Entsprechung der Lernergebnisse über 80% → ggf. kann eine pauschale Anrechnung der Lernergebniseinheit erfolgen).

Durch den „Grad der Gleichwertigkeit“ wurde bestätigt, inwieweit die bisher erreichten Lernergebnisse spezifischen, für die Ziel-Qualifikation erforderlichen Ergebnissen entsprechen. Unter einem Punkt „Wesentliche Fehlstellen im Vergleich der Lernergebnisse“ wurden ggf. Lernergebnisse dokumentiert, die im Verhältnis zu vergleichbaren Einheiten in der Berufsausbildung nicht enthalten sind. Sie beschreiben damit den Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf den angestrebten Berufsabschluss.

Aus den Erfahrungen im Projekt kann ein Äquivalenzvergleich zweier Berufsabschlüsse auf der Grundlage vergleichbar beschriebener Lernergebniseinheiten durch einen berufsfeld-spezifischen Arbeitskreis in zwei Sitzungen zu je 4 Stunden realisiert werden. Dazu müssen die Akteure mit den Anforderungsniveaus des DQR sowie mit den Kriterien für die Zuteilung und Bedeutung von ECVET-Punkten vertraut sein.

Im Ergebnis des inhaltlichen Äquivalenzvergleichs, bspw. zwischen den Abschlüssen Wirtschaftsassistent/in Fachrichtung Informationsverarbeitung und Bürokaufmann/-frau, wurden 2 Handlungsfelder und 7 Fachkompetenzen als überwiegend gleichwertig eingestuft. Theoretisch könnte also eine pauschale Anrechnung der entsprechenden Lernergebniseinheiten erfolgen. Den Absolventen der vollzeitschulischen Berufsausbildung wurde damit anerkannt, dass sie nach den für einen dualen Ausbildungsberuf geforderten Standards bspw. „Geschäftsbriefe normgerecht gestalten und den kaufmännischen Schriftverkehr bearbeiten“ können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Grundlage für die Feststellung der Gleichwertigkeit zunächst nur ein Vergleich der Ordnungsmittel war. „Als Methode wurde ein Vergleich der Ausbildungsinhalte und der dafür vorgesehenen Zeitumfänge auf der Grundlage der Ausbildungsverordnung bzw. des Lehrplanes für die Berufsfachschule in der Form einer theoretischen Betrachtung vorgenommen. (...) Eine Gleichwertigkeit konnte in einer Reihe von Punkten zwar festgestellt

Abb. 4: Äquivalenzvergleich zur Ermittlung von Anrechnungspotenzialen (Auszug)

Wirtschaftsassistent/in FR Informationsverarbeitung (120 ECVET-Punkte) Handlungsfelder und Fachkompetenz	Informationsverarbeitung für kaufmännische Anwendungen (35)			Betreuung von IT-Systemen (15)		Organisation marktorientierter Leistungsprozesse (35)			Buchführung und Controlling (20)		Personalman. und Entgeltabrechnung (10)		Projektass. (5)
Bürokaufmann/-frau (180 ECVET-Punkte) Handlungsfelder und Fachkompetenz	Kfm. Schriftverkehr bearbeiten u. Geschäftskorrespondenz erledigen, auch in engl. Sprache (15)	Kfm. Probleme mit Hilfe von Tabellenkalkulation u. Datenbanksystem lösen (15)	Kfm. Sachverhalte präsentieren u. kfm. orientierte Webanwendungen entwickeln (5)	Wesentliche Funktionen von IT- u. Betriebssystmen analysieren u. anwenden (10)	Routinearbeiten bei der Administration, Instandhaltung u. Wartung von IT-Systemen durchfüren (5)	Beschaffungsvorgänge durchführen u. buchhalt. erfassen, Produktionsvorgänge planen (15)	Absatzvorgänge gestalten, durchführen u. erfassen, Instrumente des Marketing anwenden (15)	Investitions- u. Finanzierungsprozesse vorbereiten u. buchhalt. erfassen (5)	Bücher mit Hilfe kfm. Software führen u. den Jahresabschluss erstellen (10)	Jahresabschluss u. Kosten- u. Leistungsrechnung zur Durchführung des Controllings auswerten (10)	Grundlegende Aufgaben im Personalbereich bearbeiten (5)	Entgeltabrechnung unter Einsatz entsprechender Software bearbeiten (5)	Wirtschaftliche Aufgaben- u. Problemstellungen in Projekten bearbeiten (5)
Auftrags und Rechnungsbearbeitung (30)													
Anfrage-, Auftrags-, Rechnungsbearbeitung planen, durchführen und kontrollieren (25)						x	x						
Aufgaben in der Lagerwirtschaft ausführen (5)													
Personalverwaltung und Entgeltabrechnung (30)													
Bei der Personalplanung, -verwaltung und -entwicklung mitwirken (15)											x		
Bei der Entgeltabrechnung mitwirken, Vorgänge buchhalterisch erfassen (15)												x	
Buchführung und Kostenrechnung (30)													
Bücher nach rechtlichen Grundlagen führen, Geschäftsfälle buchhalterisch erfassen (20)									x				
An kaufmännischen Steuerungs- und Überwachungsaufgaben mitwirken (10)										x			

werden, trotzdem bleiben eine Anzahl von unterschiedlichen Methoden und Ausprägungen von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gerade diese erschweren eine Vergleichbarkeit und machen eine globale Anrechnung nur schwer möglich.“ (Jonas & Krause 2011).

Vergleichbare Feststellung von Lernergebnissen (Kompetenzfeststellung)

Ob die Unternehmen auf Grundlage des Äquivalenzvergleiches tatsächlich Lernergebnisse anrechnen, hängt wesentlich vom Vertrauen in die bisherige Kompetenzentwicklung ab. Grundsätzlich zielen vollzeitschulische und duale Berufsausbildungen im kaufmännischen Bereich übereinstimmend auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Deren Existenz zeigt sich aber erst in der Übernahme eines den realen Anforderungen angemessenen Arbeitsauftrages. Abschlussprüfungen sollen deshalb die Befähigung zum selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren einfordern. Dabei sind die in den Ausbildungs- und Lehrplänen dokumentierten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuwei-

sen. Für die Prüfungen werden zunehmend problem- und handlungsorientierte Aufgaben von landes- oder bundesweit besetzten Fachausschüssen erstellt.

Eine vergleichbare Feststellung von Lernergebnissen kann zur Vertrauensbildung zwischen den Akteuren und zur Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Berufsbildungssystemen beitragen: „Im Hinblick auf die Erleichterung einer Anrechnung von Lernergebnissen (insbesondere für Ausbildungsabbrecher) sollte die berufliche Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz in Absprache von Schule und Unternehmen fortlaufend zum Ende einer Lerneinheit festgestellt und zertifiziert werden. (...) Durch die Anwendung mehrerer Prüfungsinstrumente bekäme man einen umfassenderen Gesamteindruck über den Absolventen (in Bezug: inhaltliche Bearbeitung, formale und sprachliche Gestaltung, Kreativität, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit).“ (Ufer 2011). „Wenn die kontinuierliche Leistungsfeststellung in den jeweiligen Lerneinheiten in der Eigenverantwortung der ausbildenden Einrichtung[5] erfolgt und durch Zertifikate bescheinigt wird, könnten diese eine Grundlage für eine Anrechenbarkeit darstellen. In diesem Zusammenhang sollten die Lernfelder der schulischen Ausbildung so gestaltet sein, dass diese in Halbjahresschritten für die Anrechnung genutzt werden können. Grundsätzlich muss dabei erhalten bleiben, dass diese Leistungsfeststellungen überführt werden in die Prüfung der komplexen Handlungsfähigkeit bei den Zwischenprüfungen und Abschlussprüfungen in den Berufen nach BBiG.“ (Jonas & Krause 2011).

Um die Komplexität und die unterschiedlichen Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz abzubilden, sollten Theorie und Praxis in die Leistungsfeststellung integriert werden. Das geschieht durch eine Verbindung von schriftlichen, mündlichen und praktischen Elementen. Dazu werden folgende Prüfungsinstrumente empfohlen, die sich zu berufstypischen Arbeitsaufgaben und betrieblichen Aufträgen bzw. Projektarbeiten kombinieren lassen: Schriftliche Aufgaben, Präsentation, Fachgespräch, Gesprächssimulation, Prüfungsprodukt/-stück bzw. Praktisches Arbeitsergebnis sowie Arbeitsprobe bzw. Praktischer Arbeitsprozess (vgl. Schmidt 2011 oder BIBB 2006).

Modelle zur Anrechnung von Lernergebnissen (Credit)

„Credits for learning outcomes“ sollen in numerischer Form einen Satz von Lernergebnissen einer Einzelperson bezeichnen, die bewertet wurden und die zur Erlangung einer Qualifikation in andere Lernprogramme oder Qualifikationen übertragen werden können (European Union 2009). Die Anrechnung von Lernergebnissen einer vollzeitschulischen auf eine duale Berufsausbildung kann zur Verkürzung der Aus- und Weiterbildungszeit bzw. zu zeitlichen Freiräumen für zusätzliche Lernangebote führen. In der Abschlussprüfung müssen die Auszubildenden die berufliche Handlungsfähigkeit nach den Anforderungen des angestrebten Berufsabschlusses nachweisen. Die vollständige Anrechnung der 2-jährigen Berufsfachschule als 1. und 2. Ausbildungsjahr einer entsprechend zugeordneten dualen Berufsausbildung gemäß SächsBBiGAVO wurde im Projekt als nicht umsetzbar eingeschätzt. Die folgenden drei Anrechnungsvarianten galten dagegen als praktikabel und auf andere Berufsbereiche übertragbar:

Variante 1: Anrechnung auf eine Weiterbildung bei einem Bildungsträger

Grundlage für die Zulassung zur Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gemäß §43 BBiG und damit für die Anrechnung von Lernergebnissen durch die zuständige Stelle ist der erfolgreiche Abschluss der Berufsfachschule des entsprechenden Profils. Ein ausbildungsberechtigter Bildungsträger konzipiert darauf aufbauend eine Weiterbildung über mindestens 1 Jahr mit 3 Monaten berufstheoretischer Ausbildung einschließlich Prüfungsvorbereitung und 9 Monaten berufspraktischer Ausbildung in einem Betrieb. Der Praktikumsbetrieb muss im jeweiligen Beruf ausbilden oder in den letzten drei Jahren ausgebildet haben (Landesarbeitsgemeinschaft der Sächsischen Industrie- und Handelskammern 2008). Der Lehrgang wird systematisch anhand einer sachlich-zeitlichen Gliederung durchgeführt und in einem Ausbildungsnachweis dokumentiert. Inhaltliche Grundlage für die Weiterbildung sind die wesentlichen Fehlstellen im Vergleich der Lernergebnisse aus dem Äquivalenzvergleich der Berufsabschlüsse. Die Anmeldung zur Abschlussprüfung wird bei der zuständigen Stelle durch einen formgebundenen Antrag auf Zulassung eingereicht. Die Prüfung vor der Kam-

[5] Im Projekt waren damit die Berufsfachschulen gemeint.

mer erfolgt nach Abschluss der Gesamtmaßnahme zum nächstmöglichen Zeitpunkt.

Variante 2: Anrechnung auf eine betriebliche Berufsausbildung

Grundlage für die Verkürzung der Ausbildungszeit gemäß §8 BBiG ist der erfolgreiche Abschluss der Berufsfachschule oder der Nachweis über Lernergebniseinheiten der vollzeitschulischen Berufsausbildung, die eine Kürzung der Ausbildungszeit rechtfertigen.

Im Einstellungsgespräch beraten Auszubildende und Ausbildende auf der Grundlage des Äquivalenzvergleichs der Lernergebniseinheiten darüber, in welcher Zeit das Ausbildungsziel erreicht werden kann. Gemeinsam schließen sie einen Ausbildungsvertrag gemäß §10 BBiG und informieren die zuständige Stelle über die Anrechnung der vorausgegangenen Ausbildung und die entsprechende Verkürzung der Ausbildungszeit. Die spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten für den angestrebten Berufsabschluss bzw. die wesentlichen Fehlstellen im Vergleich der Lernergebniseinheiten werden im 2. und 3. Ausbildungsjahr vermittelt. In der Abschlussprüfung vor der Kammer

Abb. 5: Modell zur Anrechnung von Lernergebnissen auf eine Weiterbildung bei einem Bildungsträger

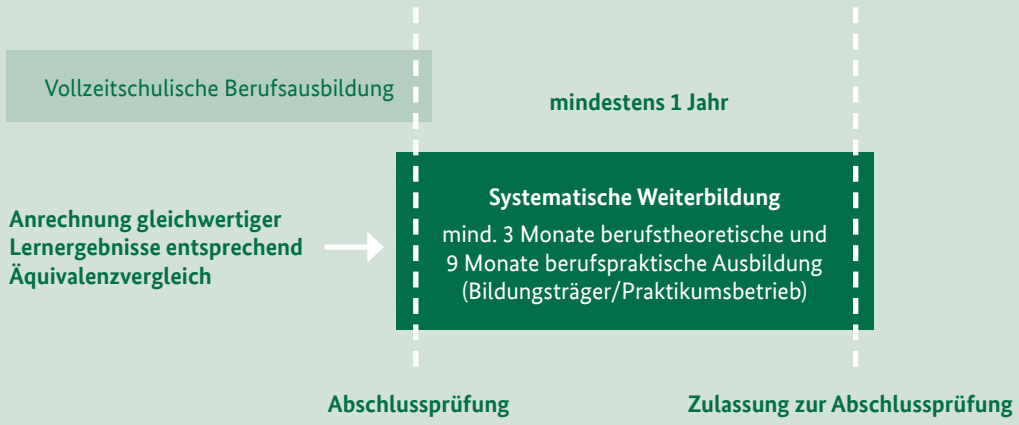


Abb. 6: Modell zur Anrechnung von Lernergebnissen auf eine betriebliche Berufsausbildung

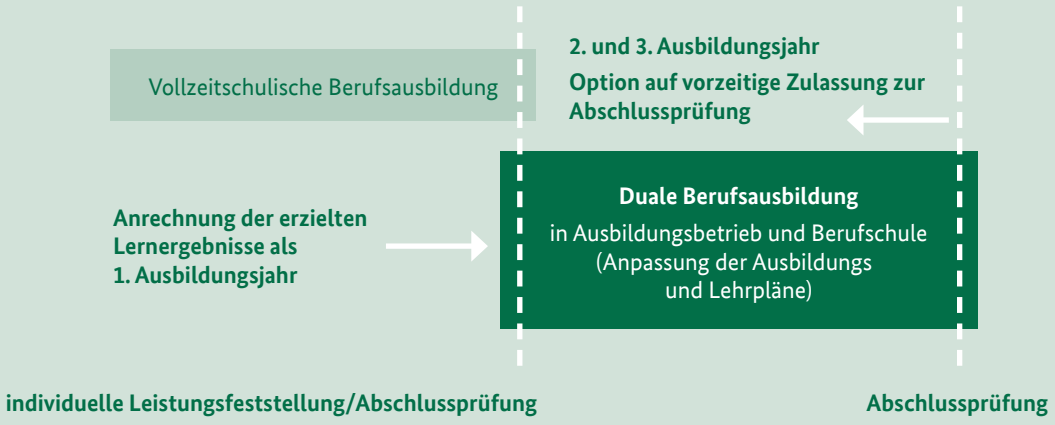
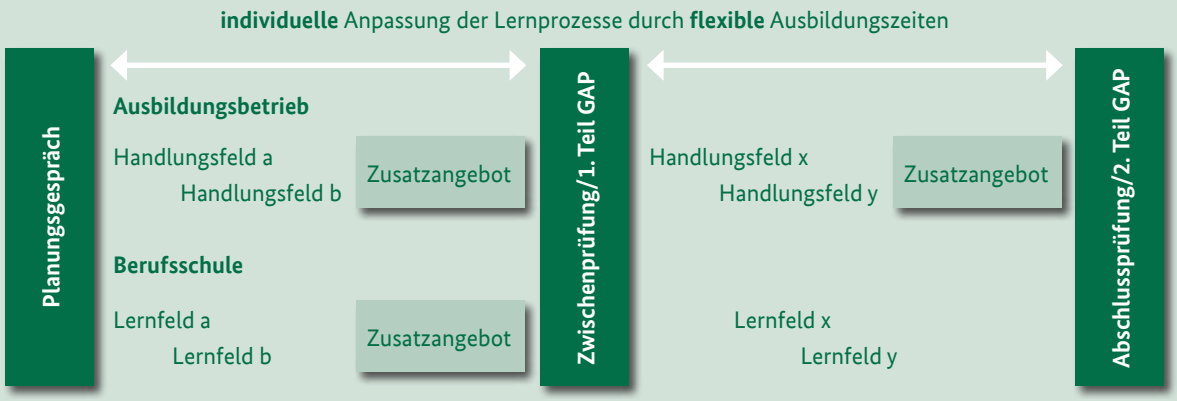


Abb. 7: Modell zur Anrechnung durch eine individualisierte und flexible Ausbildungsplanung und -organisation



muss der Auszubildende dann seine berufliche Handlungsfähigkeit nachweisen.

Der Auszubildende kann gemäß §45 BBiG vorzeitig zur Abschlussprüfung zugelassen werden, wenn ihm der Ausbildungsbetrieb mindestens gute betriebliche Leistungen und die Vermittlung der wesentlichen Kenntnisse und Fertigkeiten bescheinigt. Dem Antrag auf vorzeitige Prüfungszulassung ist zudem ein Zeugnis der Berufsschule zum Nachweis der entsprechenden Leistungen beizufügen.

Variante 3: Individualisierte und flexible Ausbildungsplanung und -organisation

Die Anrechnung gleichwertiger Lernergebnisse durch Betrieb und/oder Berufsschule kann zu zeitlichen Freiräumen für zusätzliche Lernangebote oder für eine Vertiefung von Lerninhalten führen. Im Ausbildungsbetrieb ist die lernergebnisorientierte Organisation der Ausbildungsprozesse durch eine individualisierte Anpassung der sachlich-zeitlichen Gliederung möglich. Wesentliche Fehlstellen in den Handlungsfeldern können in angepasster Zeit vermittelt werden. In der Berufsschule ist es ggf. vor einer differenzierten Vermittlung der fehlenden Inhalte und individuellen Förderung in den Lernfeldern sinnvoll, Fachklassen in Berufsgruppen zusammenzulegen, um diese dann wieder in Gruppen mit und ohne berufliche Vorleistungen aufzuteilen. Durch eine lernergebnisorientierte Leistungsfeststellung ist es fortlaufend möglich, die Lernprozesse zeitlich anzupassen.

Fazit und Ausblick

Die Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) gilt als zentraler Pfeiler der Berufsbildung in Deutschland. Das konjunkturbedingt schwankende Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen sowie die heterogenen Zugangsvoraussetzungen von Bewerbern machen Übergangssysteme notwendig, die aber nicht zu Warteschleifen oder Bildungssackgassen führen sollten. Eine vollzeitschulische Berufsausbildung stellt zunächst eine gute Alternative dar. Entsprechend des Berufsbildes werden Lernergebnisse erzielt und Kompetenzen entwickelt, die bei Bedarf des Absolventen auf eine duale Berufsausbildung übertragbar sind. Das BBiG bietet dazu die rechtliche Grundlage und individuelle Möglichkeiten für die Anrechnung der Vorleistungen. Allerdings lässt sich durch die verantwortlichen Akteure anhand verschiedener Ausbildungs- und Lehrpläne nur schwer einschätzen, ob die entsprechenden Vorgaben des BBiG erfüllt sind.

Eine vergleichbare Beschreibung von Lernergebniseinheiten sowie die Zuteilung von ECVET-Punkten, die in Verbindung mit dem Anforderungsniveau nach DQR ein Indikator für die Breite und Tiefe der bereits erzielten Lernergebnisse darstellen, können in einem ersten Schritt die Transparenz befördern. Die dadurch nachvollziehbaren Äquivalenzvergleiche legen Anrechnungspotenziale offen, die in einem zweiten Schritt zu einer verstärkten Nutzung der Richtlinien und Entscheidungsspielräume gemäß BBiG und damit zu mehr Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems führen können. Ein Credit für bereits

erzielte Lernergebnisse lässt sich in Form einer verkürzten Aus- und Weiterbildungszeit oder durch zusätzliche Lernangebote „auszahlen“. Grundlage dafür sollte in jedem Fall ein Planungs- und Organisationsgespräch zwischen den Akteuren sein. Darin sollte es insbesondere um die geforderten und bereits erzielten Lernergebnisse gehen, die Feststellung der Gleichwertigkeit und wesentlicher Fehlstellen, eine Selbsteinschätzung des Auszubildenden im Hinblick auf seinen Leistungsstand sowie schließlich die konkreten Anrechnungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten. Im Ergebnis sollte ein individualisierter und flexibler Ausbildungsplan als Bestandteil des betrieblichen Ausbildungsvertrages stehen, der von allen Akteuren lernergebnisorientiert umgesetzt wird.

Für Empfehlungen zur Anrechnung von Lernergebnissen in Form eines durch Punkte bezeichneten Credits sollten wie im Projekt alle Akteure an der entsprechenden Schnittstelle zusammenarbeiten. Auslöser für die Erarbeitung einer Anrechnungsempfehlung könnten vor allem die Absolventen bzw. Abbrecher der Berufsfachschule sein. Die Übertragung von ECVET-Punkten zur Förderung von Durchlässigkeit kann erst empfohlen werden, wenn über alle Berufsbildungssysteme und Berufsbereiche einheitliche Kriterien für deren Zuteilung, Empfehlungen zu deren Anrechnung und Optionen für die praktische Anwendung des gewährten Credits im Rahmen der weiterführenden Berufsausbildung akzeptiert sind.

Literatur

ARBEITSKREIS DQR (2001): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

BIBB (2006): Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen. Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 13.12.2006.

EUROPEAN UNION (2009): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Official Journal of the European Union.

HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB (2008): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit vom 27. Juni 2008.

HENSGE, K./ LORIG, B./ SCHREIBER, D. (2009): Vorschlag für ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Anlage zum Abschlussbericht des BIBB-Forschungsprojektes „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (4.3.201).

JONAS, B./ KRAUSE, D. (2011): Gemeinsame Stellungnahme der HWK Dresden und IHK Dresden vom 19.05.2011, Anlage zum DECVET-Abschlussbericht der AFBB 2011 (nicht veröffentlicht).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2010): Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2010.

SCHMIDT, J. U. (2011): Prüfungsmethoden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Hrsg.: DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung.

UFER, C. (2011): Stellungnahme des Helmholtz-Zentrums Dresden-Rossendorf vom 18.05.2011, Anlage zum DECVET-Abschlussbericht der AFBB 2011 (nicht veröffentlicht).

Gerhard Syben

Erfassung und Anrechnung durch Berufserfahrung erworbener Kompetenzen in der Fortbildung – ein Anrechnungsmodell unterhalb der ordnungspolitischen Ebene

Eine Berufsbildungspolitik, die Durchlässigkeit fördern und Zugangsbarrieren abbauen will, muss Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen aus früheren Lernprozessen ermöglichen. Dazu sind Regeln, Verfahren und Instrumente erforderlich, die eine zuverlässige Identifikation und eine zwischen verschiedenen Einrichtungen des Bildungssystems geteilte Bewertung von Lernergebnissen sicherstellen. Soweit Lernergebnisse im gewohnten institutionellen Kontext des Bildungssystems erbracht und dokumentiert, also: auf der Basis von Curricula, die sich an einem einheitlichen Bildungsziel orientieren, in bekannten formalen Lernkontexten vermittelt und in geregelten Prüfungen von befugten Instanzen festgestellt werden, sind Anerkennung und Anrechnung zwischen den Teilsystemen des Bildungswesens zwar auch nicht immer selbstverständlich, aber ihre Organisation bewegt sich doch in einem vertrauten ordnungspolitischen Rahmen.

In der beruflichen Fortbildung dagegen wird ein für die berufliche Kompetenz konstitutiver Teil der Lernergebnisse in Lernprozessen erreicht, die im Kontext der beruflichen Arbeit stattfinden, also außerhalb des ordnungspolitischen Rahmens des Bildungssystems. Diese Kompetenzen werden gemeinhin unter dem Begriff der Berufserfahrung zusammengefasst. Die Anerkennung von Berufserfahrung ist im ordnungspolitischen Rahmen der Fortbildung durchaus verankert. Allerdings kann die betreffende Regelung nicht befriedigen. Für die Anrechnung von Lernergebnissen aus beruflicher Erfahrung auf Fortbildungsprüfungen sind Regelungen dagegen nicht bekannt. Dies liegt zum einen an der Form der Regelung der Fortbildung selbst. Zum anderen geht es darauf zurück, dass es bisher keine anerkannten Verfahren der Identifikation von Lernergebnissen aus beruflicher Erfahrung gibt.

In diesem Beitrag wird ein Ansatz vorgestellt, über ein Verfahren der Feststellung von beruflicher Kompetenz, die auf Erfahrung beruht, zu einem Anrechnungsmodell zu kommen. Dieser Ansatz wurde im Projekt ECVET-D-Bau im Rahmen der Pilotinitiative DECVET des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt. Das Projekt gehörte zum sogenannten Los 4. Ausgangspunkt war die Schnittstelle zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung, Anwendungsfeld die Bauwirtschaft, Gegenstand der Fortbildungsberuf „Geprüfter Polier“[1]. Es wird zunächst die Ausgangslage von Regelung und Praxis der beruflichen Fortbildung beschrieben, deren Analyse zu einer Veränderung der ursprünglichen Fragestellung des Projektes führte. Dann wird der Ansatz dargestellt, mit dessen Hilfe berufliche Erfahrung im Zusammenhang einer Anrechnung früherer Lernergebnisse auf die Fortbildung festgestellt werden soll. Im Anschluss daran wird das Modell skizziert, innerhalb dessen Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen, die auf Erfahrung beruhen, im Rahmen der beruflichen Fortbildung organisiert werden können.

1.

Die ursprüngliche Fragestellung des Projekts richtete sich auf die Entwicklung eines Modells der Anrechnung von Lernergebnissen aus der beruflichen Erstausbildung auf die berufliche Fortbildung am Beispiel der grundständigen Bauberufe und der Fortbildung zum Geprüften Polier. Gedacht war an die Identifikation von identischen oder ähnlichen curricularen Bestandteilen von Erstausbildung und Fortbildung mit dem Ziel, Teile der Erstausbildung auf die Fortbildung anrechnen zu können.

Die dem zugrundeliegende Überlegung ist an anderen Schnittstellen, etwa zwischen Berufsvorbereitung oder schulischer Berufsausbildung auf der einen Seite und der dualen beruflichen Erstausbildung auf der anderen Seite, wohl begründet. Zwischen Erstaus-

[1] In der Bauwirtschaft die Bezeichnung für eine dem Industriemeister vergleichbare Qualifikation.

bildung und Fortbildung lässt sie sich jedoch nicht verwenden. Hier wären Überschneidungen der Curricula höchstens ein Grund, die Konsistenz der Ordnungsmittel zu überprüfen. Ziel einer Analyse könnte sinnvollerweise nicht Anrechnung sein, sondern Herstellung von Überschneidungsfreiheit.

Die nähere Betrachtung der beruflichen Fortbildung führt weiterhin zu der Feststellung, dass in diesem Bereich eine Art von Anrechnung der Ergebnisse früherer Lernprozesse durchaus und bereits seit langem stattfindet. Die Zulassung zu einer Fortbildungsprüfung setzt nämlich den Nachweis einer beruflichen Tätigkeit zwingend voraus und zwar ausdrücklich mit dem Hinweis auf den Lerngehalt dieser Tätigkeit (vgl. Handwerksordnung 1998; Polierverordnung 1979).[2] Für die Polierprüfung kann die Berufserfahrung sogar als gegenüber der Berufsausbildung höherwertige Zulassungsbedingung angesehen werden, da der Nachweis einer abgeschlossenen beruflichen Erstausbildung auch durch eine entsprechend längere Zeit beruflicher Tätigkeit ersetzt werden kann (Polierverordnung 1979, § 2, 2). Die Berufserfahrung hingegen ist nicht abdingbar.

Darin kommt nicht nur die hohe Wertschätzung der Berufserfahrung in der beruflichen Fortbildung in Deutschland zum Ausdruck, sondern auch die Tatsache, dass der beruflichen Tätigkeit ein eigenständiger Lerneffekt bei der Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz zugeschrieben wird. Handlungsfeld und Qualität der Resultate dieses Lernvorgangs werden allerdings weder auf der Regelungsebene genauer bestimmt noch werden sie im Prozess der Zulassung inhaltlich im Einzelnen geprüft. Vielmehr ist Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung nur durch ihre Dauer sowie durch die Vorschrift näher beschrieben, dass sie „einschlägig“ sein muss. Diese Bestimmungen sind jedoch unzureichend. Betrachtet man nur die Dauer, erscheint berufliche Tätigkeit wie eine black box, anderen Ende irgendwie „Erfahrung“ zustanden gekommen ist. Dauer allein ist folglich als Maßstab für die Qualität von Berufserfahrung ungeeignet. Vielmehr kommt es immer auf Dauer und Intensität der Beschäftigung mit domänenspezifischen Inhalten an (vgl. Gruber 2001, 317f).

Nun definiert beispielsweise die gegenwärtig geltende Polierverordnung immerhin die Einschlägigkeit der anzuerkennenden Berufspraxis so, dass sie „in Tätigkeiten auf einer Baustelle abgeleistet sein (muss), die der beruflichen Fortbildung (sic!) zum Polier dienlich sind“ (Polierverordnung 1979, § 2, 2). Damit ist das Problem jedoch nur verschoben, denn eine inhaltliche Prüfung der Dienlichkeit für die Fortbildung findet nicht statt. Das mag auch daran liegen, dass Tätigkeiten eines Poliers empirisch je nach Typ des Bauwerks sowie Größe und Komplexität der Baustelle mehr oder weniger deutlich voneinander unterschieden sind und das Gleiche gilt für die jeweilige innerbetriebliche Arbeitsteilung zwischen Polier und Bauleiter, die die Tätigkeit des Poliers stark beeinflusst (vgl. Syben et al. 2005). „Berufserfahrung“ ist also keineswegs gleich „Berufserfahrung“. Was für das eine Tätigkeitsfeld einschlägig ist, kann im Bezug auf ein anderes irrelevant sein. Eine präzisere Feststellung von Berufserfahrung als Lernergebnis wird jedoch bisher nicht vorgenommen.

Ist also die Anerkennung von Lernergebnissen aus beruflicher Erfahrung formal zwar geregelt, inhaltlich aber nicht gelöst, so stehen einer Anrechnung gleich mehrere Hindernisse entgegen. Wird unter Anrechnung der rechtlich verbindliche Anspruch auf den Ersatz vorgeschriebener Lernleistungen durch Lernergebnisse aus früheren Lernprozessen verstanden, kann sich dies nur auf verbindlich vorgeschriebene Elemente eines Fortbildungsganges beziehen; wo nichts verpflichtend ist, kann auch nichts erlassen werden. Kennzeichnend für die berufliche Fortbildung ist aber, dass rechtlich verbindlich nur die Zulassungsvoraussetzungen und die Anforderungen der Prüfung geregelt sind. Eine Anrechnung kann sich folglich nur auf diese beiden Bestandteile der Fortbildung beziehen.

Eine Anrechnung auf die Zulassungsvoraussetzungen würde zu einem logischen Problem führen, da das Erfüllen der Zulassungsvoraussetzungen in der Anerkennung von Lernergebnissen aus früheren Lernprozessen besteht. Berufserfahrung müsste also auf sich selber angerechnet werden. Eine Anrechnung früherer Lernergebnisse auf die Prüfung hätte zur Folge, dass Teile der Prüfung nicht mehr absolviert werden müssten. Da die Polierprüfung aber – wie es bei den meisten anderen Fortbildungsberufen bereits lange Praxis ist – künftig aus komplexen hand-

[2] Zwar lässt die Handwerksordnung inzwischen rein formal betrachtet die Zulassung zu einer Meisterprüfung mit abgeschlossener beruflicher Erstausbildung, aber ohne weitere Zeit beruflicher Tätigkeit de facto zu, allein die Voraussetzung einer abgeschlossenen Berufsausbildung und die Dauer der Vorbereitungskurse stehen einem Ablegen der Meisterprüfung ohne beruflichen Erfahrung entgegen.

lungsorientierten Situationsaufgaben bestehen soll[3], würde es allein faktisch schwierig sein, einzelne Bestandteile aus dieser komplexen Prüfung herauszubrechen, um sie gesondert zum Gegenstand eines Anrechnungsverfahrens machen zu können. Abgesehen davon aber ist es berufsbildungspolitisch seitens der ordnungspolitischen Akteure – vor allem der Sozialpartner, aber auch der staatlichen Seite – auch gar nicht erwünscht, weil es genau die handlungsorientierte Struktur der Prüfung zerstören würde, die als eines der entscheidenden Reformelemente der Neuordnung der Polierfortbildung gilt. Doch selbst wenn man das in Kauf nehmen wollte, um Lernergebnisse aus früheren Lernprozessen anrechnen zu können, so könnte es sich ja nur um Ergebnisse handeln, die in irgendeiner Form von Überprüfung festgestellt worden sind. Wenn dadurch aber die Anrechnungsfähigkeit festgestellt werden soll, so muss die Überprüfung der Polierprüfung wenigstens weitgehend gleichkommen. Die Polierprüfung würde also durch eine Art Polierprüfung ersetzt; damit wäre folglich nichts gewonnen.

Und auch das dritte Element der Fortbildung, die vorbereitenden Lehrgänge, scheidet für eine Anrechnung im hier definierten Sinne aus. Denn der Besuch dieser vorbereitenden Lehrgänge ist nach den Fortbildungsordnungen weder an sich verpflichtend noch sind dafür bestimmte Inhalte rechtlich verbindlich vorgeschrieben. Einen rechtlichen verbindlichen Ersatz durch Anrechnung früherer Lernergebnisse auf den vorbereitenden Lehrgang kann es also mangels rechtlicher Verbindlichkeit der Lehrgänge gar nicht geben.

Nun sind allerdings die prüfungsvorbereitenden Lehrgänge in der beruflichen Fortbildung zwar nicht rechtlich vorgeschrieben, aber sie sind faktisch obligatorisch. Denn eine Teilnahme an der Prüfung ohne Ableistung des vorbereitenden Lehrgangs führt nach aller Erfahrung nicht zum Erfolg. Damit ist auch in der Fortbildung die Möglichkeit einer Anrechnungspraxis eröffnet – allerdings unterhalb der Ebene dessen, was ordnungspolitisch geregelt wird (vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 9).

2.

Kann es in der beruflichen Fortbildung also eine Anrechnung von Lernergebnissen aus früheren Lernprozessen im rechtlichen oder ordnungspolitischen Sinne des Wortes nicht geben, so kommt es doch selbstverständlich vor, dass Bewerber Kompetenzen bereits mitbringen, die in einem Teil des vorbereitenden Lehrgangs vermittelt werden sollen. Diesen Teil müssten sie also nicht mehr besuchen. Da dies in der Fortbildungsordnung nicht geregelt werden kann, de facto aber wie eine Anrechnung wirkt, kann es als „Anrechnung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene“ bezeichnet werden. Eine solche Anrechnung wäre, selbst wenn sie weder rechtlich verbindlich noch eine Garantie für das Bestehen der Prüfung ist, keineswegs trivial. Die vorbereitenden Lehrgänge sind nämlich in der Regel mit einem erheblichen finanziellen und zeitlichen Aufwand verbunden. Oft werden sie berufsbegleitend, d.h. in Abendkursen besucht und verursachen daher über mehrere Monate hinweg eine beachtliche Doppel- oder – viele Bewerber sind in einem Alter, in dem die Familiengründung bereits stattgefunden hat – Dreifachbelastung.

Damit eine solche Anrechnung von Lernergebnissen erfolgen kann, müssen sie allerdings zunächst überhaupt erst einmal identifiziert werden. Der Ansatz einer Curriculumanalyse scheidet weitgehend aus, da es sich überwiegend um Lernergebnisse aus informellen Lernkontexten oder anders: aus beruflicher Erfahrung handelt. An diesem Punkte erfolgte im Projekt ECVET-D-Bau ein Wechsel der Fragestellung. Vor der Entwicklung eines Modells zur Anrechnung von Lernergebnissen musste zunächst ein Verfahren zu deren Feststellung entwickelt werden, und dieses Verfahren musste geeignet sein, auch Lernergebnisse aus Berufserfahrung zu erfassen.

Dazu wurde erstens ein Kompetenzmodell benötigt, das Kompetenzen so abbildet, wie sie dem Ziel entsprechen, das mit einer beruflichen Fortbildungsprüfung verbunden ist. Damit dies gelingen kann, musste zweitens eine Vorstellung davon entwickelt werden, wie sich berufliche Erfahrung bildet und wie man sie in einem Verfahren der Kompetenzfeststellung ermitteln kann. Dazu brauchte man drittens die Übersetzung dieser Vorstellung von beruflicher Erfahrung in ein Instrument, das berufliche Handlungskompetenz als integriertes Resultat von Lernergebnissen aus formalen, nicht-formalen und informellen Lernkontexten erfasst.

[3] Die Fortbildungsverordnung „Geprüfter Polier“ befand sich zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Manuskriptes in einer Neuordnung.

3.

Das zugrundegelegte Kompetenzmodell[4] verknüpft die Ebene der Anforderungen des Bauprozesses über typische Arbeitssituationen mit der individuellen Ebene der Aufgabenerledigung.[5] Als typische Arbeitssituationen werden solche Situationen verstanden, die gleichzeitig eine hohe Relevanz für den Bauprozess besitzen und bestimmte paradigmatische Kompetenzanforderungen enthalten. Inhaltlich besteht das Kompetenzmodell aus einem Raster von Kernkompetenzen, welches zunächst auf einer allgemeinen Ebene die Fähigkeiten beschreibt, über die ein Polier zur Erfüllung seiner Aufgaben verfügen muss. Diese Kernkompetenzen des Poliers umfassen zentrale Fähigkeiten aus den Bereichen Technik, Organisation und Personalführung. Im Bauprozess muss der Polier diese drei Dimensionen des Handelns und der Kompetenz allerdings ständig in einem Zuge mobilisieren. Aufgaben, die nur bautechnisches Wissen oder nur organisatorische Fähigkeiten oder nur Umgang mit den Mannschaften beinhalten, kommen in realen Arbeitsprozessen nicht vor. In den typischen Handlungssituationen eines Poliers lassen sich die verschiedenen Kompetenzdimensionen nicht voneinander trennen. Gleichermaßen kann diese berufliche Handlungskompetenz nur als integriertes Resultat von Lernvorgängen verstanden werden, die in formalen, nicht-formalen und informellen Lernkontexten stattgefunden haben. Dabei werden Lernergebnisse aus den verschiedenen Lernkontexten wechselseitig als Voraussetzung füreinander gedacht. Kompetenz entsteht also nicht teilweise in dem einen, teilweise in dem anderen Lernkontext und am Schluss aus deren Zusammenfügung, sondern sie bildet sich in einem Prozess, in dem in jedem Lernkontext das jeweils erreichte Resultat als Ganzes erneut gleichsam weiterbearbeitet und auf einen neuen Stand gebracht wird.

Für die Kompetenzfeststellung in der beruflichen Fortbildung ist daher eine Vorstellung von Kompetenz zutreffend, die auf einer radikalen Lernergebnisbetrachtung beruht. Nach dem Lernergebnisansatz kommt es bekanntlich darauf an, was jemand weiß, kann und in der Lage ist zu tun, unabhängig davon, wann, wo und wie er oder sie es gelernt hat (vgl. CEDEFOP 2008). Diese Definition eröffnet die Möglichkeit einer integrierten Betrachtung, ohne dass man auf die (wahrscheinlich ohnehin nicht zu isolierende Herkunft oder nicht aufzuklärende) Zuordnung zu einem einzelnen Lernkontext eingehen muss. Auch bei der Konstruktion des Verfahrens zur Kompetenzfeststellung wurde daher von dem Grundsatz ausgegangen, komplexe Situationen abzubilden, die sich nicht an den Grenzen einzelner Kompetenzdimensionen, sondern an authentischen Anforderungen der Praxis orientieren.

4.

Eines der wesentlichen Merkmale dieses Kompetenzmodells ist die Berücksichtigung von Berufserfahrung. Um zu verstehen, was Erfahrung ist, ist es vermutlich am fruchtbarsten, sich zu vergegenwärtigen, wie Erfahrung entsteht (vgl. zum Folgenden vor allem Gruber 1999, Gruber/Mandl 1995). Dazu kann Erfahrung als Resultat der Verarbeitung von Erleben beschrieben werden. Erlebnisse sind gewissermaßen der Rohstoff der Erfahrung. Erlebnisse werden als Informationen im Gehirn gespeichert und prinzipiell für die Erinnerung bereitgehalten. Tritt ein neues Erlebnis ein, das eine Erinnerung auslöst, wird das neue Erlebnis mit den erinnerten, früheren Erlebnissen verglichen. Das neue Erlebnis kann die Erinnerung bestätigen oder modifizieren oder es kann ihr widersprechen. Durch die Verarbeitung immer weiterer Erlebnisse entsteht eine ständig neu überprüfte und dadurch verdichtete und ausdifferenzierte Erfahrung (vgl. auch Leroux 2001). Mit der Zeit verfügt das Individuum über einen Vorrat an Erfahrung, der es ermöglicht, neue Informationen einzuordnen, zu bewerten und daraus Schlussfolgerungen im Bezug auf erforderliche Handlungen zu ziehen (vgl. Gruber 2001, 25). Es ist deshalb Erfahrung, die Handlungsfähigkeit in der Wirklichkeit sicherstellt.

Allerdings entsteht Erfahrung nicht automatisch im Zeitablauf. Qualität, Breite und Differenzierungsgrad der Erfahrung hängen von der Möglichkeit ab, Erfahrungen gemacht zu haben. So ist es ein Unterschied, ob jemand 30 Jahre Erfahrung hat oder ob er ein Jahr Erfahrung hat, die 29 Jahre alt ist, weil die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit nicht zu neuen Erfahrungen geführt hat und der Erfahrungsvorrat nicht weiterentwickelt worden ist.

Und Erfahrung stellt sich nicht von selbst ein. Der Schmerz in der Hand wird erst dadurch zur Erfah-

---

[4] Vgl. Syben/Kuhlmeier 2011

[5] Dafür standen umfangreiche empirische Vorarbeiten zur Verfügung; vgl. SYBEN et al. 2005.

rung, dass er mit dem Sachverhalt der Kerzenflamme verbunden wird. Das ist eine zusätzliche Leistung des Denkens (vgl. Krüger/Lersch 1982, 173), das dazu Begriffe braucht.[6] Auch daraus folgt, dass berufliche Handlungskompetenz nur als integriertes Resultat von Erfahrung und begrifflichem Wissen gedacht werden kann.

Damit der Erfahrungsvorrat in Handlungszusammenhängen brauchbar ist, werden Erlebnisse nicht als Einzelinformationen gespeichert, sondern als sinnhafte Informationsketten, so dass ein episodisches Gedächtnis und ein semantisches Gedächtnis unterschieden werden (vgl. Tulving 1972). Während das semantische Gedächtnis Wissen in klassifikatorischer Ordnung speichert, behält das episodische Gedächtnis Wissen in Abläufen und Verwendungszusammenhängen. Es kann einen Bezug zu Zielen und Strategien herstellen sowie eine Erinnerung an Erfolge und Misserfolge auslösen. Es ist deshalb das semantische Gedächtnis, das Erfolg in typischen Prüfungssituationen in Bildungseinrichtungen ermöglicht und das episodische Gedächtnis, das Handlungsfähigkeit im realen Leben sicherstellt. Im Anschluss an diese Überlegung zum episodischen Gedächtnis hat Kolodner (1983) zwischen einer einzelnen Episode und einer generalisierten Episode unterschieden; diese Unterscheidung entspricht der oben getroffenen Unterscheidung zwischen „Erlebnis“ (als einmaligem Vorkommen) und „Erfahrung“ (als Ergebnis der Verarbeitung von Erlebnissen). Sie beruht auf der Tatsache, dass gleiche oder ähnliche Erlebnisse generalisiert werden: aus einem Erlebnis „erst A, dann B“ und einem zweiten Erlebnis „erst A, dann B“ wird die Erfahrung: „immer wenn A, dann B“. Die generalisierte Episode (die Erfahrung) ist folglich das Ergebnis der verallgemeinerten Schlussfolgerungen aus einer Menge gleicher oder ähnlicher einzelner Episoden (Erlebnisse). Diese Schlussfolgerungen müssen nicht in einem theoretischen Sinne „richtig“ sein, solange sie Handlungsfähigkeit sicherstellen. Darin beruht sowohl der Wert, als auch die Problematik von Berufserfahrung, die wesentlich an erlebte Verwendungssituationen gebunden bleibt, während die Fähigkeit, Neues zu denken, abstrakten, also eher theoretischen Wissens bedarf.

Die Fähigkeiten des episodischen Gedächtnisses zur kriteriengeleiteten Speicherung von Informationen und zur Verallgemeinerung führen dazu, dass Erfahrung nicht aus der Summe der einzelnen Erlebnisse besteht, sondern aus sinnhaft geordneten Mustern. So brauchen beim Eintreffen neuer Informationen nicht alle Einzelheiten der einschlägigen Erfahrung erinnert zu werden. Vielmehr wird für den Vergleich der neuen mit der erinnerten Information nur die bedeutsame Kernstruktur der einschlägigen Erfahrung herangezogen. Das macht das Speichern der Episoden ökonomischer, weil nicht alle Elemente der einzelnen Erlebnisse ständig für die Erinnerung bereitgehalten werden müssen, sondern nur die generell gültigen Elemente der bereits gewonnen Erfahrung. Es verkürzt die Zeit, die für die Überprüfung neuer Erlebnisse benötigt wird, weil diese nur anhand der wichtigen Elemente der Erfahrung vorgenommen wird. Die Elemente der Erfahrung haben sich bereits als Instrumente von Analyse und Bewertung neuer Erlebnisse bewährt und erleichtern deshalb die Überprüfung, Bewertung und Einordnung neuer Erlebnisse. Die verallgemeinerte Erfahrung nennt Kolodner Episodic Memory Organisation Packets (E-MOPs) (Kolodner 1983, 503) Den E-MOPs kommt also die gleiche Funktion zu, wie den typischen Arbeitssituationen in dem hier entwickelten Kompetenzmodell. Sie übernehmen die Verknüpfung von Elementen mit hoher Relevanz für den Arbeitsprozess und paradigmatischen Kompetenzanforderungen. Sie stellen die Muster dar, in denen die Erfahrung aus erlebten Handlungssituationen im Bauprozess organisiert, repräsentiert und für die Sicherung der Handlungsfähigkeit in neuen Situationen bereitgehalten wird. In der Situation der Kompetenzfeststellung sollen sie als Rahmen fungieren, innerhalb dessen überprüft werden kann, ob eine Aufgabe diese Erinnerungen an erfahrene reale Handlungssituationen auslöst oder nicht.

Allerdings ist Erfahrungswissen insofern dem impliziten Wissen vergleichbar, als über Erfahrung gelernte Regeln, also die Regeln, nach denen aus einzelnen Erlebnissen verallgemeinernde Schlüsse gezogen werden, nicht bewusst sind (vgl. Neuweg 2004; Schön 1983; auch: Gigerenzer 2008). Soll also berufliche Handlungskompetenz, die wenigstens zum Teil auf Erfahrungswissen beruht, in einer Kompetenzfeststellung sichtbar gemacht werden, dann müssen die Aufgaben so beschaffen sein, dass das Erfahrungswissen auch dann mobilisiert wird, wenn es sich sonst einer Bewusstmachung und Verbalisierung entzieht.

Hierzu kann auf die von Shanks vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Erfahrungswissen zurückgegriffen wer-

[6] Diese Einsicht lässt sich letztlich auf Immanuel Kant (1958, v. a. S. 167 und 172) zurückführen.

den (Shanks 2005, 211). Nach diesem Vorschlag hängt die Zugänglichkeit zu verfügbarem Erfahrungswissen von Rahmenbedingungen ab, zu denen „angemessene Stichwörter“ (ebda.) gezählt werden.

Für die Feststellung von Kompetenz und für das Sichtbarmachen von beruflicher Erfahrung ist es also entscheidend, „angemessene Stichwörter“ zu finden, die als Auslöser für die Mobilisierung von Erfahrung oder der Erinnerung an erfolgreiche Handlungen in typischen Arbeitssituationen geeignet sind. Solche Stichwörter sind in der Bauwirtschaft (wahrscheinlich in allen Branchen) vor allem in Aufgabenbeschreibungen zu finden. Das am besten geeignete Dokument sind die sogenannten Leistungsverzeichnisse. Auch dies ist ein Grund, sich in der Kompetenzfeststellung auf authentisches Material aus der beruflichen Praxis zu stützen.

Gelingt es, solches Material mit geeigneten Stichwörtern zu finden, müssen berufserfahrene Teilnehmer an der Kompetenzfeststellung besser in der Lage sein, in der Bearbeitung der Aufgaben ihre Kompetenz zu demonstrieren, als Teilnehmer mit geringerer Berufserfahrung. Die Expertiseforschung hat gezeigt, dass diese Experten nicht nur mehr Erfahrung haben, als andere, sondern dass sie auch mit ihrer Erfahrung besser umgehen können. Dies drückt sich nicht zuletzt in der Verfügung über überlegene Problemlösungsstrategien aus. Insbesondere, wenn nicht alle für das Treffen einer Entscheidung notwendigen Informationen vorliegen und wenn es keinen zwingenden, sondern nur einen plausiblen Grund für eine bestimmte Entscheidung gibt, erweisen sich Experten und Expertinnen eher als handlungsfähig (vgl. Gruber/Mandl 1995, 6 u. ff). Die Verfügung über einen großen Vorrat an Erfahrungswissen, mit dem sie die vorliegenden Informationen vergleichen und auf bereits erfahrene erfolgreiche Handlungsmöglichkeiten (einschließlich der Erfahrung von Fehlern, aus der Wissen über deren Vermeidung entstanden ist) überprüfen können, versetzt Experten und Expertinnen eher in die Lage, auch in unterdefinierten Situationen vertretbare Entscheidung zu treffen, als Personen mit geringerer Erfahrung. Es ist ein Kennzeichen beruflicher Handlungssituationen, dass sie häufig unterdefiniert sind. Mit derartigen authentischen Handlungskonstellationen wird deshalb eher berufliche Handlungskompetenz ermittelt, als mit Aufgaben, in denen die meisten Handlungsschritte bereits vordefiniert sind.[7]

5.

Soll die Feststellung beruflicher Handlungskompetenz in Prüfungssituationen erfolgen, eignen sich Verfahren, in denen berufliche Handlungssituationen möglichst weitgehend simuliert werden. Das geeignete Instrument sind handlungsorientierte Situationsaufgaben. Reale Arbeitsaufgaben eines Poliers, dessen Arbeitsfeld die Organisation, Anleitung und Überwachung des Bauprozesses ist, lassen sich nicht nur dem Inhalt nach, sondern auch in der äußeren Form der Durchführung sehr gut simulieren, soweit es sich um Planungs- und Organisationsaufgaben handelt. Diese finden unter Verwendung von Unterlagen (Leistungsverzeichnisse, Pläne etc.) als Ermittlung von Werten (Größen, Massen, Zeiten etc.), als Finden von Entscheidungen (z.B. über den Standort von Containern und Lagerflächen auf einer Baustelle) oder als gedankliche Vorbereitung von Abläufen (z.B. Organisation der Betonanlieferung) am Schreibtisch statt und schlagen sich in der Anfertigung von Dokumenten (Pläne, Berechnungen, Zeichnungen, verbale Notizen) nieder. Die Simulation unterscheidet sich dann vom realen Arbeitsprozess nur durch die unterschiedliche Natur des Handlungsdrucks, der durch die antizipierten Folgen einer Fehlentscheidung ausgelöst wird. Auch lassen sich reale Entscheidungssituationen relativ gut simulieren, in denen die Verarbeitung sachlicher Informationen gefordert ist (z.B.: „Sie stellen beim Aushub von Boden eine auffällige Verfärbung und einen beißenden Geruch fest. Was tun Sie?“) Weniger gut können dagegen soziale oder kommunikative Situationen simuliert werden (z.B. Verhalten in einer Baubesprechung, Schlichtung eines Streits unter Arbeitern auf der Baustelle). Solche Situationen wurden daher aus dem hier entwickelten Verfahren zunächst ausgeklammert.

Die handlungsorientierten Situationsaufgaben, die in Anlehnung an den Sprachgebrauch der Pilotinitiative als Lernergebniseinheiten bezeichnet werden[8], wurden zunächst entsprechend einem Raster entwickelt, das die Phasen des Bauprozesses und die

[7] In der ersten Phase des Projekts ECVET-D-Bau sind Lernergebniseinheiten an Auszubildenden kurz vor der Abschlussprüfung getestet worden. Diese erreichten durchweg nicht die Ergebnisse von Testpersonen mit größerer Berufserfahrung. Sie konnten aber Aufgaben auf Polierniveau umso besser bearbeiten, je mehr diese definiert waren, während sie bei unterdefinierten Aufgaben in der Regel scheiterten.

[8] In einer ersten Projektphase war in der Pilotinitiative der (missverständliche) Begriff der Lerneinheit verwendet worden; dies wurde später geändert.

wichtigsten Geschäftsfelder von Bauunternehmen abbildete. Daraus ergab sich eine Matrix, die durch 23 verschiedene Lernergebniseinheiten ausgefüllt werden sollte. 14 Lernergebniseinheiten wurden in der ersten Projektphase tatsächlich ausgearbeitet, von denen acht erprobt worden sind; für die vollständige Kompetenzfeststellung musste ein Kandidat sechs Lernergebniseinheiten à 90 Minuten bearbeiten. Bei der Erprobung stellte sich jedoch heraus, dass dieses Verfahren wesentlich zu aufwendig gewesen ist und kaum als praxistauglich angesehen werden konnte.

Daraufhin wurde der Ansatz modifiziert. Die Lernergebniseinheiten wurden in der Zahl reduziert und dafür im Inhalt breiter angelegt. Sie beschränken sich nun nicht mehr auf eine Bauphase, sondern umfassen Aufgaben zum gesamten Ablauf eines Bauprojekts. Die Bearbeitungszeit ist mit drei Stunden angesetzt, hinzu kommt ein Fachgespräch. Um trotz der deutlichen Verkürzung die Lernergebnisse sowohl angemessen in der Breite wie auch in der inhaltlichen Tiefe zu erfassen, wird in der Aufgabenstellung zwischen Makro- und Mikroplanung unterschieden. In der Makroplanung zeigt sich, ob jemand den kompletten Bauablauf versteht, in sachliche und zeitliche Abschnitte einteilen sowie die Gewerke jeweils aufeinander abstimmen kann. In den Aufgaben zur Mikroplanung werden Fähigkeiten zur bautechnischen und bauorganisatorischen Umsetzung und Beurteilung fachlicher Details erfasst. Hier geht es zum Beispiel darum, Auszüge aus Leistungsverzeichnissen zu prüfen, Massen für einen konkretes Bauteil zu ermitteln oder Schnittstellen zwischen einzelnen Bauteilen und Gewerken zu organisieren.

Bei der Aufgabenbearbeitung kann es – wie in der Baupraxis üblich – unterschiedliche Varianten zur Lösung eines bautechnischen Problems geben. Daher gibt es kaum standardisierte Lösungsvorgaben. Vielmehr müssen alle individuell vorgeschlagenen Lösungen auf ihre Plausibilität hin beurteilt werden. Dieses erfordert eine hohe bautechnische und prüfungsdidaktische Kompetenz der Prüfer.

Durch die Verwendung von realen Unterlagen aus der Baupraxis wird sichergestellt, dass die Aufgabenbeschreibung hinreichend viele und realistische „geeignete Stichwörter“ enthält, so dass bei bauerfahrenen Bewerbern im Sinne des zugrundliegenden Konzeptes der Kompetenzfeststellung Erinnerungen an bereits Bekanntes ausgelöst werden können und damit der Weg zu einer auf Erfahrung beruhenden Bearbeitung frei wird. Die bisherige Arbeit zeigte, dass es weniger schwierig ist, angemessene Aufgaben zu formulieren, als in einer Prüfungssituation verwendbare reale Arbeitsunterlagen bereitzustellen; das Leistungsverzeichnis eines Bauvorhabens kann leicht mehrere Aktenordner umfassen.

6.

Das Ziel der Entwicklung dieser auf der Simulation realer Arbeitssituationen beruhenden Lernergebniseinheiten ist es, den Fortbildungsgang von Fachkräften zu unterstützen, die sich auf die Prüfung zum Geprüften Polier vorbereiten wollen. Kompetenzen, die noch fehlen, sollen identifiziert werden, damit sie gezielt bearbeitet und gelernt werden können. Inhalte, die bekannt sind und schon beherrscht werden, sollen nicht ein weiteres Mal behandelt werden müssen. Diese Unterstützung kann, da ihre Bestandteile und aufeinander aufbauen, als Modell betrachtet werden, das aus drei Elementen besteht.

- Mit der vorgeschaltete Kompetenzfeststellung wird zunächst der Status nach Niveau und Breite ermittelt: wo steht der Bewerber, welche Kompetenzen besitzt er bereits, welche fehlen, welche müssen ergänzt oder vertieft werden.
- Diese Statusfeststellung wird dann zum Gegenstand eines Beratungsgesprächs gemacht, das zu Empfehlungen hinsichtlich des weiteren Bildungswegs bis zur Polierprüfung führt.
- Diese Empfehlungen sollen sich nicht nur auf Bildungsveranstaltungen (oder Angebote formalen Lernens) beziehen. Sie sollten gegebenenfalls auch Hinweise enthalten, wie ein weiterer notwendiger Erfahrungsaufbau gefördert werden kann, um etwa durch gezielte Übernahme bestimmter Aufgaben im Arbeitsprozess oder Einsatz in bestimmten Arbeitsbereichen die berufliche Handlungskompetenz eines Poliers zu erwerben.

Es könnte die Befürchtung bestehen, dass dieses Modell die Professionalisierung des Polierberufs, die in den 1970er Jahren mühsam erstritten wurde, wieder preisgibt. Diese Befürchtung ist jedoch unbegründet. Vor allem ist zu beachten, dass das Anrechnungsmodell ja keineswegs darauf gerichtet ist, die Prüfung zu ersetzen, in der die berufliche Handlungskompetenz eines Poliers nachgewiesen werden muss. Vielmehr soll die Vorbereitung auf die Prüfung verbessert und effizienter gestaltet werden können.

Etwas anderes wäre angesichts der anspruchsvollen Wirklichkeit moderner Baustellen auch gar nicht zu verantworten. Außerdem ist an die oben erläuterte Vorstellung von beruflicher Handlungskompetenz zu erinnern: diese besteht aus Können und Wissen.

Wenn das Resultat von Erfahrung ein Können ist, das in der Verfügen über Regeln besteht, die nicht verbalisiert werden können, dann ist berufliche Handlungskompetenz ein Können plus ein Wissen, warum diese Regeln funktionieren. Neben dem informellen Lernen im Prozess der Arbeit hat also auch das formale Lernen in der beruflichen Fortbildung einen unverzichtbaren Stellenwert.

Die Fortbildung wird allerdings ihre Form ändern müssen. Handlungsorientierte Prüfungen setzen handlungsorientierte Formen der Vermittlung der geforderten Kompetenzen voraus. Das gilt auch für die geforderten begrifflichen und fachsystematischen Kenntnisse.

Die „Anrechnung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene“ wird also in der Summe die Polierfortbildung stärken, weil sie Bewerber besser in die Lage versetzt, den Anforderungen der Prüfung zu genügen. Nicht zuletzt dadurch, dass Lernen als effektiver und besser auf die angestrebte berufliche Praxis ausgerichtet erlebt wird, dürfte die berufliche Fortbildung zum Polier damit auch attraktiver werden.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bericht im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn und Berlin.

CEDEFOP (2008): The Shift to Learning Outcomes. Luxemburg.

HANDWERKSORDNUNG (2008): Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 21. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2917)“, § 49.

GIGENZER, G. (2008): Bauchentscheidungen. München.

GRUBER, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern.

GRUBER, H. (2001): Die Entwicklung von Expertise. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Bonn, S. 309-326.

GRUBER, H. / MANDL, H. (1995): Auswirkungen von Erfahrung auf die Entwicklung von Expertise. Forschungsbericht Nr. 45, LMU München.

KANT, I. (1958): Prolegomena zu einer künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können (zuerst Riga 1783). In: ders.: Schriften zur Metaphysik und Logik, Werkausgabe, Band V, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Wiesbaden, S. 111-264.

KOLODNER, J. R. (1983): Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. In: International Journal of Man-Machine Studies, 19.

KRÜGER, H.-H./ LERSCH, R. (1982): Lernen und Erfahrung. Bad Heilbrunn.

LEROUX, J. (2001): Das Netz der Gefühle. München.

NEUWEG, H.-G. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster.

SCHÖN, D.A. (1983): The Reflective Practitioner. New York.

SHANKS, D.R.(2005): Implicit Learning, in: Lamberts, K./ Goldstone, R.L. (eds.): The Handbook of Cognition. London et al., S. 202-220.

POLIERVERORDNUNG: Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Polier. Verordnung vom 20. Juni 1979 (BGBl. I S. 667, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 15. April 1999 (BGBl I, S. 711), § 2 (1).

SYBEN, G./ GROSS, E./ KUHLMEIER, W./ MEYSER, J./ UHE, E. (2005): Weiterbildung als Innovationsfaktor. Ein neues Modell für die Bauwirtschaft. Berlin.

SYBEN, G. / KUHLMEIER, W. (2010): Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Fortbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-23. URL: www.bwpat.de/ausgabe19/syben_kuhlmeier_bwpat19.pdf (Stand: 01.03.2012).

Dietmar Frommberger, Georg Held, Anita Milolaza, Holger Reinisch, Christian Steib

Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag erfolgt eine Zusammenfassung und Erörterung der Ergebnisse und Erfahrungen der DECVET-Pilotinitiative zur Weiterentwicklung der Übergänge in der Berufsbildung aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. Im Rahmen der Pilotinitiative DECVET stand die Frage im Vordergrund, wie die Übergänge an den vier zentralen Schnittstellen im Berufsbildungssystem durch die Entwicklung und Anwendung von Anrechnungsverfahren gefördert und verbessert werden könnten.[1] Damit wurde der Wechsel von einem Berufsbildungsteilbereich in einen anderen in den Blick genommen, und zwar unter der Prämisse, dass Lern- und Ausbildungsleistungen, die in einem Berufsbildungsteilbereich erworben und bestätigt worden sind, in dem anderen bzw. nachfolgenden Berufsbildungsteilbereich angerechnet werden könnten.

Der Ansatz der Pilotinitiative DECVET war damit sehr ambitioniert. Es ging nicht vorrangig um die Frage, inwieweit die Abschlüsse und Teilqualifikationen aus einem vorgängigen Berufsbildungsteilbereich anerkannt werden, um auf dieser Basis in einen weiterführenden oder alternativen Berufsbildungsteilbereich zu wechseln. Diese Frage ist für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems nicht von aktueller Relevanz, da diese Form der Übergänge relativ friktionslos funktioniert. So wechseln viele Absolvent/-innen der Berufsausbildungsvorbereitung mit ihren Abschlüssen in die berufliche Erstausbildung, starten Abbrecher/-innen einer dualen beruflichen Erstausbildung häufig und meist relativ problemlos eine Ausbildungsalternative, beginnen Personen aus der schulischen Berufsausbildung im Anschluss eine duale berufliche Erstausbildung oder ergänzen ausgelernte Facharbeiter/-innen, Gesellen und Angestellte ihre Qualifikation über den Einstieg in eine berufliche Aufstiegsfortbildung. In DECVET ging es vielmehr um die Frage, wie diese Wechsel an den Schnittstellen optimiert werden könnten, indem die Schnittmengen zu erwerbender Kompetenzen, die zwischen den verschiedenen Berufsbildungsteilbereichen angenommen werden und existieren, für den individuellen weiteren Bildungsverlauf durch Anrechnung (also nicht allein durch Anerkennung) konstruktiv genutzt werden könnten.

Anerkennung und Anrechnung sind also deutlich zu unterscheiden. Anerkennung bedeutet zunächst die Bestätigung des Wertes erworbener Abschlüsse. Die Bestätigung kann im Rahmen eines Berechtigungssystems den Zugang zu weiterführenden bzw. alternativen Bildungsangeboten ermöglichen. Anrechnung umfasst zwar auch im ersten Schritt eine Bestätigung des Wertes erbrachter Leistungen, geht jedoch über die Erteilung der bloßen Zugangs- bzw. Zulassungsberechtigung hinaus. Anrechnung beinhaltet einen Transfer bereits erbrachter (gleichartiger und/oder gleichwertiger) Leistung und die Verrechnung dieser mit weiteren, noch zu erbringenden Leistungen. Dies kann beispielsweise in Form einer Verkürzung der Ausbildungszeit geschehen („Zeitliche Anrechnung"). Es wird in diesem Fall davon ausgegangen, dass die bereits erworbenen Kompetenzen nicht erneut vermittelt werden müssten. Es findet eine Verrechnung erreichter Lernergebnisse und Lernzeiten mit den noch zu erwerbenden Lernergebnissen und zu durchlaufenden Lernzeiten im Rahmen eines Bildungsganges statt. Insofern erfolgt eine Freistellung von einzelnen curricularen Abschnitten.

Eine zweite Anrechnungsmöglichkeit liegt in der „inhaltlichen Anrechnung", im Rahmen derer ebenfalls davon ausgegangen wird, dass die bereits erworbenen Kompetenzen nicht erneut vermittelt werden müssten, jedoch eine Verkürzung nicht erfolgen soll. Die zur Verfügung stehende zusätzliche Ausbildungszeit wird in diesem Fall mithin für eine alternative

[1] In der Pilotinitiative DECVET wurden die folgenden vier Schnittstellen unter dem besonderen Aspekt der Anrechnungsfrage näher untersucht: 1) Übergänge zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der beruflichen Erstausbildung; 2) Übergänge zwischen verschiedenen dualen Ausbildungsrichtungen; 3) Übergänge zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung; 4) Übergänge zwischen der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Fortbildung.

Qualifizierung oder Vertiefung der Kompetenzentwicklung verwendet. Eine dritte prinzipielle Anrechnungsmöglichkeit stellt die Verrechnung von Prüfungsleistungen auf der Basis bereits abgelegter Prüfungsleistungen dar, was eine Befreiung von einzelnen Prüfungsbestandteilen mit sich bringt („Anrechnung auf Prüfung"). In DECVET wurde diese dritte Anrechnungsvariante nicht weiterentwickelt und erprobt, die Gesamtabschlussprüfung in der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz sowie die Fortbildungsprüfung wurden nicht modifiziert. Eine Besonderheit stellt die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen für die Voraussetzungen zur Zulassung von Ausbildungsabschluss- oder Fortbildungsprüfungen dar. Für die Zulassung zur Ausbildungsabschlussprüfung fällt diese Besonderheit in die so genannte „Externenprüfung" (nach BBiG § 45 Abs. 2; vgl. Schreiber 2010), welche in DECVET nicht tangiert wurde. Allerdings wurde die Frage der Zulassung zur Fortbildungsprüfung gemäß Berufsbildungsgesetz und die Bedeutung (und Anrechnungsmöglichkeit) der informell im beruflichen Erfahrungsraum erworbenen Kompetenzen sehr wohl in DECVET behandelt, konkret an der Schnittstelle zwischen Erstausbildung und Fortbildung.

Die Zugangs- und auch Anrechnungsoptionen sind in den jeweiligen Teilsystemen der beruflichen Bildung unterschiedlich rechtlich normiert. In DECVET wurde die Anrechnung an den Schnittstellen in das duale System der beruflichen Erstausbildung verhandelt sowie die Anrechnung in die berufliche Aufstiegsfortbildung, und zwar allein nach den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes.

2. Zur Übergangsgestaltung zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen beruflichen Erstausbildung

Laut Berufsbildungsgesetz zielt die Berufsausbildungsvorbereitung auf „lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine gleichwertige Berufsausbildung noch nicht erwarten lässt" (§ 68 BBiG). Auch die betriebliche bzw. betriebsnahe Berufsausbildungsvorbereitung muss von daher nach Inhalt, Ziel und Dauer den besonderen Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen und durch eine umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden (vgl. § 68 BBiG). Für diejenigen Personen, die ein Angebot der Berufsausbildungsvorbereitung absolvieren, ist die Frage von besonderer Relevanz, inwieweit eine Anerkennung und Anrechnung der erworbenen Kompetenzen und Teilabschlüsse für eine weiterführende Berufsausbildungsmaßnahme stattfinden könnte bzw. tatsächlich stattfindet. Die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen in der Berufsausbildungsvorbereitung erfolgt auf der Basis der Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO). Der Gesetzgeber hat mit dieser Verordnung bundesweit die Bescheinigung der Qualifizierung in der Ausbildungsvorbereitung ordnungspolitisch geregelt. Die BAVBVO konkretisiert auch die Definition von Qualifizierungsbausteinen und setzt Rahmenbedingungen für ihre Bescheinigung. Sie ist damit die Grundlage für die Zertifizierung der Inhalte der Berufsausbildungsvorbereitung sowie der ggf. angebotenen Qualifizierungsbausteine. Diese Zertifikate auf der Basis der BAVBVO sehen nicht zwingend eine Anrechnung auf die Erstausbildung vor. Die Frage der Anrechnung wird den Vereinbarungen zwischen den Vertragsparteien (ausbildende Einrichtung und Auszubildender), in Abstimmung mit den zuständigen Stellen für die Berufsbildung, überlassen.

In der DECVET-Pilotinitiative stand die Frage der Anrechnung der in der Berufsausbildungsvorbereitung gewonnenen Kompetenzen für die nachfolgende vollständige berufsqualifizierende Erstausbildung im dualen System im Vordergrund der Betrachtung. Es ging um die Entwicklung und Erprobung von Ansätzen, mit denen die Akzeptanz der in der Berufsausbildungsvorbereitung erworbenen Kompetenzen durch die nachfolgend potentiell anrechnenden Ausbildungseinrichtungen erhöht werden könnte. Im Rahmen der üblichen Praxis der Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz erfolgt diese Anrechnung nur in seltenen Fällen, selbst die Anerkennung der Berufsausbildungsvorbereitung zum Zwecke der Gewinnung eines Ausbildungsplatzbewerbers und Aufnahme einer Erstausbildung ist häufig begrenzt.

Ein zentrales Hindernis für die systematische und transparente Anrechnung der Teilqualifikationen aus der Berufsausbildungsvorbereitung lag in der geringen curricularen Standardisierung und damit zusammenhängend in der Unübersichtlichkeit und Heterogenität und niedrigen qualitativen Sicherung der dort stattfindenden Maßnahmen. Die Frage, ob Leistungen, die in der Berufsausbildungsvorbereitung erbracht werden, einer in der Berufsausbildung zu erbringenden Leistung im Hinblick auf Inhalt und Niveau der Lernanforderungen äquivalent sein können, ist sehr umstritten. Entsprechend gering ist das Vertrauen der abnehmenden Institution in Kompetenzen bzw. Zertifikate, die dort erworben werden. Aus Sicht der DECVET-Pilotprojekte, die an der Frage der Anrechnung an dieser Schnittstelle arbeiteten, war daher

zunächst zu prüfen, welche inhaltlichen Schnittmengen zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der entsprechenden Erstausbildung, auf welche prinzipiell angerechnet werden könnte, vorhanden sind. Hierfür wurden vorhandene Curricula verglichen, Anforderungsanalysen durchgeführt und schließlich lernergebnisorientierte Curriculumbestandteile entworfen, welche die Grundlage für die Qualifizierung und nachfolgende Anrechnungsentscheidung darstellen sollten. Die Lernergebniseinheiten wurden sowohl mit Bezug auf die jeweils geltenden Ordnungsmittel der beiden Lernorte der dualen Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne, Prüfungsanforderungen und ggf. interne curriculare Materialien) als auch der konkreten Anforderungen des Beschäftigungssystems (betriebliche Ausbildungspläne, Arbeitsplatzanalysen, Expertengespräche) entwickelt. Die Lernergebniseinheiten deckten überwiegend zyklisch vollständige Arbeits- und Lernhandlungen ab. Die zu erzielenden Lernergebnisse wurden im Sinne der Begrifflichkeiten des EQF bzw. des DQR formuliert.

Trotz der im Berufsbildungsgesetz verankerten Möglichkeiten der Anrechnung (vgl. z. B. die §§ 7 und 8 BBiG) und trotz der in den DECVET-Projekten festgestellten bzw. entwickelten Schnittmengen zwischen ausgesuchten Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahmen und den beruflichen Erstausbildungsvarianten erfolgte selbst in den DECVET-Projekten, das heißt im Rahmen eines Modellversuchsprogramms, faktisch keine Anrechnung der erworbenen Kompetenzen auf die Erstausbildung. Mit diesem Ergebnis der Initiative an der vorliegenden Schnittstelle wurde in den Projekten die übliche Verhaltensweise der Akteure in der Berufsbildungspraxis bestätigt. Die absolvierte und bestätigte Berufsausbildungsvorbereitung kann also einerseits anerkannt werden, um den jungen Erwachsenen damit eine zusätzliche Gelegenheit zu offerieren, sich für den Start einer dualen beruflichen Erstausbildung zu bewerben. Diese Funktionsbestimmung der Berufsausbildungsvorbereitung ist vorherrschend. Sie dient insofern der Orientierung der Auszubildenden und ausbildenden Einrichtungen, sozusagen als Eingangskorridor. Sie soll auch dem Ausgleich vorhandener oder angenommener Lerndefizite der Schulabsolvent/-innen dienen. Andererseits erfolgt auch im Falle gleichwertiger Kompetenzen zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Erstausbildung in der Regel keine Anrechnung. In den DECVET-Projekten wurde diese zurückhaltende oder gar restriktive Anrechnungsbereitschaft von den beteiligten Akteuren ausdrücklich bestätigt. Die Anwendung der gesetzlichen Möglichkeiten stößt auf große Schwierigkeiten, die Interessen und Auffassungen der Akteure und Institutionen, die über Anrechnung entscheiden, liegen anders.

Hilfreich für die Förderung der Anrechnungsbereitschaften sind aus den DECVET-Erfahrungen die folgenden Punkte: a) Lernergebniseinheiten sollten nach einem standardisierten bundeseinheitlichen Verfahren entwickelt werden, schulische und betriebliche Lernergebnisse umfassen (Lernortunabhängigkeit) und aus den Ordnungsmitteln anerkannter Ausbildungsberufe abgeleitet werden; b) für die Berufsausbildungsvorbereitung sollten je Berufsfeld einheitliche Curricula auf der Basis von Lernergebniseinheiten entwickelt werden; c) die Qualität und die Äquivalenz einer Berufsausbildungsvorbereitungsmaßnahme sollte mittels einer Akkreditierung durch die zuständige Stelle für die Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz bestätigt werden; d) Vertretungen der zuständigen Stellen bzw. der Prüfungsausschüsse erhalten das Recht, an Kompetenzfeststellungsverfahren im Rahmen der BAV jederzeit teilzunehmen; die Kompetenzfeststellungsverfahren in der BAV und der dualen Ausbildung sollten gleichwertig sein.

3. Zu den Übergängen zwischen verschiedenen dualen Ausbildungsrichtungen

Die Entwicklung von Ausbildungsberufen und der zugehörigen curricularen Grundlagen erfolgt nach fachlichen, pädagogischen und didaktischen Kriterien. Unbestritten ist, dass zwischen unterschiedlichen Ausbildungsberufen inhaltliche Überschneidungen existieren. Auszubildende erwerben also in verschiedenen Ausbildungsberufen zum Teil durchaus ähnliche, gleichartige oder ggf. gleichwertige Kompetenzen. Dies trifft insbesondere innerhalb eines Berufsfeldes zu. In der Curriculumforschung und curricularen Entwicklungsarbeit für die berufliche Bildung sind diese Überschneidungen hinlänglich bekannt und umfänglich diskutiert worden, so auch im Zusammenhang mit dem Ansatz der beruflichen Grundbildung (vgl. z. B. Stratmann 1971; Kell 1992). Es gab und gibt eine Vielzahl von Curriculummodellen in der Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland und in komparativer Perspektive, mit denen dieses Phänomen produktiv aufgegriffen und für die Lernenden nutzbar gemacht wird. Auch aktuell liegen für die deutsche Berufsausbildung Beispiele für die systematische curriculare Abstimmung der Ausbildung verschiedener Ausbildungsberufe vor, und zwar nicht nur in horizontaler, sondern auch in vertikaler Hinsicht. So kann nach § 5 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz eine stufenartige Aufeinanderfolge unterschiedlicher Ausbildungsabschlüsse vorgesehen werden, die

curricular aufeinander abgestimmt sind. Ein Beispiel sind die Regelungen in den Metall- und Elektroberufen. Dort ist die zweijährige Berufsausbildung zum Maschinen- und Anlagenführer vollständig auf die Ausbildungsberufe Fertigungs-, Industrie- und Werkzeugmechaniker anrechenbar. Bei einer Anrechnung auf diese drei Ausbildungsrichtungen wird die Abschlussprüfung zum Maschinen- und Anlagenführer als Teil I der Abschlussprüfung des Fortführungsberufes angerechnet und in das Gesamtergebnis einbezogen. Weitere typische Beispiele gibt es etwa im Berufsfeld Bautechnik. Auch kann nach § 5 Abs. 2 BBiG in Ausbildungsordnungen vorgesehen werden, dass auf die geregelte Berufsausbildung eine andere, einschlägige Berufsausbildung unter Berücksichtigung der hierbei erworbenen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet werden kann. Diese sinnvolle systematische curriculare Abstimmung zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen wird weiter diskutiert, etwa unter den Bezeichnungen „Berufsfamilien“ und „Kernqualifikationen“ (vgl. Brötz / Schapfel-Kaiser / Schwarz 2008) und in der Ordnungsmittelarbeit teilweise genutzt.

Bei einem Wechsel zwischen Ausbildungsberufen werden die Auszubildenden häufig direkt in ein höheres Ausbildungsjahr eingestuft. Dies findet auf der Basis der Verständigung der Ausbildungsvertragsparteien statt. Personen, die eine Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz vorzeitig beenden (müssen) und eine alternative Ausbildungsberufsrichtung aufnehmen, stehen jedoch häufig noch vor dem Problem – so die Ausgangsüberlegung in DECVET -, dass die erworbenen Kompetenzen auf die alternative Ausbildung nicht angerechnet werden. Die Gründe dafür liegen auch darin, dass viele Ausbildungsordnungen inhaltlich nicht abgestimmt sind. Eine besondere Bedeutung besitzen in diesem Zusammenhang freilich die Interessen der Ausbildungsvertragspartner, die gegebenenfalls gegen die Anrechnung gerichtet sind. In DECVET stand daher die Frage zur Disposition, wie die Voraussetzungen für die Anrechnungsmöglichkeiten auch an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen innerhalb eines Berufsfeldes, insbesondere in horizontaler Hinsicht (also nicht primär stufenartig), weiterentwickelt werden könnten. Auch in den Pilotprojekten an dieser Schnittstelle wurden daher zunächst die Äquivalenzen zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen geprüft.[2] Es konnte auch in den Modellversuchen bestätigt werden, dass insbesondere hinsichtlich der vorgesehenen Ausbildung in den ersten achtzehn Monaten vielfältige Überschneidungen der zu erwerbenden Kompetenzen zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen innerhalb der Berufsfelder vorliegen. An dieser Schnittstelle liegt der besondere Vorteil darin, dass die Schnittmengen meist nicht nur inhaltlicher Art sind, sondern auch das Ausmaß der kognitiven Anforderungen sowie die zugrundeliegenden meist erfahrungsgebundenen Lernarten betreffen. Daher ist die Absicht der Anrechnung an dieser Schnittstelle verhältnismäßig einfach zu bewältigen. Es wurden Verfahren entwickelt, mit denen auf der Basis der Überschneidungen der intendierten Ausbildungsinhalte Anrechnungsprozesse standardisiert werden könnten. Förderlich für einen transparenten und anwendbaren Anrechnungsprozess sind erkennbare abgeschlossene Lernergebniseinheiten, auf Basis derer die Kompetenzen der Lernenden erfasst und dokumentiert werden können, auch direkt an den betrieblichen Lernorten zur Einbindung dieser festgestellten und dokumentierten Kompetenzen in die formale Abschlussprüfung über eine gutachterliche Stellungnahme des Ausbildungsbetriebes. Die Erfahrungen auch an dieser Schnittstelle zeigen, dass für die Anrechnungspraxis die Interessen bzw. Nutzenerwägungen der Ausbildungsvertragsparteien entscheidend sind. Aus der Sicht der beteiligten Unternehmen ist das Interesse an einer Anrechnung bislang überwiegend nicht sehr stark ausgeprägt, hingegen schon an einer ausbildungsbegleitenden Prüfung der Kompetenzen entlang der Lernergebniseinheiten. Zudem wurde ausdrücklich bestätigt, dass die explizite Feststellung der Äquivalenzen zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen zu einer Verbesserung der Ausbildungsorganisation führen kann, indem beispielsweise ähnliche Ausbildungsbestandteile zwischen verschiedenen Berufen gemeinsam ausgebildet werden.

4. Übergänge zwischen vollzeitschulischer und dualer beruflicher Erstausbildung

Die besondere Herausforderung für die Frage der Anrechnung an dieser Schnittstelle liegt darin, dass es sich um den Wechsel zwischen zwei Teilsystemen der Berufsbildung handelt, welche unterschiedlichen curricularen Konstruktionsprinzipien, Lern- und Ausbildungskulturen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen folgen. Die Äquivalenzprüfung als

[2] In einem der Pilotprojekte an dieser Schnittstelle wurden nicht unmittelbar die Äquivalenzen zwischen bestehenden verschiedenen Ausbildungsberufen geprüft, sondern es wurden Zusatzqualifikationen entwickelt, mit denen solche Ausbildungsbedarfe abgedeckt werden sollten, die additiv für verschiedene Ausbildungsberufe gleichermaßen von Relevanz sind. Hier wurden also die Schnittstellen zusätzlicher Bedarfe erhoben.

notwendige Vorarbeit für die Frage der Anrechnung war daher besonders aufwendig.[3] Gleichwohl konnten auf Ebene der Lernergebniseinheiten Schnittmengen identifiziert werden.

In DECVET stand die Übergangsrichtung von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in die duale Berufsausbildung im Vordergrund der Betrachtung. Hierfür wurden Anrechnungsmöglichkeiten und –verfahren entworfen. Im Programmansatz wurde also der üblichen Praxis in der Berufsbildung Rechnung getragen, nach welcher der Wechsel in die duale Berufsausbildung für die Lernenden attraktiver ist als der umgekehrte Weg. Für die Modellentwicklungen an dieser Schnittstelle stand ebenso die Ausgangsüberlegung im Vordergrund, dass in der Regel in der Berufsbildungspraxis trotz der gesetzlichen Möglichkeiten keine Anrechnung vollzeitschulischer Ausbildungsleistungen auf die dualen Ausbildungsberufe erfolgt. Neben den traditionellen „Schulberufen", die ausschließlich vollzeitschulisch nach Landesrecht (z.B. Medizinisch-technische(r) Assistent/-in, Erzieher/-in) ausgebildet werden, existieren in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl vollzeitschulischer Berufsausbildungsgänge, die mehr oder minder große curriculare Ähnlichkeiten zu Ausbildungsberufen nach BBiG bzw. HwO aufweisen. Die Anerkennung dieser vollzeitschulischen Ausbildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt ist jedoch gering, so dass viele Absolventen dieser Berufsbildungsgänge anschließend eine betriebliche Berufsausbildung beginnen. Die Anerkennung ihrer Vorleistungen bleibt ihnen jedoch häufig versagt, u. a. weil die Bundesländer ihr Recht nach § 7 Abs. 1 BBiG, wonach die Landesregierungen nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung durch Rechtsverordnung bestimmen können, dass der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet wird, nur (sehr) selten in Anspruch nehmen. In den Pilotprojekten an dieser Schnittstelle wurden Anrechnungsmodelle bzw. ein Verzahnungsmodell entwickelt und teilweise erprobt, und zwar grundsätzlich auf der Basis des § 8 Abs. 1 BBiG, wonach bei Anrechnung, hier der vollzeitschulischen Ausbildung, die duale Ausbildungszeit verkürzt werden kann.

Förderlich für die Anrechnung der vollzeitschulischen Leistungen auf die duale Berufsausbildung, hier in Form der Verkürzung, kann mithin die Ausrichtung der vollzeitschulischen Ordnungsmittel auf die duale Berufsausbildung sein, damit schließlich die Entwicklung bildungsgangübergreifender und lernortunabhängiger Lernergebniseinheiten, die eng auf die Ordnungsmittel der dualen Berufsausbildung bezogen sind. Die Projekterfahrungen haben darüber hinaus gezeigt und bestätigt, dass die Bildung regionaler Netzwerke aus Kultusministerien, zuständigen Stellen nach BBiG/HwO, Sozialpartnern zur Entwicklung eines Kooperations- und Anrechnungsmodells und zugleich als „vertrauensbildende Maßnahme" hilfreich ist, ebenso die Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren, die sowohl in der dualen als auch in der vollzeitschulischen Berufsausbildung eingesetzt werden könnten.

5. Zu den Übergängen zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Fortbildung gemäß BBiG

Auch die Schnittstelle zwischen dualer Berufsausbildung und Fortbildungsprüfung, hier gemäß Berufsbildungsgesetz, ist durch spezifische Merkmale geprägt. Die Frage der Anrechnung zum Zwecke der Förderung der Durchlässigkeit zwischen Aus- und Fortbildung obliegt daher besonderen Anforderungen und Bedingungen.

Für die beruflichen Positionen, die durch eine Aufstiegsfortbildung angestrebt oder gefestigt werden sollen, ist Berufserfahrung – also die in früheren, gerade nicht-formalen und eher informellen Lernvorgängen erworbene Kompetenz – vielfach konstitutiv. Zu berücksichtigen ist auch, dass für die berufliche Fortbildung die Prüfungsdurchführung und die Prüfungszulassung in einer Ordnung bzw. Regelung kodifiziert ist und i.d.R. nicht der Fortbildungsgang. Für den Weg zur Fortbildungsprüfung gibt es daher lediglich Angebote, um freiwillig Vorbereitungskurse auf die Fortbildungsprüfung zu besuchen, für die Zulassung zu Fortbildungsprüfungen ist der Besuch eines vorbereitenden Lehrgangs rechtlich jedoch nicht verpflichtend. Grundsätzlich lassen sich die Anrechnungsalternativen hier in die Anrechnung auf die Prüfungsvorbereitung (und damit „Anrechnung unterhalb der Ordnungsebene"), die Anrechnung im Rahmen der Prüfungszulassung und die Anrechnung in Form des Erlasses von Prüfungsteilen unterscheiden.

[3] In einem der Projekte an dieser Schnittstelle, EUROLEVEL, wurde eine explizite Äquivalenzprüfung nicht durchgeführt, da für die Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten vollzeitschulische Ausbildungsgänge berücksichtigt worden waren, für welche die curricularen Grundlagen bereits auf die dualen Ausbildungsberufe ausgerichtet waren.

Für die in DECVET thematisierte Frage der Anrechnung im Rahmen der über das Berufsbildungsgesetz geordneten beruflichen Fortbildung besitzen die Anerkennungs- bzw. Anrechnungsregelungen der §§ 55 und 56 BBiG, die so genannte Auffangnorm, eine besondere Bedeutung. Die ursprüngliche Intention der Auffangnorm, vor allem Bewerbern und Bewerberinnen, die in früheren Lebensphasen die Teilnahme an formalen Bildungsprozessen versäumt, sich dann aber durch langjährige erfolgreiche Berufstätigkeit beruflich qualifiziert haben, einen beruflichen Aufstieg oder eine Festigung ihrer beruflichen Position durch den Erwerb von Zertifikaten zu ermöglichen, erscheint somit aktueller denn je. Der § 55 BBiG ist auf die Berücksichtigung ausländischer Vorqualifikationen im Rahmen der Prüfung etwaiger Zulassungsvoraussetzungen gerichtet. Dieser Sachverhalt spielte in DECVET keine Rolle. Es wäre aber durchaus denkbar, diese Regelung auch für informell oder non-formal erworbene Kompetenzen aus der Berufserfahrung von ausgebildeten Fachkräften im Inland stärker zu institutionalisieren.

Die Äquivalenzanalysen an dieser Schnittstelle und damit für den Fortbildungsbereich fanden in den DECVET-Projekten entweder auf der Grundlage und im Vergleich der Ausbildungsrahmenpläne und der Fortbildungsordnungen statt oder beschränkten sich auf die Analyse des beruflichen Erfahrungserwerbs und den Vergleich dieser Analyseergebnisse zur regulierten Fortbildungsprüfung und den Zulassungsvoraussetzungen. Schnittmengen zwischen Aus- und Fortbildung sind auf der Basis der existierenden Ordnungsmittel im Rahmen der DECVET-Projekte im Prinzip nicht festgestellt worden. Gleichwohl sind vielfältige Äquivalenzen zwischen dem beruflichen Erfahrungserwerb in der Funktion des Facharbeiters und den obligatorischen Prüfungsbestandteilen zum Meisterabschluss festgestellt worden. Insofern erfüllt die Fortbildungsprüfung hier offensichtlich nicht nur die Funktion, solche Kompetenzen zu prüfen und zu zertifizieren, die zusätzlich zur üblichen Facharbeitertätigkeit für den Meisterbrief erworben werden sollten. Vielmehr obliegt der Fortbildungsprüfung demgemäß auch die Aufgabe, betriebspraktische und erfahrungsgebundene Kompetenzerwerbsprozesse, die in der Rolle des ausgebildeten Facharbeiters typischer Weise stattfinden, zu standardisieren und damit für den Erwerb des weiterführenden Abschlusses als obligatorisch festzuzurren und explizit zu überprüfen. Diese zweite Funktion der Fortbildungsprüfungsordnung wurde in den DECVET-Projekten teilweise als zentrale Aufgabe der entsprechenden Ordnungsmittel verstanden. Aus Sicht der Projekte läge hierin auch die zentrale Aufgabe im Rahmen der Entwicklung der Fortbildungsregelungen und -ordnungen. Anzumerken ist, dass die Meisterprüfung damit überwiegend die Aufgabe erfüllen würde, berufspraktisch erworbene Kompetenzen zu erfassen, zu bestätigen und zu zertifizieren. Bei alleiniger Berücksichtigung dieser Funktion ginge ein zentraler Berufsbildungsauftrag verloren, namentlich die explizite Weiterentwicklung solcher berufsfachlicher Kompetenzen auf der Basis der Fortbildungsordnung, die über die übliche Facharbeiterkompetenz und das konkrete Erfahrungswissen hinausgehen.

Die Anrechnung auf die Prüfungsvorbereitung wird in den DECVET-Projekten überwiegend als wenig problematisch eingeschätzt. Gleichwohl konnte die Anwendbarkeit der entwickelten Anrechnungsverfahren über tatsächliche Erprobungen nicht nachgewiesen werden. Während diese Form der Anrechnung rechtlich und formal keine Relevanz hat, da sie unterhalb der Ordnungsebene angesiedelt ist, wäre in den anderen beiden Varianten (siehe oben), die Bestandteile der Prüfungsordnung berühren und damit auf der Ordnungsebene liegen, unbedingt die Kammerorganisation als zuständige Stelle einzubeziehen. Recht gut umsetzbar wäre aus den Erfahrungen der DECVET-Projekte heraus auch die Anrechnung auf die Zulassungsvoraussetzungen zur Prüfung, sofern in Abstimmung mit der zuständigen Stelle das Verfahren (Zulassungskriterien, Instrumente zum Nachweis) abgestimmt würde. Diese Anrechnungsmöglichkeit könnte die Prüfungszulassung öffnen und flexibilisieren, hätte aber keine Auswirkung auf die Prüfung als solches. Bezüglich der Anrechnung auf die Fortbildungsprüfung waren sowohl die beteiligten Kammervertretungen als auch zum großen Teil die Projektmitarbeiter äußerst kritisch eingestellt. Die Prüfung bestehe häufig aus integrierten Situationsaufgaben sowie situationsbezogenen Fachgesprächen. Eine Trennung der Prüfung in Prüfungseinheiten sei daher schwierig. Diese Anrechnungsvariante könnte also bedeuten, die bisherigen Prüfungsmodalitäten aufzulösen und der Struktur der entwickelten Lernergebniseinheiten anzupassen, so dass es dadurch erst möglich wäre, einzelne Prüfungsteile durch andere Nachweise zu ersetzen bzw. einzeln abzulegen.

Die Berücksichtigung bzw. Weiterentwicklung des § 56 Abs. 2 BBiG, also der Einzelfallentscheidungen der zuständigen Stelle auf Befreiung von einzelnen Prüfungsbestandteilen, erscheint für den Transfer der DECVET-Ergebnisse insofern von besonderer Bedeutung. Die Projektbeiräte, welche die DECVET-Projekte an dieser Schnittstelle begleiteten, sprachen sich zwar überwiegend gegen die Anrechnung von festgestellten Kompetenzen auf die Fortbildungsprüfung aus. Aus

didaktischer Perspektive erschließt sich diese Position jedoch nicht. Erfasste und transparent dokumentierte Kompetenzen aus der Berufserfahrung könnten für diese Möglichkeit der Anrechnung („Befreiung") ebenfalls von Bedeutung sein. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll darüber nachzudenken, inwieweit auch durch alternative Instanzen (ggfs. über die Akkreditierung von Bildungsträgern) anrechnungsfähige Vorleistungen zertifiziert werden könnten.

6. Zwischenfazit: Allgemeine Anrechnungsoptionen in der beruflichen Bildung

Der Schwerpunkt der DECVET-Initiative lag in der Frage der Anerkennung und Anrechnung von bereits erworbenen Leistungen für den Wechsel in die duale Berufsausbildung. Für diesen Wechsel bzw. Einstieg sind per Berufsbildungsgesetz diverse Regelungen vorhanden, die in DECVET teilweise umgesetzt und erprobt worden sind. Festzuhalten ist, dass in DECVET die folgenden gesetzlich normierten Anerkennungs- und Anrechnungsregelungen grundsätzlich in ihrer Anwendungsmöglichkeit bestätigt worden sind: Die „Kann-Bestimmung" des § 5 Abs. 2 Ziff. 4 BBiG 2005, dass auf eine durch Ausbildungsordnung geregelte Berufsausbildung eine andere, einschlägige Berufsausbildung angerechnet werden kann. Dabei sollen die institutionellen Akteure im Ordnungsverfahren stets prüfen, ob eine Anrechnung sinnvoll und möglich ist (siehe § 5, letzter Satz BBiG 2005); die „Kann-Bestimmung" des § 7 Abs. 1 BBiG 2005, wonach die Landesregierungen bestimmen können, „dass der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Berufsausbildung angerechnet wird." Dabei bedarf eine Anrechnung nach dieser Vorschrift des gemeinsamen Antrags von Ausbildenden und Auszubildenden an die zuständige Stelle (§ 7 Abs. 2 BBiG 2005); die Bestimmung des § 8 Abs. 1 BBiG 2005, die auf der Basis eines gemeinsamen Antrags von Ausbildenden und Auszubildenden der zuständigen Stelle auferlegt, die Ausbildungszeit zu verkürzen (Kürzung am Beginn der Ausbildung). Für die Entscheidung kann der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung Richtlinien erlassen (vgl. § 8 Abs. 3 BBiG 2005); die Regelung nach § 43 Abs. 2 BBiG 2005, dass Personen zur Abschlussprüfung zuzulassen sind, wenn sie in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung ausgebildet wurden und der von ihnen absolvierte Bildungsgang der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht. Die Anerkennung und Anrechnung erworbener Vorleistungen in DECVET erfolgte einerseits in Form einer zeitlichen Anrechnung: Zeitliche Anrechnungsalternativen können mittels einer Verkürzung der gesamten Ausbildungszeit erfolgen. Der Erlass von Ausbildungsstationen, deren Lernergebnisse bereits im vorherigen Berufsbildungsgang erworben wurden, führt zur Verkürzung der Ausbildungszeit. Die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit dieser Variante konnte durch die Erfahrungen in DECVET bestätigt werden. Allerdings sind zeitliche Anrechnungen mit organisatorischen Problemen behaftet, so beispielsweise im Hinblick auf die Abstimmung der betrieblichen mit den berufsschulischen Inhalten und aufgrund der inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung des Prüfungswesens. Anrechnungen, die bestimmte Umfänge und Zeitfenster unterschreiten, werden in der Praxis wahrscheinlich schwierig umsetzbar sein. Andererseits kann die Anwendung der gesetzlichen Möglichkeiten in Form einer inhaltlichen Anrechnung erfolgen: Im Rahmen der inhaltlichen Anrechnung wird die reguläre Ausbildungsdauer beibehalten. Es erfolgt jedoch eine Verrechnung im Vorfeld bereits erworbener Lernergebnisse mit einzelnen Ausbildungsstationen. Die resultierende Zeitersparnis kann dann für zusätzliche Qualifizierungsangebote genutzt werden, beispielsweise für den Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen, diverser Zusatzqualifikationen oder die Ermöglichung von Auslandsaufenthalten. Auch diese Anrechnungsoption wurde in den DECVET-Projekten genutzt und umgesetzt.

Darüber hinaus sind zur Frage der Anerkennung und Anrechnung für die Ausbildung im Berufsbildungsgesetz vor allem die folgenden Regelungen hervorzuheben:

- die Bestimmungen über die Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen nach § 45 Abs. 1 und 2 BBiG 2005 („Externenprüfung"), wonach erstens Auszubildende nach Anhörung des Ausbildenden und der Berufsschule vorzeitig zur Abschlussprüfung zugelassen werden können, wenn ihre Leistungen dies rechtfertigen (Verkürzung am Ende der Ausbildung). Zweitens sind Personen zur Abschlussprüfung zuzulassen, wenn sie mindestens das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit in dem Beruf tätig gewesen sind, in dem die Abschlussprüfung abgelegt werden soll. Von der Auflage der gegenüber der Ausbildungsdauer erhöhten einschlägigen Berufstätigkeit kann abgesehen werden, wenn der Bewerber durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft machen kann, dass er über die berufliche Handlungsfähigkeit verfügt, die eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigt;

- die Regelungen über die Gleichstellung von Prüfungszeugnissen, die außerhalb des Anwendungsbereiches des BBiG oder im Ausland erworben wurden, mit den Zeugnissen über das Bestehen einer Abschlussprüfung gemäß BBiG durch Rechtsverordnung der zuständigen Ministerien der Bundesregierung nach Anhörung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. § 50 Abs. 1 und 2 BBiG 2005);

Diese zuletzt genannten zwei Optionen wurden in DECVET nicht explizit tangiert bzw. weiter untersucht. Ebenfalls keine Rolle spielte in DECVET die denkbare Möglichkeit, eine Anrechnung auf die Abschlussprüfung und damit eine inhaltliche und zeitliche Reduzierung der Bestandteile der Abschlussprüfung vorzunehmen. Hierfür wurden in DECVET keine Modelle entwickelt und erprobt. Gleichwohl liegt für diese Variante grundsätzlich eine gesetzliche Option vor, und zwar auf der Basis des § 39 Abs. 2 BBiG, wonach der Prüfungsausschuss der zuständigen Stelle zur Bewertung einzelner nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter einholen kann.

Daneben stand der Übergang zwischen der Erstausbildung, der Facharbeitertätigkeit und der Aufstiegsfortbildung im Blickpunkt der Betrachtung. Auch hierfür sind im Berufsbildungsgesetz Regelungen bereits implementiert, und zwar die Regelungen für bundeseinheitlich geregelte Fortbildungsordnungen, konkret § 55 BBiG zum Zwecke der Berücksichtigung ausländischer Vorqualifikationen im Rahmen der Prüfung etwaiger Zulassungsvoraussetzungen und § 56 Abs. 2 BBiG, Einzelfallentscheidungen der zuständigen Stelle auf Befreiung von einzelnen Prüfungsbestandteilen. Diese Regelungen wurden in den DECVET–Projekten an der Schnittstelle zwischen Aus- und Fortbildung nicht genutzt. Im Vordergrund der Entwicklung und Erprobung stand vielmehr die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen aus der Facharbeitertätigkeit und deren Anrechnung auf die Lehrgänge zum Zwecke der Fortbildungsprüfungsvorbereitung. Insofern erfolgt eine Individualisierung der Prüfungsvorbereitung durch die Anrechnung erworbener Lernergebnisse auf Vorbereitungslehrgänge. Der Besuch der Lehrgänge ist zwar nicht verpflichtend, wird aber i. d. R. von den Prüfungsteilnehmern als erforderlich erachtet, um die Prüfung zu bestehen. Hierbei handelt es sich um eine Anrechnung ohne formale Konsequenzen, da unterhalb der Ordnungsebene angerechnet wird. Diese Anrechnungsoption wurde in DECVET bestätigt und präferiert. Zusätzlich wurde in DECVET die Anerkennung und Anrechnung zum Zwecke der Fortbildungsprüfungszulassung bestätigt: Im Fall der Nichterfüllung der formalen Voraussetzungen für die Prüfungsanmeldung (z.B. zu kurze Dauer an Berufserfahrung) können bei dieser Form der Anrechnung die erforderlichen berufspraktischen Qualifikationen über ein Feststellungsverfahren nachgewiesen werden und so die Prüfungszulassung empfohlen werden. Abgelehnt wurde durch die Akteure in den DECVET-Projekten die Entwicklung und Erprobung von Modellen, die auf die Anrechnung von erworbenen Leistungen auf die Fortbildungsprüfung zielen. Grundsätzlich wäre diese Variante jedoch denkbar, und zwar auf Basis der Prüfungsordnungen, die i.d.R. Bestimmungen zum Erlass einzelner Prüfungsbestandteile beinhalten. Es könnte hier die Anrechnung durch Befreiung einzelner Prüfungsleistungen erfolgen, indem die Kammern bzw. die zuständigen Prüfungsausschüsse über die Gleichwertigkeit der abgeschlossenen Prüfung und somit über einen Erlass einzelner Prüfungsbestandteile entscheiden.

Trotz der vorhandenen gesetzlich geregelten Optionen gibt es in der Praxis der Berufsbildung offensichtlich große Vorbehalte gegenüber der Nutzung der genannten Kannbestimmungen des Berufsbildungsgesetzes. Diese Vorbehalte wurden in den DECVET-Projekten nachhaltig bestätigt. Zwar wurden auch in DECVET verschiedene Modelle zur Realisierung der Anrechnung entwickelt, die tatsächlichen Anrechnungsfälle fielen insgesamt gesehen jedoch ausgesprochen gering aus. Ein zentrales Ergebnis aus der DECVET-Pilotinitiative liegt also auch darin, dass Anrechnung gegenwärtig immer noch als Einzelfall behandelt und entschieden wird und zugleich die Kriterien der Anerkennung und Anrechnung von mitgebrachten Leistungen häufig nicht transparent sind (vgl. zu den Gründen für diese wenig ausgeprägte Anrechnungspraxis Frommberger 2012).

7. Ansätze und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Anrechnungspraxis an den diversen Schnittstellen in der beruflichen Bildung

Für die Weiterentwicklung der Anrechnungspraxis zum Zwecke der Förderung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung ist einerseits der Blick auf die Bereitschaften der handelnden Akteure zu richten, inwiefern diese mithin die vorhandenen Optionen vermehrt nutzen könnten. Andererseits ist die Weiterentwicklung der Ordnungsmittel notwendig.

Auszuschließen ist für das Berufsbildungssystem gemäß Berufsbildungsgesetz, für dessen Existenz die Ausbildungsinteressen und -bereitschaften der Un-

ternehmen von zentraler Relevanz sind, ein gesetzlich normierter Anrechnungszwang. Dem stehen nicht nur die einzelbetrieblichen Interessen entgegen. Auch die Gewerkschaften und Teile der Spitzenorganisationen der Kammern (zuständige Stellen) stehen einem Ansatz, der Anrechnung verpflichtend vorschreiben würde, ablehnend gegenüber. „Anrechnungszwang" würde eine weitere Einschränkung der Inhaltsfreiheit der ausbildenden Unternehmen und Betriebe beim Abschluss von Ausbildungsverträgen bedeuten. Ob sie dies hinnähmen, ist zu bezweifeln. Erfahrungen mit der am 4. Juli 1972 erlassenen Berufsbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung und der am gleichen Tag erlassenen Berufsfachschul-Anrechnungs-Verordnung haben gezeigt, dass sich die ausbildenden Einrichtungen einer Anrechnungsverpflichtung aufgrund ihrer Abschlussfreiheit nicht nur entziehen können, sondern auch tatsächlich entziehen. Eine gesetzliche Anrechnungsverpflichtung könnte also dazu führen, dass es gar nicht erst zum Abschluss von Ausbildungsverträgen kommt.

Zur Weiterentwicklung der Vertrauensbeziehungen zwischen den sozialen Akteuren in der Berufsbildung

Die Möglichkeit und Bereitschaft zur Anrechnung seitens der anrechnenden Institutionen steht in hoher Abhängigkeit zum Vertrauen in die Qualität der erbrachten Vorleistungen. Anders als im rein staatlichen Bildungssystem, wo über das gewachsene Berechtigungssystem die Anerkennung und Anrechnung erworbener Zertifikate in nachfolgenden Einrichtungen relativ stark von den schulgesetzlichen Verordnungen abhängt, besteht im Rahmen der Ausbildungsvertragsschließung bezüglich der Frage der Anrechnung Vertragsfreiheit, so dass die Verwendung mitgebrachten Abschlüsse vom Einzelfall abhängt. Ein Klima des Vertrauens zwischen den Akteuren auf dem Feld der Berufsbildung kann die Bereitschaften zur Anrechnung erhöhen. Das Vertrauen wächst, sofern die für die Frage der Anrechnung von Vorleistungen primär zuständigen Unternehmen und Betriebe und die sekundär zuständigen Kammerorganisationen die Gültigkeit der von beruflichen Schulen oder Bildungsträgern ausgestellten Zertifikate über Vorleistungen im Hinblick auf die Breite und Tiefe der bestätigten Kompetenzen anerkennen. Voraussetzungen dafür sind zunächst die umfassenden Informationen der Unternehmen und der Lernenden über die Möglichkeiten der Anrechnung.

Weiterhin müssen die ausgestellten und zur Anrechnung vorgelegten Zertifikate informationshaltig sein, also mindestens Auskunft über Inhalt und Niveau der erbrachten Leistungen sowie über die Art und Weise der Feststellung der bescheinigten Kompetenzen liefern. Zudem muss das Zertifikat eine Angabe darüber enthalten, auf welche Positionen der Ordnungsmittel sich die Vorleistung bezieht. Um die Glaubwürdigkeit des Zertifikats in den Augen der Unternehmen zu erhöhen, sollte es mit einem „Gütesiegel" einer zuständigen Stelle im Sinne BBiG versehen sein.

Ein guter Ruf allein wirkt jedoch in der Regel nicht hinreichend vertrauensbildend. Die Entstehung von Vertrauen ist meist mit positiven Erfahrungen aus vertraglichen Beziehungen in der Vergangenheit verknüpft; diese können verhältnismäßig leicht auf regionaler Ebene entstehen. Es müssten also Maßnahmen zur Förderung dauerhafter oder langfristiger Vertragsbeziehungen ergriffen werden. Hierzu kommt insbesondere ein Ansatz in Betracht, der die Anrechnungsfrage aus dem Marktmechanismus löst und diese regionalen Netzwerken zur Bearbeitung überträgt. Damit sind in unserem Fall auf einen langen Zeitraum angelegte Kooperationen aus Bildungsträgern, zuständigen Stellen nach BBiG, Schulbehörden, ausbildenden Organisationen und Akteuren sowie regionalen Vertretungen der Bundesagentur für Arbeit gemeint. Die Erfahrungen einiger DECVET-Projekte haben gezeigt, dass die Bildung solcher Netzwerke durchaus gelingen und einen entscheidenden Beitrag zum Erfolg der Arbeit leisten kann.

In den Teilsegmenten Berufsausbildungsvorbereitung und vollzeitschulische Berufsausbildung etwa wird bundesweit eine Vielzahl von Zertifikaten angeboten, deren Güte und Aussagekraft insbesondere im Fall der Berufsausbildungsvorbereitung kaum einzuschätzen sind. Dementsprechend müssen die Bereitschaften, derartige Vorleistungen anzuerkennen bzw. anzurechnen, als gering eingestuft werden. Insofern kommt es darauf an, dass a) der Informationsgehalt der Zertifikate dergestalt erhöht wird, so dass erkennbar ist, dass die anzurechnenden Vorleistungen denjenigen entsprechen, die im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung vermitteln werden und b) die anrechnende Instanz darauf vertrauen kann, dass das Zertifikat korrekte Aussagen enthält und nicht aufgrund opportunistischen Verhaltens des Zertifikatausstellers das Vorhandensein von Vorleistungen nur vorspiegelt.

Konkret bedeutet dies, dass die im Rahmen der Berufsausbildungsvorbereitung und in vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten möglichst weitgehend denjenigen entsprechen sollten, die nach

den Ordnungsmitteln für die Berufsausbildung nach BBiG bzw. HwO gefordert sind. Dies ist in dem entsprechenden Zertifikat ausführlich darzustellen. Zudem hat die Feststellung, dass ein Teilnehmer an Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. an einer vollzeitschulischen Berufsausbildung über die genannten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügt, nach einem Verfahren zu erfolgen, das hinsichtlich Aufgabenniveau und Bearbeitungszeit demjenigen entspricht, das in der Berufsausbildung eingesetzt wird. Hier sind die zuständigen Kultusminister der Länder und die Bundesagentur für Arbeit gefordert, für die entsprechenden didaktisch-curricularen Orientierungen der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. der vollzeitschulischen Berufsbildung an den Ordnungsmitteln der Berufsausbildung Sorge zu tragen und darüber hinaus zu sichern, dass die Formen der Feststellung und Bewertung der erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen den Standards der anrechnenden Instanz genügt. Hinsichtlich der Vertrauensfrage könnte die Einschaltung eines vertrauenswürdigen Intermediärs die Vertrauensbildung fördern. Insofern müssten – zumindest für die Frage der Anrechnung auf eine betrieblich-duale Berufsausbildung - die von Bildungsträgern (und eventuell auch die von staatlichen Schulen) ausgestellten Zertifikate über Vorleistungen mit einem Gütesiegel einer zuständigen Stelle und gegebenenfalls der Bundesagentur für Arbeit bzw. einer unabhängigen Akkreditierungsagentur versehen werden (siehe oben).

Das Vertrauen in die Abschlüsse und Teilabschlüsse steht in einem engen Zusammenhang zu der Qualität und Transparent der Kompetenzfeststellungspraxis und der Prüfungen. Durch die Gewichtsverschiebung der Curriculumelemente hin zu einer Outcomeorientierung wird die Notwendigkeit virulent, den tatsächlichen Stand der individuellen Entwicklungen auch zunehmend lernbegleitend zu diagnostizieren, das heißt also die tatsächlich erreichten Kompetenzen regelmäßig festzustellen und zu dokumentieren. Die Weiterentwicklung der Kompetenzfeststellungs- und Kompetenzbewertungsverfahren ist für die Vertrauenspflege also von hoher Relevanz. Die Rückmeldungen zum Stand der Lernergebnisse, möglichst weitgehend lernbegleitend, fördern die Lernprozesse, kontrollieren die Lernergebnisse und tragen damit zur Vertrauensbildung bei. Für die Frage der Anerkennung und Anrechnung individuell erworbener Kompetenzen durch andere bzw. „fremde“ Institutionen ist dieser Schritt der Erfassung und formalen Dokumentation der Lernergebnisse von sehr hoher Bedeutung. Zugleich werden die Abschlüsse und Zertifikate, die auf der Basis dieser Prüfungen vergeben werden, nur dann nachhaltig anerkannt, sofern die Kompetenzfeststellung selbst transparent, aussagekräftig und zuverlässig erfolgt. Qualitätssicherung im Berufsbildungswesen hängt also im hohen Maße von der Qualität der Prüfungen ab.

Die Qualitätssicherung auf der Basis von qualitativ hochwertigen Prüfungen hängt eng zusammen mit den Personen, die diese verantworten und durchführen. Da es sich hiermit um die Qualifikation des beruflichen Bildungspersonals handelt, wird die Inputdimension des Qualitätsbegriffs berührt. Prüferschulungen können sehr hilfreich sein. Bedingungslos vorauszusetzen ist die berufsfachliche Kompetenz der Prüfer, Prüferschulungen dienen primär der Schulung testtheoretischer Grundlagen und der Vermittlung didaktischer und methodische Aspekte, die der Qualitätssicherung der Prüfungsdurchführung dienen. Ein derartiger Schulungsbedarf besteht auch für die Mitglieder von Prüfungsausschüssen gemäß § 39 BBiG 2005, weil diese in zwei Fällen in die Frage der Anrechnung von Vorleistungen involviert sein können. Dabei handelt es sich erstens um die Zulassung zur Abschlussprüfung gemäß § 46 Abs. 1 BBiG 2005, denn im Falle der Ablehnung der Zulassung wegen nicht erfüllter Voraussetzungen durch die zuständige Stelle entscheidet der Prüfungsausschuss endgültig. Zweitens entscheidet der Prüfungsausschuss über die Anrechnung von nicht mündlichen Vorleistungen auf die Abschlussprüfung, und zwar unter Umständen auf der Basis von Gutachten Dritter (vgl. § 39 Abs. 2 BBiG 2005; siehe oben). Es ist nicht bekannt, in welchem Umfang Prüfungsausschüsse diese Möglichkeit gegenwärtig nutzen, zu vermuten ist jedoch, dass dies eher selten geschieht. Insofern müssten die Mitglieder von Prüfungsausschüssen über die sich durch diesen Paragraphen ergebenden Möglichkeiten für die Anrechnung von Vorleistungen auf die Abschlussprüfung (und nicht auf die Ausbildungszeit!) informiert werden.

Zur Anpassung gesetzlicher Regelungen

Die beteiligten Akteure sind weiterhin dazu zu bewegen, die vorhandenen gesetzlichen Möglichkeiten tatsächlich zu nutzen. Hierfür können einige wenige Passagen des Berufsbildungsgesetzes präzisiert bzw. leicht verändert werden. Ein derartiger Präzisierungsbedarf besteht insbesondere für den letzten Satz des § 5 BBiG 2005, denn es ist den beteiligten Akteuren in Neuordnungsverfahren von Ausbildungsordnungen aufzugeben, den Aspekt der Anrechnung bei der Entwicklungsarbeit unbedingt zu berücksichtigen, und zwar möglichst zwischen den verschiedenen Stufen der Berufsbildung in Berufsausbildungsvorbe-

reitung, Erstausbildung und Fortbildung sowie auch in horizontaler Hinsicht zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen, insbesondere innerhalb einer Berufsgruppe oder eines Berufsfeldes. Die bisher mangelnde Nutzung gesetzlicher Grundlagen betrifft insbesondere die Regelung des § 7 Abs. 1 BBiG 2005. Die Bundesregierung sollte auf die Bundesländer, die bisher keine entsprechende Verordnung erlassen haben oder diese zwar erlassen haben, aber nicht für deren Umsetzung Sorge tragen, einwirken, ihren durch § 7 Abs. 1 BBiG 2005 gegebenen Handlungsspielraum auch tatsächlich auszuschöpfen. Angesichts der positiven Haltung der KMK zur Erhöhung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung dürfte eine entsprechende Initiative von Bundesseite durchaus chancenreich sein. Allerdings ist der Erlass entsprechender Verordnungen nur ein erster Schritt, denn Anrechnung wird erst dann in einem angemessenen Ausmaß stattfinden, wenn in den beruflichen Schulen berufliche Inhalte vermittelt werden, die auf eine duale Berufsausbildung auch tatsächlich anrechenbar sind. Dazu bedarf es keiner Änderungen der Schulgesetze der Bundesländer, sondern einer Abstimmung der Curricula vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge mit denen vergleichbarer Ausbildungsberufe nach BBiG bzw. HwO. Entsprechende Verfahren sind von einem DECVET-Projekte an der Schnittstelle entwickelt worden. Es geht hier nicht nur um die vollzeitschulische Bildungsgänge an Höheren Berufsfachschulen (oder diesen entsprechenden Schulformen mit anderslautender Bezeichnung in einigen Bundesländern), die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht führen, sondern auch um Schulformen im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung. Dabei handelt es sich insbesondere um das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr und teilqualifizierende Formen der Berufsfachschule. Ebenfalls sind nur geringe Veränderungen der gesetzlichen Grundlagen im Bereich der schulischen, betrieblichen und außerbetrieblichen, von Bildungsträgern durchgeführten Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung erforderlich. Da die Anrechnung von in der Berufsausbildungsvorbereitung erbrachten Leistungen auf eine anschließende, adäquate Berufsausbildung nach BBiG bzw. HwO bisher kein kodifiziertes Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung ist, sollte dieses Ziel in den § 1 Abs. 2 BBiG 2005 aufgenommen werden. Dies würde insbesondere die Ausrichtung der von der Bundesagentur für Arbeit in Auftrag gegebenen und von privat- bzw. gemeinwirtschaftlichen Bildungsträgern durchgeführten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen gemäß § 61 SGB III auf den Anrechnungsaspekt erheblich erleichtern. Insbesondere betrifft dies die Dauer der Maßnahmen, die mit gegenwärtig neun Monaten zu kurz sind, um realistische Chancen auf den Erwerb von Vorleistungen zu eröffnen, die auch zu einer Verkürzung der Ausbildungszeit nach § 8 BBiG 2005 führen können.

Für die Modifikation der Bestimmungen über die Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen nach § 45 Abs. 1 und 2 BBiG 2005 („Externenprüfung“) sollten weiterhin die Ergebnisse laufender Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Bundesinstituts für Berufsbildung abgewartet werden, aus DECVET sind hierzu keine relevanten Erkenntnisse erwachsen. Anders ist es mit dem § 39 Abs. 2 BBiG, also der Möglichkeit der Einholung gutachterlicher Stellungnahmen Dritter zur Bewertung einzelner nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen. Diese gesetzliche Regelung dient vornehmlich der Einbeziehung solcher Prüfungsleistungen, die in den Berufsbildenden Schulen im Rahmen der Dualen Berufsausbildung erbracht werden. In der Abschlussprüfungspraxis der Berufsausbildung findet die Anwendung dieser Möglichkeit jedoch kaum statt. Eine Ausnahme stellen die Kammerorganisationen im Bundesland Baden-Württemberg dar, wo die in § 39 Abs. 2 BBiG normierte Regelung bereits seit vielen Jahren gängige Praxis ist. Im Rahmen der DECVET-Arbeiten wurden die Vorteile einer solchen Anrechnungsmöglichkeit bestätigt. Eine Weiterentwicklung der gesetzlichen Bestimmung könnte darin liegen, die indirekte Beschränkung auf die Einbeziehung der Leistungen der Berufsbildenden Schulen aufzuheben und stattdessen eine Ausweitung über die Berufsbildenden Schulen hinaus auf die Ausbildungsleistungen und Kompetenzfeststellungsergebnisse der einzelnen Ausbildungsbetriebe vorzunehmen. In diesem Falle sollte die Anerkennung nicht auf die nicht mündlich zu erbringenden Prüfungsleistungen beschränkt bleiben, sondern explizit auch auf die Einbeziehung der praktischen Prüfungsleistungen bezogen werden.

Für die in DECVET thematisierte Frage der Anrechnung im Rahmen der über das Berufsbildungsgesetz geordneten beruflichen Fortbildung besitzen die Anerkennungs- bzw. Anrechnungsregelungen der §§ 55 und 56 BBiG, die so genannte Auffangnorm, eine besondere Bedeutung. Die Berücksichtigung bzw. Weiterentwicklung des § 56 Abs. 2 BBiG, also der Einzelfallentscheidungen der zuständigen Stelle auf Befreiung von einzelnen Prüfungsbestandteilen, erscheint für den Transfer der DECVET-Ergebnisse von besonderer Bedeutung. Für die beruflichen Positionen, die durch Fortbildung angestrebt oder gefestigt werden sollen, ist Berufserfahrung – also die in früheren, gerade nicht-formalen und informellen Lernvorgängen erworbene Kompetenz – vielfach konstitutiv. Zu berücksichtigen ist auch, dass für die Zulassung

zu Fortbildungsprüfungen der Besuch eines vorbereitenden Lehrgangs zwar faktisch meistens notwendig, rechtlich aber nicht verpflichtend ist. Die ursprüngliche Intention der Auffangnorm, vor allem Bewerbern und Bewerberinnen, die in früheren Lebensphasen die Teilnahme an formalen Bildungsprozessen versäumt, sich dann aber durch langjährige erfolgreiche Berufstätigkeit beruflich qualifiziert haben, einen beruflichen Aufstieg oder eine Festigung ihrer beruflichen Position durch den Erwerb von Zertifikaten zu ermöglichen, erscheint somit aktueller denn je. Die Projektbeiräte, welche die DECVET-Projekte an der Schnittstelle zwischen Aus- und Fortbildung begleiteten, sprachen sich zwar überwiegend gegen die Anrechnung von festgestellten Kompetenzen für die Fortbildungsprüfung aus, aus didaktischer Perspektive erschließt sich diese Position jedoch nicht. Der § 55 BBiG ist auf die Berücksichtigung ausländischer Vorqualifikationen im Rahmen der Prüfung etwaiger Zulassungsvoraussetzungen gerichtet. Dieser Sachverhalt spielte in DECVET keine Rolle. Es wäre aber durchaus denkbar, diese Regelung auch für informell oder non-formal erworbene Kompetenzen aus der Berufserfahrung von ausgebildeten Fachkräften im Inland stärker zu institutionalisieren.

Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung durch Anrechnung

Mit den genannten Veränderungen rechtlicher Art und hinsichtlich der Vertrauensgrundlagen könnte dem Aspekt der Anrechnung deutlich sichtbar ein höherer Status als bisher beigemessen werden. Dadurch allein wäre die Anrechnungsbereitschaft der zur Ausbildung bereiten Unternehmen und Betriebe jedoch nicht nachhaltig positiv zu beeinflussen. Vielmehr müssten hierfür zusätzlich Anreize sichtbar werden. Diese könnten etwa in der Erhöhung der Attraktivität einer betrieblichen Berufsausbildung durch Anrechnungsoptionen liegen. Damit stiegen die Chancen der Ausbildungsbetriebe, junge Erwachsene für eine Ausbildung in ihrem Unternehmen zu interessieren und letztlich zu gewinnen. Dies ist angesichts des einerseits demographisch und andererseits durch veränderte Bildungsaspirationen der Jugendlichen und deren Eltern bedingten Rückgangs der Bewerberzahlen um einen Ausbildungsplatz ein bedeutsamer Faktor. Zentral für den möglichen Erfolg der angeführten Anreizstrategien ist in jedem Fall, dass die Jugendlichen, deren Eltern und die potentiellen Ausbildenden umfassend über die Fragen und Möglichkeiten der Anrechnung von Vorleistungen informiert werden.

Anrechnung und Transfer als Kernbestandteile der Entwicklung von Ordnungsmitteln

Wie oben bereits angemerkt, ist es erforderlich, die Frage der Anrechenbarkeit bei der Entwicklung von Ordnungsmitteln systematisch zu beachten. Hierfür könnten die Formulierungen im § 5 BBiG 2005 ergänzt werden. Ein zentrales Ergebnis aus der DECVET-Pilotinitiative liegt darin, dass die Möglichkeit der Verbesserung der Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung ganz wesentlich von der Abstimmung der Ordnungsmittel zwischen den verschiedenen Teilbereichen der beruflichen Bildung abhängt. So lautete auch eine zentrale Forderung aus den DECVET-Projekten, im Rahmen der Neuordnungsverfahren die Ordnungsmittel übergreifend aufeinander zu beziehen und miteinander abzustimmen, idealerweise unter Einbezug einer Vorabdefinition von curricularen Schnittmengen.

Die Chancen auf Anrechnungen von Vorleistungen sinken, sofern die Zahl der anerkannten Aus- und Fortbildungsberufe steigt und diese einen immer spezielleren Zuschnitt im Hinblick auf die Aus- bzw. Fortbildungsziele und den zugehörigen Lerngegenständen aufweisen. Der strukturelle Wandel hat aber in den letzten Jahren zu einem Anstieg der anerkannten Ausbildungsberufe geführt, in denen jedoch zum Teil nur sehr wenige Auszubildende ausgebildet werden. Diese Tendenz wird durch den demographischen Wandel verschärft, so dass bereits aktuell Berufsschulen über Schwierigkeiten bei der Bildung von Fachklassen mit genügend großer Schülerzahl klagen. Auch für die innerbetriebliche Ausbildungsorganisation können über die Ordnungsarbeit systematisch festgestellte inhaltliche Schnittmengen von Vorteil sein, um die Ausbildung und Qualifizierung für verschiedene Ausbildungsberufe – insbesondere in größeren Betrieben – abzustimmen. Eine adäquate Lösung des Problems bestände darin, die Ordnungsmittelarbeit nicht auf Einzelberufe, sondern auf Berufsgruppen oder -familien auszurichten. Vorleistungen, die auf eine Reihe von in einer Berufsgruppe zusammengefassten Einzelberufen anrechenbar sind, erhöhen die Chancen der Jugendlichen, ihre Vorleistungen auch tatsächlich angerechnet zu bekommen.

Zudem hat sich gezeigt, dass die Ergänzung der Ordnungsmittel durch eine transparente Untergliederung der Aus- und Weiterbildungselemente in Lernergebniseinheiten eine hilfreiche Grundlage für die Weiterentwicklung der Durchlässigkeit durch Anrechnung von Vorleistungen auf der didaktisch-curricularen Ebene darstellt. Neben der Präambel und den Lernfeldern würde ein Rahmenlehrplan für den

berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule dann als Konkretisierung der einzelnen Lernfelder eine Reihe zugehöriger Lernergebniseinheiten enthalten, entsprechendes würde für die Ausbildungsordnung, speziell den Ausbildungsrahmenplan gelten. Für Fortbildungsordnung, für die curricularen Standards der Berufsausbildungsvorbereitung sowie ggf. auch für die Schulberufe gemäß den Landesschulgesetzen wäre die Ergänzung durch Lernergebniseinheiten ebenfalls zweckmäßig. Die Gesamtheit der einem Ausbildungsberuf zugewiesenen beruflichen Handlungskompetenz lässt sich in durchschnittlich etwa zehn bis zwölf Lernergebniseinheiten für den schulischen und betrieblichen Teil der Ausbildung abbilden. Für den Fortbildungsbereich ist die Anzahl der Lernergebniseinheiten in der Regel geringer, zugleich könnte ein höheres Maß der Spezialisierung auch zu kleineren Lernergebniseinheiten im Fortbildungsbereich führen. Lernergebniseinheiten sind in didaktischer Hinsicht als komplexe und vollständige berufliche Arbeitshandlungen zu modellieren und können ohne größere Probleme anhand der bereits vorhandenen Positionen in den Ordnungsmitteln für den betrieblichen Teil und den ebenso vorhandenen Lernfeldern für den schulischen Teil der Berufsausbildung konstruiert werden. Dabei haben einige DECVET-Projekte ein neues Dokument in der Form einer Synopse von Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan geschaffen, das seitens des beteiligten Berufsbildungspersonals als ausgesprochen informativ eingeschätzt worden ist.

Die Outcomeorientierung im Rahmen der Entwicklung der Ordnungsmittel kann für die Anerkennung und Anrechnung der Abschlüsse und Teilabschlüsse förderlich sein. Hinsichtlich der Frage der Anrechnung liegt der primäre Vorteil der Outcomeorientierung darin, solche Ordnungsmittel zur Verfügung zu stellen, die nicht nur als Grundlage der Steuerung und Qualitätssicherung von gewünschten Ausbildungsprozessen, sondern daneben auch der Erfassung von Kompetenzen dienen können, die informell oder auf non-formaler Basis erworben worden sind. Damit erhöht sich sozusagen der Geltungsbereich der curricularen Grundlagen.

Gleichwohl stellt die Idee der Outcomeorientierung bestimmte Anforderungen an die Entwicklung und Formulierung von Ordnungsmitteln. Wichtig ist die Berücksichtigung von und die Orientierung der curricularen Entwicklungsarbeit an zyklisch vollständigen Arbeits- und Lernhandlungen sowie die Beschreibung des gewünschten Outcomes in der Form eines (möglichst komplexen) beobachtbaren Endverhaltens. Auch outcomeorientierte curriculare Standards sind zudem mit einer klaren inhaltlichen Profilierung zu verbinden. Insbesondere in der beruflichen Bildung hängen die Kompetenzentwicklung und damit vor allem die beruflichen Entscheidungsfähigkeiten unmittelbar mit der Fachlichkeit zusammen, welche wiederum inhaltlich zu definieren ist. Das Potential von Lern-, Entwicklungs- und Ausbildungsprozessen steht in einer engen Beziehung zu den Gegenständen des Lernens, das heißt zu den Inhalten. Erst bestimmte und sorgfältig ausgewählte Fachinhalte führen zum notwendigen Fachverständnis und auf dieser Basis zum Kompetenzaufbau und zur gewünschten weiterführenden Kompetenz. Der Sinn institutionalisierter Aus- und Weiterbildungsprozesse liegt vor allem darin, diese fachlichen Lernprozesse zu ermöglichen, und zwar nicht nur praxisbezogen, sondern auch theoriebezogen. Denn eine Ausbildungsordnung für einen Ausbildungsberuf stellte bislang eben nicht ein abbilddidaktisches Konstrukt dar, das die realexistierende Berufswirklichkeit quasi spiegelbildlich transportieren sollte. Vielmehr sind es die berufspädagogischen Imperative, die dieses Konstrukt legitimieren. Gelegentlich ist jedoch eine berufsbildungspolitische Entwicklungstendenz wahrzunehmen, mit welcher Aus- und Fortbildungsprofile als reine Abbilder der Berufspraxis verstanden werden. In diesem Falle würde langfristig eine explizite Aus- und Fortbildung obsolet werden und die Qualität der Facharbeiterausbildung ginge verloren.

Daneben sind Aus- und Fortbildungsgänge nicht als bloße Blaupausen für die Durchführung von Prüfungs- und Zertifizierungsprozesse zu verstehen. Im Gegenteil, noch dominiert die Absicht, in der Berufsausbildung und in der Fortbildung explizit und systematisch Kompetenzen weiterzuentwickeln, insbesondere solche, die im unmittelbaren Kontext von fremdgesteuerter (Auftrags)Arbeit, Erwerbsbeschäftigung und Beruf eben nicht erworben werden können. Dieser Anspruch setzt weiterhin auch die Entscheidungsnotwendigkeit voraus, ein Mindestkanon und damit Minimum zu absolvierender Aus- und Fortbildungsbestandteile zu absolvieren.

8. Schlussbemerkungen

In DECVET wurde der Nachweis erbracht, dass an den einzelnen und untersuchten Schnittstellen unterschiedliche Situationen und damit Herausforderungen auf der didaktisch-curricularen und auf der berufsbildungspolitischen Ebene herrschen. Dabei sind die didaktisch-curricularen und berufsbildungspolitischen Herausforderungen im Hinblick auf Anrechnung von Vorleistungen bei vertikaler Durchlässigkeit

größer als bei der horizontalen Durchlässigkeit. Im Ergebnis ist somit davon auszugehen, dass es zumindest unter den aktuell herrschenden Rahmenbedingungen kein einheitliches Verfahren zur Anrechnung von Vorleistungen geben kann, das schnittstellenübergreifende Gültigkeit besitzt. Allein ein allgemeines und berufsbildungsbereichsübergreifendes curriculares Strukturmodell könnte die Anrechnungsprinzipien angleichen. Solche Modelle sind im Ausland teilweise zu finden. Für die gewachsene deutsche Form der beruflichen Bildung ist die top-down-Umsetzung einer solchen Reißbrettkonstruktion jedoch noch eher unrealistisch, langfristig und unter strikter Berücksichtigung der Interessen der handelnden und verantwortlichen Akteure jedoch empfehlenswert.

Literatur

BRÖTZ, R./ SCHAPFEL-KAISER, F./ SCHWARZ, H. (2008): Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 4, S. 23–26.

FROMMBERER, D. (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Darstellung und Analyse alter und neuer Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: Büchter, K./ Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. BIBB-Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“, S. 81-98.

KELL, A. (1992): Berufsgrundbildung. In: Lenzen, D./ Blankertz, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. 161-166.

SCHREIBER, D. (2010): Ist die Externenprüfung eine Form der Anerkennung informellen Lernens? In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64. Jahrgang, Heft 125, S. 18-19.

STRATMANN, K. (1971): Kernprobleme der Berufsgrundbildung. Eine historisch-systematische Analyse im Dienste eines modernen Ausbildungskonzepts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67, 652-677.

Dietmar Frommberger, Georg Held, Anita Milolaza, Holger Reinisch, Christian Steib

Zusammenfassung und Diskussion der didaktisch-curricularen Ansätze der DECVET-Projekte zur Förderung der Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem

1. Einleitung

Die DECVET-Pilotinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) beruht primär auf der Idee, die Chancen und Risiken einer Strategie zur Förderung der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit zwischen verschiedenen beruflichen Bildungsgängen durch Anrechnung von Vorleistungen auszuloten. Insofern reagierte das BMBF – nicht zuletzt auf Basis der sechsten Leitlinie des INNOVATIONSKREISES BERUFLICHE BILDUNG (2007) – einerseits auf Problemlagen innerhalb des deutschen Berufsbildungswesens und andererseits auf Entwicklungen im Bereich der primär wirtschafts- und sozialpolitisch motivierten Berufsbildungspolitik der Europäischen Union (EU). Dies bedeutet, dass der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit im Kontext des Übergangs von einem beruflichen Bildungsgang in einen anderen ein instrumenteller Charakter beigemessen wird. Mit Hilfe erhöhter Durchlässigkeit zwischen den Teilsegmenten des deutschen Berufsbildungssystems einerseits und zwischen der deutschen dualen Berufsausbildung und Berufsbildungsmaßnahmen im Ausland andererseits – so die Vermutung – kann das Erreichen mehrerer pädagogischer sowie wirtschafts- und sozialpolitischer Ziele gefördert werden. Dies gilt insbesondere für die Förderung der Bildungschancen von Jugendlichen und deren Möglichkeiten zur möglichst friktionslosen Korrektur von getroffenen Bildungsentscheidungen, für die Ausschöpfung der in einer Gesellschaft vorhandenen personalen Ressourcen für eine qualifizierte Berufstätigkeit sowie für die Förderung der Integration und des Übergangs von Jugendlichen in die Arbeitswelt, damit sie durch qualifizierte Arbeit ihren Lebensunterhalt bestreiten können.

Allerdings ist mit der Strategie der Erhöhung der Durchlässigkeit durch Anrechnung von Vorleistungen – zumindest im Kontext der Struktur und Verfasstheit des deutschen Berufsbildungssystems – eine Reihe von Problemen auf institutionell-rechtlicher, politisch-handlungsbezogener und didaktischer Ebene verbunden. In den folgenden Ausführungen konzentrieren wir uns auf die didaktische Ebene, während institutionell-rechtliche Aspekte und solche, die sich auf das Handeln der Akteure des Berufsbildungssystems beziehen in einem zweiten Aufsatz im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, den die wissenschaftliche Begleitung der DECVET-Pilotinitiative in dem vorliegenden Band publiziert.[1] Unter didaktischen Aspekten der DECVET-Pilotinitiative verstehen wir fünf Elemente, die sich auf die Steuerung, Organisation, Gestaltung und Evaluation von beruflichen Lehr-Lern-Prozessen unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Anrechenbarkeit erbrachter Leistungen in einem anderen beruflichen Bildungsgang beziehen. Es handelt sich um

- die Konstruktion von Lernergebniseinheiten (siehe 2.),
- die Ausgestaltung von Kompetenzfeststellungsverfahren (siehe 3.),
- Verfahren zur Durchführung von Äquivalenzvergleichen (siehe 4.),
- Vergabe von Leistungspunkten (siehe 5.) und
- Ansätze zur Schulung des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung (siehe 6.).[2]

Ein knappes Fazit mit Überlegungen zur Realisierbarkeit und zum Anregungspotential der im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative entwickelten Instrumente schließt diese Ausführungen ab (siehe 7.).

---

[1] Da beide Aspekte – der didaktisch-curriculare und der institutionell-rechtliche – im konkreten Fall der Entwicklungs- und Erprobungsarbeit der DECVET-Projekte eng miteinander zusammenhängen sind thematische Überschneidungen in beiden Aufsätzen nicht vollständig zu vermeiden.

[2] Im konkreten Ablauf der Arbeitsprozesse der DECVET-Projekte wurden diese Aspekte bzw. Arbeitsschritte häufig gleichzeitig vollzogen. Zur Erhöhung der Transparenz der folgenden Ausführungen stellen wir die Arbeitsschritte gleichwohl getrennt dar. Dementsprechend sind die folgenden Ausführungen nicht als Chronologie der Arbeit der DECVET-Projekte zu lesen.

2. Konstruktion von Lernergebniseinheiten

Konzeptionelle Vorüberlegungen

Die Anrechnung von „Vorleistungen" war und ist auch im Rahmen der deutschen Berufsbildung durchaus üblich. So wird Personen, die über eine Hochschulreife verfügen (z. B. durch Abschluss des Gymnasiums, einer Berufsober- oder einer Fachoberschule), häufig bereits mit Abschluss des Ausbildungsvertrages ein oder zumindest ein halbes Jahr der Berufsausbildungszeit erlassen. Die Anrechnung erfolgt hier pauschal (auf der Basis des § 8 BBiG), auf die Ausbildungszeit bezogen und ohne Berücksichtigung der spezifischen Inhalte der zu absolvierenden Berufsausbildung. Vorleistungen im Sinne der DECVET-Pilotinitiative sind hingegen Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Fertigkeiten, die eine Person in einem beruflichen Bildungsgang erworben[3], deren Beherrschung sie nachgewiesen hat und bei einem Wechsel in einen anderen beruflichen Bildungsgang angerechnet bekommen möchte, so dass sie den entsprechenden Ausbildungsabschnitt in dem neuen beruflichen Bildungsgang nicht erneut durchlaufen muss.

Für die Möglichkeit der Anrechnung muss sichergestellt werden, dass die Vorleistung inhaltlich in Breite und Tiefe sowie im kognitiven, affektiven und volitionalen sowie psychomotorischen Anforderungsniveau der Leistung entspricht bzw. in hohem Maße ähnelt, die in dem beruflichen Bildungsgang gefordert wird, auf welchen die Anrechnung erfolgen soll. Die bedeutet einerseits, dass die Ordnungsmittel beruflicher Bildungsgänge in Ausbildungsabschnitte untergliedert werden müssen. Andererseits müssen die in den Ausbildungsabschnitten gewünschten Lernergebnisse und das Niveau der Lernergebnisse beschrieben und bestimmt werden.

Für derartige Ausbildungsabschnitte wird im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative der Begriff Lernergebniseinheit[4] verwendet, sofern sie bestimmte noch näher zu erläuternde Merkmale aufweisen. Lernergebniseinheiten sind im Rahmen der beruflichen Bildung Teilsegmente eines anerkannten Ausbildungs- bzw. Fortbildungsberufes nach BBiG bzw. HwO, die mindestens eine Beschreibung darüber enthalten, welches Können ein Lerner am Ende der Lernergebniseinheiten an welchen Gegenständen, also Lerninhalten, zeigen soll. Die so beschriebenen Lernergebnisse sollen überprüft werden, um gegebenenfalls eine Anrechnung auf einen anderen Bildungsgang zu ermöglichen. Zu diesen Zwecken wird das Gesamtcurriculum eines Ausbildungsberufes[5], bestehend aus dem Berufsbild und dem Ausbildungsrahmenplan für den betrieblichen und dem Rahmenplan für die berufsbezogenen Lernfelder des schulischen Teils der Ausbildung, in Lernergebniseinheiten unterteilt. Damit entspricht die Gesamtheit der in den Lernergebniseinheiten beschriebenen Lernergebnisse der im Berufsbild des jeweiligen Ausbildungsberufes festgelegten spezifischen beruflichen Handlungskompetenz. Die Lernergebniseinheiten werden also primär aus den jeweils geltenden Ordnungsmittel der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule entwickelt. Um die Gültigkeit der zu konstruierenden Lernergebniseinheiten für die Ausbildungspraxis – insbesondere im Betrieb – zu erhöhen, wird sekundär auch auf die konkreten Anforderungen des Beschäftigungssystems durch Heranziehung betrieblicher Ausbildungsmaterialien, Arbeitsplatzanalysen und Expertengespräche Bezug genommen.

Hervorzuheben sind anhand dieser Definition von Lernergebniseinheiten drei Punkte:

1. das Konstruktionsprinzip der Lernergebniseinheiten,

---

[3] Vorleistungen in diesem Sinne können auch außerhalb formaler (beruflicher) Bildungsgänge erworben worden sein. Die Anrechenbarkeit von Kompetenzen, die in informellen Lernkontexten erworben wurden, stand jedoch nicht im Mittelpunkt der Arbeit der DECVET-Projekte. Da die Lernergebnisse in den Lernergebniseinheiten jedoch im Sinne der Idee der Outcomeorientierung ohne Bezug auf spezielle Lernorte formuliert worden sind, lassen sie sich auch auf die Frage der Anrechenbarkeit von durch Lernen in informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen beziehen.

[4] Die grundlegenden Überlegungen, auf die sich der Begriff Lernergebniseinheiten bezieht, weist erhebliche Affinitäten zu den Begriffen „Baustein" und „Modul" auf. Auffällig an diesen beiden Begriffen ist jedoch, dass sie aus dem Kontext der Technik stammen. Module in diesem technischen Sinne sind Baugruppen, die in verschiedene Endprodukte eingebaut werden (können), womit ein Rationalisierungseffekt erzielt wird. Sie unterliegen einer je spezifischen Qualitätskontrolle; ihr Einbau in das jeweilige Endprodukt kann jedoch keineswegs in einer beliebigen Reihenfolge geschehen. Bei Bausteinen im technischen Sinne liegt hingegen auch das Merkmal der Beliebigkeit der Reihenfolge vor.
Insofern lag es nahe, diese technischen Begriffe aus ihrem Kontext zu lösen und auf Bildungsprozesse, speziell Fragen der Curriculumorganisation und -strukturierung, zu übertragen. Allerdings haftet diesen technischen Begriffen ein mechanisches Verständnis an, so dass deren Übertragung auf Lehr-Lern-Prozesse und deren Ergebnisse aus didaktischer Perspektive fraglich sind. So ist beispielsweise die Abgrenzung einzelner Module bei Lehr-Lern-Prozessen kein eindimensionaler, an technischer Zweckmäßigkeit ausgerichteter Prozess, sondern ein mehrdimensionaler, an den Lerngegenständen, an lernpsychologischen Erkenntnissen und gegebenenfalls an Lehr-Lern-Methoden ausgerichteter Prozess. Daher ist auf die Verwendung dieser beiden Begriffe im Kontext der DECVET-Pilotinitiative verzichtet worden.

[5] Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Berufsausbildung. Die Ausführungen sind jedoch auch auf die berufliche Fortbildung übertragbar.

2. das Verhältnis der Lernergebniseinheiten zu didaktischen Prinzipien der Berufsausbildung und
3. die mit den Lernergebniseinheiten verbundene curriculare Philosophie der Outcomeorientierung.

Zum ersten Aspekt ist hervorzuheben, dass Lernergebniseinheiten aus bereits bestehenden Ordnungsmitteln für die Berufsausbildung gewonnen werden. Im Unterschied zu einigen aus Europa bekannten Modularisierungsstrategien werden sie also nicht einzeln konstruiert, um dann zu überlegen, Bestandteile welcher übergreifenden Ordnungsmittel sie sein sollen. Eine Gefährdung des ganzheitlichen Konzepts von Beruflichkeit durch Fragmentierung, wie sie etwa beim ursprünglichen Ansatz der englischen National Vocational Qualifications vorliegt, ist mit dem Konzept der Lernergebniseinheiten somit nicht verbunden. Schließlich geht es um die Unterteilung des Curriculums eines Ausbildungsberufes und nicht um dessen Neukonstruktion aus einzelnen Modulen oder Bausteinen und die einheitliche Abschlussprüfung als Qualitätssicherungsmaßnahme bleibt erhalten.

Für den zweiten Aspekt ist von zentraler Bedeutung, dass sich Lernergebniseinheiten inhaltlich auf die geltenden Ordnungsmittel für die anerkannten Ausbildungsordnungen direkt beziehen. Daher verändern sie die aktuellen didaktischen Prinzipien der Berufsausbildung – Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, Handlungsorientierung – nicht. Im Gegenteil: Durch den besonderen Konstruktionsprozess mittels zusätzlicher Heranziehung von betrieblichen Ausbildungsmaterialien, Arbeitsplatzanalysen und Expertengesprächen tragen sie zu einer Erhöhung der Realisierbarkeit dieser didaktischen Prinzipien in der Ausbildungspraxis bei.

Zum dritten Aspekt ist nicht nur für die DECVET-Pilotinitiative, sondern für die gesamte zukünftige Ordnungsmittelarbeit hervorzuheben, dass Lernergebniseinheiten auf der Idee der Outcomeorientierung basieren. Der Begriff Learning Outcome ist ein komplexes theoretisches Konstrukt: Es bezeichnet das beobachtbare Können einer Person, also deren Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, etc. Dieses Können muss erstens zum Zwecke der Bestätigung der Leistungsfähigkeit in einer (Prüfungs-)Situation gezeigt werden und das gezeigte Können muss einem vorher festgelegten Maßstab entsprechen. Dabei wird das einmalige Zeigen dieses Könnens, also das beobachtbare Verhalten der Person (Performanz) zweitens als Output bezeichnet. Es wird aber drittens davon ausgegangen, dass die Person dieses Verhalten immer wieder zeigen könnte, weil sie über entsprechende Dispositionen verfügt, die jedoch nicht unmittelbar beobachtbar sind, auf die jedoch auf der Basis der beobachteten Performanz geschlossen werden kann. Diese Dispositionen werden viertens im psychologisch-pädagogischen Sprachgebrauch als Kompetenzen bezeichnet. Sofern die Wiederholbarkeit eines gezeigten Outputs gegeben ist, wird fünftens von Learning Outcome gesprochen. Das Konzept der Learning Outcomes schließt also begrifflich Kompetenz und Performanz ein. Entsprechend dieses Konzepts muss sich die Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse auf beobachtbare Verhaltensweisen beziehen. Um deren Messbarkeit zu gewährleisten, muss die Verhaltenskomponente der Lernergebnisse durch beobachtbare Verben (also bspw. nicht „denken“ sondern „erläutern“) beschrieben werden, die ein Endverhalten (also bspw. nicht „sich am Gespräch beteiligen“ sondern „für den Arbeitsgang benötigte Werkzeuge vollständig aufzählen“) angeben. Auf der Basis dieser Verben muss eine Bestimmung des Niveaus der Lernanforderungen in den Dimensionen kognitiv, psychomotorisch und affektiv/volitional mit Hilfe vorliegender Taxonomien zur Bestimmung des intellektuellen Anforderungsniveaus, des Beherrschungsgrades eines Bewegungsablaufes und des Grades der Internalisierung eines Wertes erfolgen. Zum Zwecke des Rubrizierens der Lernergebnisse in den Lernergebniseinheiten muss eine Orientierung an den Begrifflichkeiten des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens erfolgen, da nur so die Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Lernergebniseinheiten gesichert werden kann.

Beachtet werden muss weiterhin, dass mit der Philosophie der Outcomeorientierung keine Aussagen darüber verbunden sind, wo, wie und in welcher Zeit das in den Lernergebnissen beschriebene Können erworben worden ist. Die Annahme, dass es für das Lernergebnis unerheblich sei, wo, wie und in welcher Zeit Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, etc. erworben werden, ist aus didaktischer Sicht nicht haltbar, denn der Lernkontext von Lernprozessen wirkt sich auf die Lernergebnisse aus. Zudem entspricht diese Beschränkung nicht der deutschen Tradition der Berufsbildung und speziell nicht der Curriculumentwicklung für berufliche Bildungsgänge, denn die entsprechenden Ordnungsmittel enthalten auch direkte und indirekte Aussagen über Inputfaktoren und den Lehr-Lern-

prozess.[6] Hieran sollte daher bei der Konstruktion von Lernergebniseinheiten weitgehend festgehalten werden. Zudem werden Ausbildungsrahmenlehrpläne und lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne gegenwärtig eher gestaltungsoffen konstruiert und formuliert. Outcomeorientierung verlangt hingegen sehr konkret formulierte, beobachtbare und unter Prüfungsaspekten auch kleinteilige Beschreibungen von Lernergebnissen. Dieser „Spagat" stellt aus deutscher Sicht unter didaktischen Aspekten die größte Herausforderung der Outcomeorientierung dar.

Insgesamt standen die Projekte der DECVET-Pilotinitiative bei der Entwicklung von Lernergebniseinheiten somit vor folgenden Aufgaben:

1. Analyse der geltenden Ordnungsmittel im Hinblick auf die dort formulierten Ausbildungsziele, -inhalte und Vorgaben von Ausbildungszeiten und Lernorten,
2. „Schneidung" der Lernergebniseinheiten, zu klären sind die Fragen, wie viele Lernergebniseinheiten ein Ausbildungsberuf in den schulischen und betrieblichen Ausbildungsabschnitten umfassen soll, welchen inhaltlichen und zeitlichen Umfang die einzelnen Lernergebniseinheiten haben sollen und wie diese zu gewichten sind. Die Frage der Gewichtung bildet den Anknüpfungspunkt für die Vergabe von Leistungspunkten für die Lernergebniseinheiten,
3. Kriterien geleitete Entwicklung des/der gewünschten Learning Outcomes je Lerneinheit und Begründung der Entscheidungen sowie
4. Beschreibung der gewünschten Lernergebnisse und Bestimmung des Niveaus der Lernergebnisse.

Ergebnisse

Im oben angeführten ersten Arbeitsschritt haben sich sämtliche Projekte intensiv mit der Analyse der geltenden Ordnungsmittel im Hinblick auf die dort formulierten Ausbildungsziele, -inhalte und Vorgaben von Ausbildungszeiten und Lernorten für diejenigen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsberufe befasst, die Gegenstand der Projektarbeit gewesen sind. Bei dieser Analyse waren Losspezifische Unterschiede zu beachten:

- Das Los 1 (Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung - genauer von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen bzw. der Eingangsqualifizierung – zur Berufsausbildung nach BBiG bzw. HwO) ist dadurch gekennzeichnet, dass es keine einheitlichen curricularen Vorgaben für die Berufsausbildungsvorbereitung gibt. Ausgangspunkt der drei Projekte dieses Loses waren daher die Ordnungsmittel für Ausbildungsberufe. Diese wurden unter der Fragestellung untersucht, ob und inwieweit Positionen des Ausbildungsrahmenplanes des ersten Ausbildungsjahres in den Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung durchgeführt werden können.
- Im Los 2 (Wechsel von einem anerkannten Ausbildungsberuf in einen anderen) wurden die Ordnungsmittel zwischen mindestens zwei Ausbildungsberufen nach BBiG und HwO miteinander verglichen. Wie auch schon aus anderen Deckungsanalysen bekannt, zeigten sich relativ hohe Übereinstimmungen, so dass von der inhaltlichen Seite her gute Chancen für die Anrechnung von Vorleistungen und damit für die Erhöhung der horizontalen Durchlässigkeit bestehen.
- Im Los 3 (Übergang von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in eine Berufsausbildung nach BBiG bzw. HwO) gab es zwei Varianten. Ein Projekt hat die Lehrpläne eines vollzeitschulischen beruflichen Bildungsganges (Tourismusassistentin/Tourismusassistent) mit den Ordnungsmitteln eines anerkannten Ausbildungsberufes nach BBiG (Reiseverkehrskauffrau/Reiseverkehrskaufmann) verglichen und auch hier Übereinstimmungen festgestellt. Das zweite Projekt dieses Loses konnte von der Situation ausgehen, dass es in Baden-Württemberg bereits vor dem Start der DECVET-Pilotinitiative Bildungsgänge an Berufskollegs gab, deren Curricula anhand einzelner Ausbildungsberufe nach BBiG bzw. HwO entwickelt wurden (z. B. Kauffrau/Kaufmann im Groß- und Außenhandel). Insofern konnte der Vergleich der Ordnungsmittel hier entfallen. Stattdessen hat dieses Projekt ein neues Dokument entwickelt, welches die beiden maßgeblichen Ordnungsmittel für die Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zusammenführt. Dies erleichterte es dem Bildungspersonal in der beruflichen Bildung den Überblick über die gesamte Ausbildung zu er-

[6] Das Erreichen des berufsbildungspolitischen Ziels der EU, zum Zwecke der Mobilitätsförderung der Arbeitskräfte in Europa einen transparenten Berufsbildungsraum zu schaffen, ist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Outcomeorientierung in Verbindung mit Transparenzinstrumenten, wie ECVET und EQR, bieten sich als Möglichkeiten zur Überwindung dieser Schwierigkeit an, da von diesen nur ein vergleichsweise geringer „Vereinheitlichungszwang" ausgeht. Für die hohe Akzeptanz und Beliebtheit der Outcomeorientierung im europäischen Kontext dominieren diese Motive. Die didaktischen Aspekte rücken eher in den Hintergrund.

langen, daher ist dieses Dokument von den Betroffenen entsprechend gelobt worden.

- Das Los 4 (Übergang von der Berufsausbildung nach BBiG bzw. HwO in eine berufliche Fortbildung mit Kammerabschluss) ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass es keinen verpflichtenden Bildungsgang für die Fortbildung gibt, denn die Vorbereitungslehrgänge etwa auf eine Meisterprüfung in Handwerk und Industrie sind nicht obligatorisch. Gleichwohl haben sich Projekte dieses Loses sowohl auf die Prüfungsordnungen für die betrachteten Fortbildungsberufe als auch auf vorliegende Curricula für die Vorbereitungslehrgänge bezogen und teilweise den Vergleich mit den Ordnungsmitteln der zugehörigen Ausbildungsberufe vorgenommen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass einige Projekte zeigen konnten, dass es Überschneidungsbereiche zwischen beruflichen Bildungsgängen gibt, so dass die grundlegende Voraussetzung für eine Strategie der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen beruflichen Bildungsgängen vorhanden ist. An der Schnittstelle zwischen Aus- und Fortbildung konnten diese Schnittmengen auf curricularer Ebene jedoch nicht nachgewiesen werden. Dort liegen diese eher zwischen den informell erwerbbaren Kompetenzen auf Facharbeiterniveau und den Anforderungen in der Fortbildungsprüfung.[7]

Allerdings gilt, wie bereits angeführt, für Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) und dualer Berufsausbildung die besondere Schwierigkeit, dass für die zahlreichen heterogenen Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung keine einheitlichen und allgemeingültigen formalen Ordnungsmittel existieren. Folglich fehlt es an diesem Übergang der beruflichen Bildung an der erforderlichen Transparenz und daher an dem notwendigen Vertrauen und der Akzeptanz der Prozesse und Ergebnisse der Maßnahmen der BAV bei den Akteuren des nachgelagerten bzw. aufnehmenden Systems, d. h. der Berufsausbildung. Die Verantwortlichen der drei Projekte, die an dieser Schnittstelle gearbeitet haben, sehen die Lösung, diese grundlegende Schwäche der BAV zu überwinden, darin, der BAV die formal ungleich stärker geregelte und von allen relevanten Akteuren anerkannte duale Berufsausbildung als „Referenzlaufbahn“ zur Verfügung zu stellen bzw. vorzugeben. Damit werden deren existierende Ordnungsmittel als zentralen Bezugspunkt für die Berufsausbildungsvorbereitung bestimmt, um auf diese Weise notwendige einheitliche und allgemeinverbindliche Standards für die Entwicklung der Lernergebniseinheiten zu erhalten. Dies könnte – aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung – allerdings auch bedeuten, dass die Dauer der von Bildungsträgern durchgeführten Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen erhöht werden müsste, um eine Chance auf Verkürzung einer anschließenden Berufsausbildung zu eröffnen. Schließlich führt eine Verkürzung der Ausbildungszeit immer zu organisatorischen Problemen bei den ausbildenden Betrieben und der Berufsschule.

Die Aufgabe der „Schneidung der Lernergebniseinheiten“ des oben angeführten zweiten Arbeitsschrittes ist von den einzelnen Projekten unterschiedlich bearbeitet worden. Nur Projekte aus den Losen zwei und drei haben die Ordnungsmittel eines oder mehrerer Ausbildungsberufe nach BBiG und HwO vollständig in Lernergebniseinheiten ausdifferenziert. Die anderen Projekte haben sich auf die Entwicklung einzelner erprobungsfähiger Lerneinheiten beschränkt. Bei der Ausdifferenzierung der betrieblichen (Ausbildungsrahmenplan) und schulischen (Rahmenlehrplan) Curricula hat sich gezeigt, dass die vorhandenen Untergliederungen des Ausbildungsplans und die Lernfelder des schulischen Rahmenlehrplans bereits gute Anknüpfungspunkte für die Schneidung von Lernergebniseinheiten liefern. Im Ergebnis wird man davon ausgehen können, dass die Anzahl der Lernergebniseinheiten für die gesamte Berufsausbildung in Schule und Betrieb die Zahl der Positionen des Ausbildungsrahmenplans und der Lernfelder nicht übersteigen wird. Mithin ist davon auszugehen, dass jeweils etwa 10 Lernergebniseinheiten für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und für die betriebliche Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf entwickelt werden müssen. Diese Zahl macht deutlich, dass mit den Lernergebniseinheiten keine kleinschrittige Unterteilung angestrebt ist, sondern größere Ausbildungsabschnitte mit angemessener inhaltlicher Breite und Tiefe sowie der entsprechenden Lehr-/Lernzeit. Ein angemessener zeitlicher Umfang der Lernergebniseinheiten ist gerade im Hinblick auf die Frage der Anrechnung von entscheidender Bedeutung, denn nur in diesem Fall ist eine Einpassung in die Ausbildungsorganisation in Betrieb und Schule möglich.

[7] Weitere Informationen zu diesem Aspekt enthält der 4. Punkt dieser Ausführungen.

Bei der Konzeption der Lernergebniseinheiten der zehn Projekte kann weiterhin festgestellt werden, dass in einigen Projekten berufsspezifische Lernergebniseinheiten gebildet wurden, während in anderen Projekten berufsfeldweit gültige Lernergebniseinheiten durch den Vergleich der entsprechenden Berufsbildpositionen dieser Berufe und die Identifikation inhaltlicher Schnittmengen, d. h. einheitlicher berufsbildübergreifender „Kernqualifikationen", entwickelt wurden. Der Vorteil der ersten Vorgehensweise liegt in der spezifischen Ausbildung im Hinblick auf die jeweiligen Anforderungen des gewählten Berufes begründet, während die zweite Vorgehensweise eine breitere erste Orientierung und berufliche Grundbildung im gewählten Berufsfeld ermöglicht. Zugleich ist davon auszugehen, dass bedingt durch den demografischen Wandel Berufsfelder, Berufsgruppen oder Berufsfamilien als Bezugspunkt curricularer Entwicklungen in der beruflichen Bildung erheblich an Bedeutung gewinnen werden.

Die Frage, nach welchen Kriterien die einzelnen Lernergebniseinheiten gewichtet werden sollen, ist von den einzelnen Projekten intensiv diskutiert worden. Schließlich besteht bei dieser Frage ein unmittelbarer Zusammenhang zur Vergabe von Leistungspunkten für eine Lernergebniseinheit. Diese Diskussionen haben zu keinem abschließenden Ergebnis geführt. Auf die Gründe hierfür gehen wir im fünften Abschnitt dieser Ausführungen näher ein.

Der dritte Schritt der obigen Aufzählung bildet den Kern des Konstruktionsprozesses der Lernergebniseinheiten. Da die Projekte insgesamt allein auf der Basis geringer, durch die Leistungsbeschreibung des Auftrags festgelegter Vorgaben gearbeitet haben, verfügten sie auch bei diesem Arbeitsschritt über einen großen Handlungsspielraum bzw. über große Freiheitsgrade im Hinblick auf die Gestaltung und Dokumentation der konstruierten Lernergebniseinheiten. Gleichwohl zeigt sich im Ergebnis eine relativ hohe Übereinstimmung sowohl in der Vorgehensweise als auch bei der Darstellung und Dokumentation der Lernergebniseinheiten, weil die Projekte sich weitgehend an den technischen Spezifikationen für das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) orientiert haben (vgl. Europäisches Parlament und Rat, 2009, Anhang 2, S. C 155/15). Es handelt sich um folgende Elemente:

1. Nummer und Beschreibung der Lernergebniseinheit,
2. Bezeichnung des/ der in Bezug genommenen dualen Ausbildungsberufes/ -berufe,
3. vorgesehene Dauer der Durchführung,
4. mit der Lernergebniseinheit verbundene und zu erwerbende Anzahl an Leistungspunkten,
5. Beschreibung der zugrundegelegten exemplarischen Arbeitshandlung und
6. anhand der Dimensionen eines gewählten Kompetenz- und Transparenzmodells geordnete Lernergebnisse sowie
7. Mindeststandards bzw. Prüfkriterien zur Bestimmung der Lernergebnisse hinsichtlich Breite und Tiefe.[8]

Mithin ist festzuhalten, dass die Projekte ein im Kern übereinstimmendes Modell entwickelt bzw. genutzt haben, welches bei der anstehenden an Learning Outcomes orientierten Reform der Ordnungsmittel der Berufsbildung eingesetzt werden sollte und die Basis für die bundesweite Standardisierung der Entwicklungsarbeit und der Dokumentation bilden könnte.

Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang drei Aspekte:

- Die überwiegende Anzahl der geltenden Ordnungsmittel für die Berufsbildung entspricht gegenwärtig nicht den oben angeführten Qualitätsanforderungen für Curricula, die an Learning Outcomes ausgerichtet sind. Insbesondere präzise formulierte Lernergebnisse fehlen häufig. Die Projekte standen also vor der Aufgabe, aus eher am Learning Input und am Lernprozess orientierten Ordnungsmitteln Lernergebnisse zu entwickeln. Dabei orientierten sich die Projekte an den innerhalb der Berufe zu erfüllenden Arbeitsaufgaben und dem Konzept der vollständigen Handlung. Weiterhin werden durch die jeweils zugrundegelegte Arbeitsaufgabe einerseits die einzelnen Lernergebnisse strukturiert, andererseits der notwendige Umfang der Lernergebniseinheit bestimmt. Dabei zeigte sich deutlich, dass die geltenden Ordnungsmittel als alleiniger Bezugspunkt nicht hinreichten. Entsprechend wurde auch die Ausbildungspraxis mit in den Konstruktionsprozess einbezogen, um die tatsächlichen betrieblichen Abläufe und die Anforderungen an die (zukünftigen)

[8] Die Standards bzw. Prüfkriterien dienen in den Projekten zum einen als Nachweis der erbrachten bzw. realisierten Leistungen gegenüber den Unternehmen, zum anderen als Hilfestellung für die die Lernergebniseinheit durchführenden Lehrkräfte und Ausbilder.

Fachkräfte erschließen zu können. Dazu wurden in den Projekten vorrangig Workshops mit Experten sowie entsprechende Interviews mit Ausbildern, Lehrkräften usw. durchgeführt, seltener kam die direkte Beobachtung am Arbeitsplatz zum Einsatz. Dies ist zwar aufwändig, führt aber zu besseren Ergebnissen als bei einer Konzentration auf die Ordnungsmittel.[9]

- Ein häufig genannter und von uns auch bereits erwähnter Kritikpunkt an der Outcomeorientierung ist die Vermutung, dass mit der Beschreibung beobachtbaren Endverhaltens eine eher kleinschrittige Vorgehensweise und eine Vernachlässigung der Wissensdimension im Lehr-Lern-Prozess einhergehen. Dies würde der Philosophie der beruflichen Handlungskompetenz in der in Deutschland üblichen Ausprägung widersprechen. Daher haben sich die Projekte dafür entschieden, in den Lernergebniseinheiten zyklisch vollständige Arbeitshandlungen größeren Umfangs abzubilden.
- Im Zuge der Diskussion um die Outcomeorientierung der Curricula in der beruflichen Bildung ist die Idee, Lernergebnisse mittels der Benennung von Kompetenzen zu beschreiben, weit verbreitet. Statt auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten soll auf Fach-, Sozial-, Selbst- bzw. Human-, Methoden- und Lernkompetenzen abgestellt werden. Abgesehen davon, dass der Kompetenzbegriff und die entsprechenden Komposita des Begriffs in Bezug auf Inhalt und Umfang keinesfalls einheitlich genutzt werden und die Modellierung des Verhältnisses der Komposita höchst unterschiedlich ausfällt, ist gegenwärtig nicht zu bestimmen, ob es sich bei diesem Begriffswechsel um mehr handelt als um eine semantische Differenzierung (vgl. Reinisch 2006). Für die Arbeit der DECVET-Projekte gilt jedenfalls, dass die berufsfachlichen Inhalte im Mittelpunkt der Konstruktionsarbeit gestanden haben. Dies geschah auf der Basis der Einschätzung, dass die berufsfachlichen Lerninhalte die unumgängliche Basis für die Entwicklung weiterer Kompetenzdimensionen bilden. Gleichwohl wurden als Ergebnis der Expertengespräche personale und soziale Kompetenzen stärker in den nun entwickelten Lernergebniseinheiten berücksichtigt, als dies bisher innerhalb der existierenden formalen Ordnungsmittel der Fall ist. Ebenso weisen zwei der an der Schnittstelle zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung verorteten Projekte darauf hin, dass der Aspekt der Mitarbeiterführung in den bestehenden Curricula der Fortbildung zum Industriemeister zu wenig Berücksichtigung erfahre und empfehlen (neben ihren eigenen Entwicklungsarbeiten zur Konzeption der Lernergebniseinheiten), dieses Defizit in der künftigen Ordnungsarbeit auszugleichen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Konstruktionsarbeit der DECVET-Projekte ergibt sich aus der im Rahmen der DECVET-Pilotinitiative geforderten lernortunabhängigen Beschreibung und Formulierung der Lernergebniseinheiten. Dies stellte die einzelnen Pilotprojekte zwar vor eine große Herausforderung., denn zum einen verlangt diese eine ungleich höhere Kooperation der beteiligten Lernorte und deren Lehrkräfte, zum anderen entsteht durch die notwendigerweise verallgemeinerte Beschreibung und fehlende Vorgabe anzuwendender Verfahren, Werkzeuge oder Materialien zwangsläufig ein Informationsdefizit auf Seiten der Lehrenden. Um dieses entstandene Informationsdefizit überwinden zu können, wurden durch die Pilotprojekte für alle Lernergebnisse Mindeststandards bzw. Prüfkriterien formuliert, welche erläutern, auf welchem Niveau (Breite und Tiefe) die einzelnen Lernergebnisse letztendlich bei den Lernenden vorliegen müssen. Diese lernortunabhängige Formulierung bietet zugleich den aus didaktischer Perspektive großen Vorteil, dass bereits während der Konzeption der einzelnen Lernergebniseinheiten ihre anschließende Überprüfung im Rahmen eines Lernergebnisfeststellungsverfahrens mitgedacht werden muss (siehe dazu unten Punkt 3 dieser Ausführungen). Diese (eher angelsächsisch geprägte) „Curriculumphilosophie“ kann den Vorteil aufweisen, dass Ausbildungs- und Lernprozesse stärker auf die Nutzung der erworbenen Kompetenzen in typischen Anwendungssituationen ausgerichtet werden (vgl. Frommberger 2012).

Mit der Beschreibung der gewünschten Lernergebnisse und der Bestimmung des Niveaus der Lernergebnisse im vierten Arbeitsschritt wird der Konstruktionsprozess von Lernergebniseinheiten vorläufig abgeschlossen. Hierbei stehen die Projekte vor den Aufgaben

- die entwickelten Lernergebnisse so zu beschreiben, dass sie den oben genannten Anforderungen der Outcomeorientierung entsprechen. Dies be-

[9] Kritisch anzumerken ist jedoch, dass damit ein berufsbildungsrechtliches und gleichermaßen -politisches Problem verbunden ist, denn hier wird eine Ergänzung und gegebenenfalls eine Veränderung der geltenden Ordnungsmittel vorgenommen, ohne dass der gesetzlich vorgeschriebene Abstimmungsprozess zwischen den Vertretern der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer und den Vertretungen der Bundesländer durchgeführt wird.

deutet, dass das gewünschte Verhalten als Endverhalten durch ein oder mehrere beobachtbare Verben zu beschreiben ist.
- das Niveau der derart beschriebenen Lernergebnisse zu bestimmen. Dabei handelt es sich um zwei aufeinanderfolgende Arbeitsschritte. Zunächst ist der Schwierigkeits-, oder/ und Internalisierungs- oder/ und Beherrschungsgrad einer intellektuellen (kognitiven), einstellungs- und willensbezogenen (affektiv-volitionalen) sowie bewegungsbezogenen (psychomotorischen) Lernleistung zu bestimmen. Daran anschließend müssen die Lernergebnisse auf der Basis der entsprechenden Indikatoren in eins der vorhandenen Transparenzinstrumente (DQR bzw. EQF) eingestuft werden, um die Vergleichbarkeit und damit prinzipiell die Anrechenbarkeit zu ermöglichen.

Die DECVET-Projekte haben sich diesen keineswegs simplen Aufgaben didaktischer Konstruktion sehr intensiv angenommen und durchaus beachtliche Ergebnisse erzielt. Die meisten Projekte haben mehrere der vorhandenen Taxonomien zur Bestimmung des Anforderungsniveaus einer verlangten Lernleistung herangezogen, wobei insbesondere Taxonomien für die kognitive Lerndimension zum Einsatz kamen. Insofern ist zu konstatieren, dass die Arbeit der DECVET-Projekte den Standards für didaktische Konstruktionen bzw. Modellierungen entsprochen hat. Im Hinblick auf die Aufgabe, die konstruierten Lernergebniseinheiten in die Stufenmodelle der Transparenzinstrumente einzuordnen, standen die Projekte vor dem Problem, dass der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Zeitraum der Konstruktionsarbeit der Projekte noch nicht fertiggestellt war. Dementsprechend ist von ihnen der Europäische Qualifikationsrahmen herangezogen worden. Eine Übertragung auf den DQR ist jedoch unschwer möglich.

Empfehlungen

Lernergebniseinheiten können die curriculare Grundlage für die Anerkennung von Vorleistungen bilden, wenn folgende Bedingungen erfüllt werden:

- Lernergebniseinheiten sind nach einem standardisierten, bundeseinheitlichen Verfahren zu entwickeln. Hierdurch erhalten Lernergebniseinheiten über die einzelnen Regionen eine bundesweite Bedeutung.
- Lernergebniseinheiten sollen schulische und betriebliche Lernergebnisse umfassen (Lernortunabhängigkeit) und möglichst breit angelegt sein.
- Lernergebniseinheiten sollen aus den Ordnungsmitteln anerkannter Ausbildungsberufe gewonnen werden, zur Verbesserung der Praxisrelevanz aber auch Arbeitsplatzanalysen und Expertengespräche einbeziehen.
- Den Lernergebniseinheiten soll das Kompetenzmodell des DQR zugrunde liegen (eventuell EQF).
- Um dem Ziel der Förderung beruflicher Handlungskompetenz zu entsprechen, müssen die Lernergebnisse zyklisch vollständige Arbeitshandlungen beschreiben.

Auf der Basis der erzielten Ergebnisse und der angeführten Empfehlungen spricht sich die Mehrzahl der Pilotprojekte für die Gestaltung und Bereitstellung bundeseinheitlicher und bundesweit gültiger Lernergebniseinheiten oder zumindest die Etablierung entsprechender Standards zur Konzeption und Anwendung von Lernergebniseinheiten aus. Insbesondere für die bislang uneinheitlich und gering formal geregelten unterschiedlichen Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung sehen die dort verorteten Projektpartner dadurch eine Möglichkeit bereitgestellt, die bestehende Schwäche fehlender Geschlossenheit, Verbindlichkeit, Transparenz und Akzeptanz zu überwinden und somit zu einer Aufwertung dieser Maßnahmen im System der beruflichen Bildung beizutragen. Daneben sprechen sich diese Projektnehmer dafür aus, das bestehende differenzierte Maßnahmenangebot beizubehalten, um den unterschiedlichen Voraussetzungen des originären Teilnehmerkreises gerecht werden zu können.

Dementsprechend sollten Lernergebniseinheiten in die Ordnungsmittel der Berufsausbildung und -fortbildung einbezogen werden und die Aspekte Transparenz und Anrechnung bei jedem Verfahren zur Neuordnung bzw. Neuentwicklung von Ausbildungs- und Fortbildungsberufen eine zentrale Rolle spielen.

3. Ausgestaltung von Kompetenzfeststellungsverfahren

Konzeptionelle Vorüberlegungen

Mit den seitens der DECVET-Projekte entwickelten Lernergebniseinheiten werden ein bestimmtes Endverhalten und dessen Anforderungsniveau beschrieben sowie Elemente des Lehr-Lern-Arrangements, in dessen Rahmen Lernende dieses Endverhalten entwickeln können. Stimmen das formulierte Endverhalten und das formulierte Anforderungsniveau mit denjenigen überein, die in einem anderen Bildungsgang erworben werden sollen, dann kann von äquivalentem

Endverhalten und Lernanforderungen gesprochen werden. Insofern wird durch die Konstruktion von Lernergebniseinheiten ein Anrechnungspotential geschaffen. Die tatsächliche Anrechnung einer Vorleistung im oben angegebenen Sinne bezieht sich jedoch immer auf eine einzelne Person, die eine Vorleistung angerechnet bekommen möchte. Dazu muss sie den Nachweis führen, dass sie tatsächlich über das als Endverhalten beschriebene Können verfügt. Insofern rücken die Erfassung und Bewertung der erworbenen Kompetenzen, also die Frage nach den Verfahren der Kompetenzfeststellung in den Fokus der Betrachtung (vgl. Frommberger/Milolaza 2010, S. 117 f.).

Dabei waren Entwicklungen des Prüfungswesens zu beachten, die in der beruflichen Bildung in den letzten zwei Jahrzehnten eingetreten sind. Ausgangspunkt war die Einführung des Begriffs der beruflichen Handlungskompetenz im Zuge der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe Ende der 1980er Jahre, womit selbstständige Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitshandlungen als neues Leitziel der Berufsausbildung etabliert wurde. Aus diesen Entwicklungen resultierten neue Ausbildungsmethoden, die auf eine Integration von Theorie und Praxis abzielten. Über die Neugestaltung von Curricula folgte zeitverzögert auch ein Umdenken im Bereich der Prüfungsmethoden. So entstanden neue Leitbilder und Gestaltungsgrundsätze für die Erstellung von Prüfungsaufgaben und deren Durchführung. Im weiteren Verlauf der Entwicklung des Prüfungswesens unterlag vor allem die Abschlussprüfung für duale Ausbildungen mannigfachen Neuerungen. Bereits im Jahr 2003 gab es 41 verschiedene in Ausbildungsordnungen benannte Prüfungsmethoden. Dabei entstanden bspw. unter dem Prinzip der Handlungsorientierung Prüfungsmethoden wie die komplexe Aufgabe oder das komplexe Problem. Unter dem Gestaltungsprinzip der Praxisnähe entstanden Prüfungsmethoden wie bspw. das Fachgespräch oder die praktische Aufgabe und aufbauend auf den Prinzipien der Praxisnähe und Handlungsorientierung entstanden prozessorientierte Prüfungsmethoden, wie die betriebliche Projektarbeit oder der betriebliche Auftrag, welche eine vollständige berufliche Handlung abbilden sollen. Es wird ersichtlich, dass in den letzten Jahren ein breites Spektrum an Prüfungskonzepten entwickelt wurde. Dabei ist ein Trend weg von der klassischen Trennung in theoretische und praktische Prüfungsteile erkennbar. So werden zunehmend verschiedene Prüfungsmethoden kombiniert, um die Komplexität und die unterschiedlichen Dimensionen beruflicher Kompetenz abzubilden (vgl. ebd.).

Die zehn an DECVET teilnehmenden Pilotprojekte standen somit vor der Aufgabe, Verfahren der Kompetenzfeststellung zu entwickeln und zu erproben, die einerseits dem aktuellen Entwicklungsstand der Prüfungsverfahren in der beruflichen Bildung gerecht werden und andererseits den Anforderungen der Pilotinitiative entsprechen. Nur über derartige Leistungsfeststellungen können erlangte Lernergebnisse anerkannt und ggf. angerechnet werden. Dabei sollten die Kompetenzfeststellungverfahren dem Projektauftrag nach valide, reliabel, praktikabel und verfahrensökonomisch sein. Weiterhin sollte hinsichtlich der Verfahren ein Paradigmenwechsel hin zu einer lernortunabhängigen Überprüfung der Lernergebnisse erfolgen. Dies soll vor allem die bestehende Durchlässigkeit der beruflichen Teilsysteme verbessern.
Die Forderung des Auftraggebers, Verfahren für eine lernortunabhängige Überprüfung der Lernergebnisse zu entwickeln, erweist sich aus didaktischer Sicht unter mindestens zwei Aspekten als problematisch: Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Sinne der selbstständigen Planung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitshandlungen erfolgt erstens kontextabhängig und zweitens wird die domänenspezifische inhaltliche Dimension beruflicher Handlungskompetenz in den Ordnungsmitteln der Berufsaus- und Fortbildung nicht vollständig expliziert. Stattdessen wird auf Lehr-/Lernzeiten verwiesen, deren Absolvierung als notwendige Bedingung für den Erwerb der gewünschten beruflichen Handlungskompetenz gelten. Insofern standen die Projekte vor der schwierigen Aufgabe, dekontextualisierte Aufgaben zur Kompetenzfeststellung zu entwickeln und dabei gleichzeitig implizite Annahmen über Wirkungen von Lernerfahrungen auf berufliche Handlungskompetenz zu explizieren. Belastbare Ergebnisse der Berufsbildungsforschung und der Kompetenzdiagnostik, auf die die Projekte hätten zurückgreifen können, liegen nicht vor, so dass die Projekte (soweit sie die beiden angeführten Probleme überhaupt in Betracht gezogen haben) bei der Entwicklungsarbeit auf sich gestellt waren.

Ergebnisse

Mit der Frage nach der „richtigen“ Leistungsfeststellung haben sich die Projekte intensiv auseinandergesetzt. Welche Formen der Kompetenzfeststellung die Projekte letztendlich erarbeitet haben, ob auf bestehende Prüfungsmethoden aufgebaut wurde, eine Umsetzung erfolgte und wie die erzielten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Ziele der DECVET-Pilotinitiative zu bewerten sind, wird nunmehr dargestellt und diskutiert.

Die Entwicklung und Erprobung von geeigneten Erfassungsinstrumenten und Bewertungskriterien basiert über alle Schnittstellen hinweg in weiten Teilen auf den erstellten Lernergebniseinheiten, sodass sich für diese Teilaufgabe viele Ähnlichkeiten zwischen den Projekten feststellen lassen. In sämtlichen Projekten waren betriebliche Vertreter in die Entwicklung der Kompetenzfeststellungsverfahren eingebunden, genauso fand eine Diskussion der Ergebnisse unter Einbezug der Kammern statt. Die berufsschulische Seite wurde nicht von allen Projekten bei der Entwicklung der Verfahren der Kompetenzfeststellung berücksichtigt. Im Los 2 band ausschließlich ein Projekt diese Seite in die Entwicklung ein. Den Losen 1 bis 3 ist gemein, dass komplexe Kompetenzfeststellungsverfahren auf dem Niveau der dualen Berufsausbildung konzipiert wurden. Die Lernergebnisfeststellung im Los 4 erfolgte ebenfalls über komplexe Kompetenzfeststellungsverfahren, jedoch der Fortbildung entsprechend nicht an der dualen Ausbildung orientiert. Nahezu alle Projekte nutzten dabei bewährte und in den Unternehmen akzeptierte Instrumente der Leistungsfeststellung, die an die Anforderung der DECVET-Initiative bzw. den Kontext der jeweiligen Schnittstelle angepasst wurden. Beispiele hierfür sind das Fachgespräch, die berufstypische Aufgabe, die Projektarbeit usw. „Neue“ oder doch zumindest erheblich weiterentwickelte Verfahren der Kompetenzfeststellung wurden mit dem Teamauftrag und dem Systemspiel von zwei Projekten im Los 4 und mit dem „Lerndokument“ für den betrieblichen Teil der gewerblich-technischen Berufsausbildung durch ein Projekt des Loses 3 hervorgebracht. Hinsichtlich des Zeitpunktes der Durchführung der Lernergebnisfeststellung gab es zwischen den einzelnen Projekten auch innerhalb einer Schnittstelle deutliche Unterschiede. Die Mehrheit der Projekte sah vor, dass die Kompetenzfeststellung nach jeder einzelnen Lerneinheit zu erfolgen hat. Ein Projekt in Los 1 verfolgte das Konzept einer einmaligen Kompetenzfeststellung am Ende der Maßnahme der Einstiegsqualifizierung und ein Projekt im Los 3 entwickelte ein Konzept für die jährliche Lernergebnisfeststellung. Über alle Schnittstellen hinweg waren sich die Beteiligten dabei einig, dass das bestehende Prüfungssystem durch die Entwicklungen aus der DECVET-Initiative nicht beeinträchtigt werden sollte.

Im Bereich der Lernergebnisfeststellung ist im besonderen Maße das Los 1 hervorzuheben. Im Gegensatz zu den anderen Schnittstellen besteht in der Berufsausbildungsvorbereitung kein einheitlich geformtes Prüfungswesen. Es ist den Absolventen dieser Maßnahmen so kaum möglich, ihre Lernergebnisse formal objektiv und valide nachzuweisen. Die Entwicklung eines geeigneten, validen und somit vertrauenswürdigen Verfahrens zur Feststellung von Lernergebnissen stellte für die Vertreter des Loses 1 eine zentrale Herausforderung und Aufgabe dar. Dadurch sticht diese Schnittstelle im Bereich der Teilaufgabe Lernergebnisfeststellung heraus.

Insgesamt ist festzustellen, dass die neu entwickelten oder modifizierten komplexen Verfahren der Kompetenzfeststellung in allen Losen und in allen Projekten eine große Zustimmung unter den Beteiligten Personen fanden. Über alle Losgrenzen hinweg wurde die Lernergebnisfeststellung in Form einer ganzheitlichen, komplexen Aufgabe mit Orientierung an der beruflichen Realität präferiert. Jedoch wurde immer wieder darauf verwiesen, dass diese Verfahren einen hohen finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourceneinsatz bzw. -aufwand mit sich bringen. Unter diesen Gesichtspunkten der Praktikabilität und Verfahrensökonomie ist ihre Umsetzung sehr ungewiss. Die oben aufgeworfene Frage nach den Problemen eines lernortunabhängigen Kompetenzfeststellungsverfahrens sind von einigen Projekten diskutiert, jedoch erwartungsgemäß nicht beantwortet worden. Insofern ist hier ein Forschungsdesiderat zu konstatieren, dessen Schließung nur durch Grundlagenforschung und nicht durch Entwicklungsprojekte erfolgen könnte.

Empfehlungen

Insgesamt sind die DECVET-Projekte der Auffassung, dass die von ihrer Seite entwickelten Verfahren zur Feststellung der in den Lernergebniseinheiten beschriebenen Learning Outcomes eine angemessene Form zur Überprüfung und Beurteilung des situations- und aufgabenbezogenen Könnens eines Lernenden darstellen. Ebenso wie das an den Feststellungsverfahren beteiligte Bildungspersonal empfehlen sie daher,

1. dass die Kompetenzerfassung unmittelbar an den Lernorten oder zumindest lernortnah durch das dort tätige Berufsbildungspersonal erfolgen soll, weil
   - lernbegleitende Rückmeldeprozesse einen Anreiz darstellen und die Vermittlungs- und Lernprozesse positiv unterstützen können,
   - durch den lernortnahen Einsatz ein großes Spektrum „lernergebnisnaher“ Verfahren der Erfassung von Kompetenzen eingesetzt werden kann.
2. dass überbetriebliche, überregionale und einzelne Berufsfelder überschreitende Standards für die

verlässliche Messung von Kompetenzen entwickelt und vorgeschrieben werden, weil damit die Qualität gesichert werden kann, wodurch sich die Anrechnungsbereitschaft erhöhen würde.
3. dass die im Rahmen der DECVET-Projekte neu entwickelten bzw. modifiziert übernommenen und ansatzweise erprobten Verfahren die Chance erhalten, in weiteren Praxisprojekten erprobt und weiterentwickelt zu werden.

Letzteres ist dringend geboten, weil der zeitliche und damit monetäre Entwicklungs-, Durchführungs- und Auswertungsaufwand der standardisierten lernortnahen Kompetenzfeststellung bei den erstmaligen Durchführungen sehr hoch gewesen ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser bei einer Fortentwicklung der Ansätze deutlich abzusenken ist.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Projekte die Möglichkeit einer Anrechnung der festgestellten Kompetenzen auf die von den Zuständigen Stellen durchgeführten und zu verantwortenden Prüfungen im Rahmen der Berufsausbildung und -fortbildung zwar erwogen, jedoch letztlich verworfen haben; dies jedoch nicht aus didaktischen Gründen, sondern aus der ja durchaus realistischen Einschätzung heraus, dass dies zumindest aktuell politisch nicht durchsetzbar sei.

4. Verfahren zur Durchführung von Äquivalenzvergleichen

Konzeptionelle Vorüberlegungen

Die Durchführung von Äquivalenzuntersuchungen war in der Ausschreibung des BMBF nicht als eine zu bearbeitende Teilaufgabe vorgesehen. Aber im Projektverlauf wurden Äquivalenzvergleiche als ein weiterer erforderlicher Teilschritt auf dem Weg zu Anrechnungsverfahren identifiziert, da ohne diese Untersuchungen kein Anrechnungspotenzial, d. h. keine verrechnungsfähigen Lernergebnisse ermittelt werden können. Bei Äquivalenzuntersuchungen werden ausgehend von der Zielqualifikation potenziell anrechnungsfähige Lernergebnisse bzw. Lernergebniseinheiten auf Gleichwertigkeit untersucht.

Wie bereits erwähnt, bestand die besondere Schwierigkeit dieses Arbeitsschrittes darin, dass die Ordnungsmittel unterschiedlich formuliert und strukturiert sind und somit Vergleiche erschweren. Hierauf hat bereits Schmiel (1971) in einer Deckungsanalyse der Ordnungsmittel von 102 dualen Ausbildungsberufen hingewiesen. So kam er u. a. zu dem Ergebnis, dass die damals untersuchten Ausbildungsordnungen Unterschiede hinsichtlich Vollständigkeit, Begriffsverwendung, Abstraktionsebenen und Gewichtung der Inhalte aufwiesen. Dies erschwerte die Untersuchung von Überdeckungen und machte den Einsatz berufskundiger Experten erforderlich (vgl. ebd., S. 279).

Daher werden für die Ermittlung von Anrechnungspotenzialen die Lernergebniseinheiten auf Gleichwertigkeit und nicht Gleichartigkeit untersucht. Die Untersuchungen müssen sich auf die Dimensionen Inhalte und Niveau beziehen, um die Gleichwertigkeit zu ermitteln. Für die Analyse der Inhalte ist beispielweise eine detaillierte Gegenüberstellung der Lernergebniskategorien oder Kompetenzdimensionen mit Blick auf die Breite und Komplexität der Inhalte möglich. Für einen Niveauabgleich ist es erforderlich, Referenzrahmen anzuwenden, um Niveauunterschiede objektiv nachweisen zu können. Mögliche Taxonomien sind beispielsweise Qualifikationsrahmen oder Lernzieltaxonomien; z. B. Bloom, Anderson & Kratwohl, die Lernzielstufen des Deutschen Bildungsrates oder auch das Kompetenzentwicklungsmodell nach Dreyfus & Dreyfus (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 35 ff.).

Die Beurteilung von Gleichwertigkeiten sollte durch berufskundige Experten erfolgen, die in der Lage sein sollten, beide Qualifikationen bzw. Lernergebniseinheiten adäquat zu beurteilen. Idealerweise handelt es sich um ein Gremium mehrerer Experten, die im Rahmen der verschiedenen an der Ausbildung bzw. Fortbildung beteiligten Institutionen tätig sind, also um betriebliche Ausbilder, Berufsschullehrer, Dozenten von Bildungsträgern, Kammervertreter, etc. In ANKOM wurden die zur Äquivalenzprüfung einzusetzenden Methoden in drei verschiedene Arten unterschieden (vgl. ebd., S. 39 ff.):

- schwach strukturierte Methoden, die nicht oder nur gering methodisch abgesichert und strukturiert sind;
- mäßig strukturierte Methoden, bei denen die Experten durch Hilfsmittel unterstützt werden. Mögliche anzuwendende Instrumente sind z. B.: Fragebögen, Checklisten, Kompetenzmatrizen, mittels derer zu vergleichenden Lernergebnisse gegenübergestellt werden; Bewertungsbögen zur Niveaueinstufung von Lernergebnissen, Kriterienlisten oder auch Prozesslandkarten und
- stark strukturierte Methoden, die psychometrische Meßverfahren einsetzen.

Eine andere Möglichkeit Anrechnungspotenzial herzustellen, besteht darin, gleich bei der Entwicklung von Lernergebniseinheiten Äquivalenzen zu berücksichtigen, d. h. von vornherein äquivalente Lernergebniseinheiten zu formulieren, die dementsprechend auch mehreren Qualifikationen zugehören können, das sogenannte Sharing von Modulen (vgl. Kloas 1997, S. 15).

Ergebnisse

Die DECVET-Teilprojekte haben in Berücksichtigung der andersartigen Herausforderungen an den verschiedenen Schnittstellen diese Aufgabe unterschiedlich gelöst, also Äquivalenzuntersuchungen entweder direkt in die Entwicklung von Lernergebniseinheiten eingebettet (Verfahren 1), oder Gleichwertigkeiten wurden nach der Entwicklung der Lernergebniseinheiten ermittelt (Verfahren 2). Die DECVET-Projekte haben sich für je eines dieser beiden Vorgehen entschieden. So haben die beiden Projekte der BWHW/INBAS und ÜAG an der ersten sowie das Projekt ASKu an der zweiten Schnittstelle beschlossen, äquivalente Lernergebniseinheiten zu entwickeln (Verfahren 1). D. h. die hier genannten Projekte der Lose 1 und 2 haben die Inhalte der Lernergebniseinheiten aus den Ordnungsmitteln der dualen Ausbildungsberufe – in dem Fall der Zielqualifikation – abgeleitet und diese auf die Ausgangsqualifikation in der Berufsausbildungsvorbereitung und in der Berufsausbildung übertragen. So konnten direkt anrechnungsfähige Lernergebniseinheiten entwickelt werden, die nicht in einer aufwändigen Untersuchung geprüft werden mussten. Dieses Vorgehen wurde vor allem damit begründet, dass nur Lernergebniseinheiten, die den dualen Ausbildungsberufen inhaltlich und qualitativ entsprechen von den Betrieben akzeptiert würden und so anrechenbar sein könnten.

Für die Schnittstelle 1 ist dieser Ansatz relativ gut umsetzbar, da die Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung keinen eigenständigen Abschluss zum Ziel haben, sondern den Teilnehmern bessere Zugangschancen zu einer (dualen) Ausbildung eröffnen sollen. Weil dieser Bildungsbereich nicht über ein eigenständiges berufliches Qualifizierungsziel verfügt, kann die berufliche Qualifizierung innerhalb der Maßnahmen mit Blick auf die dualen Ausbildungsinhalte erfolgen. Für die anderen Schnittstellen bzw. Bildungsgänge ist dieses Übertragen von Qualifikationszielen eines Bildungsganges auf einen anderen nur begrenzt möglich, da die jeweiligen Aus- und Fortbildungen eigene, unterschiedliche Zielsetzungen und Berufsprofile aufweisen. So ist dieses Vorgehen etwa an der Schnittstelle zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung nur in den Fällen empfehlenswert, in denen die Substitution der ursprünglichen Bildungsinhalte mit denen der Zielqualifikation möglich ist, ohne das Qualifizierungsziel und Berufsprofil der vollzeitschulischen Ausbildung „zu unterwandern“.

Das zweite Verfahren kam bei den weiteren Projekten zum Einsatz, wobei die Projekte ECVET-D-Bau (Los 4) und EUROLEVEL (Los 3) aufgrund des gewählten Konzepts bzw. der Rahmenbedingungen auf Äquivalenzuntersuchungen verzichtete. Bei diesem Verfahren wurden zunächst die Lernergebniseinheiten auf semantische Ähnlichkeiten geprüft. Wenn diese festgestellt wurden, wurde die eigentliche Deckungsanalyse hinsichtlich der Inhalte und Niveaus durchgeführt. Eingesetzt wurden Kriterien wie Breite, Tiefe, Komplexität, Ausmaß bzw. Erfüllungsweise praktischer Fertigkeiten. Diese Deckungsanalysen wurden von Expertenkreisen, die aus z. B. betrieblichen Ausbildern, Berufsschullehrern und Kammervertretern zusammengesetzt waren, durchgeführt. Mithin wurde die Validierung der Gleichwertigkeit der Lernergebniseinheiten durch berufsfachlich ausgewiesene Ausbildungsexperten vorgenommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine 100prozentige Überdeckung zwischen den untersuchten Lerneinheiten i. d. R. nicht gegeben ist. Dies liegt zum einen an den unterschiedlichen Niveaus und Komplexitätsgraden der Aufgaben (insbesondere für die Lose 1 und 4) und zum anderen an den Spezialisierungen in den untersuchten Berufen. Selbst die Projekte an den horizontalen Schnittstellen 2 und 3 konnten nur in begrenztem Umfang anrechnungsfähige Lernergebniseinheiten identifizieren, die nur selten zu 100 % deckungsgleich sind. Diese beiden Projekte - EDGE und das Projekt der AfbB - haben eine Stufung der Äquivalenzen vorgeschlagen, die die Unterschiede in den Übereinstimmungen differenzierter ausweist und so ggf. dennoch Anrechnungsempfehlungen ermöglicht mit dem expliziten Hinweis auf die Fehlstellen und das resultierende Erfordernis des Nachlernens. Beide Projekte gelangen zu dem Fazit, dass eine pauschale Anrechnung erst ab 80 % Überdeckung empfehlenswert ist und dass mindestens 50 % (Projekt der AfbB) bzw. 60 % (EDGE) Übereinstimmung notwendig sind, um Anrechnung grundsätzlich zu empfehlen.

Im Los 4 wurden kaum bzw. keine Äquivalenzen in den untersuchten Berufen ermittelt. Begründet wurde dies durch die Projekte damit, dass die Fortbildungsberufe Führungs- und Dispositionsaufgaben umfassen, die in den Ausbildungsberufen nicht

vermittelt werden und daher nicht Bestandteil des regulären Qualifikationsprofils der untersuchten Berufsabschlüsse auf Facharbeiterebene sind. Da die entwickelten Lernergebniseinheiten die erforderlichen Führungs- und Dispositionsaufgaben umfassen und den Projekten nur auf der Ebene der gesamten Lernergebniseinheit (nicht für einzelne Teilbereiche daraus im Sinne von Untereinheiten) Anrechnung empfehlenswert schien, wurde an dieser Schnittstelle kein Anrechnungspotenzial auf der Basis curricularer Übereinstimmungen identifiziert.

Empfehlungen

Äquivalenzvergleiche zur Feststellung des Grades der Übereinstimmung der Lernanforderungen im Hinblick auf Lerninhalt und -niveau von zwei Lerneinheiten aus unterschiedlichen Lernkontexten sind eine notwendige Voraussetzung für die Anerkennung von Vorleistungen. Sie müssen daher im Rahmen von Maßnahmen, die der Verbesserung der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit zwischen (beruflichen) Bildungsgängen durch Anrechnung von Vorleistungen dienen sollen durchgeführt werden. Dabei sind folgende Aspekte zu beachten:

- Äquivalenzvergleiche sind als Deckungsanalysen der Inhalte und Anforderungen in kognitiver, affektiver und psychomotorischer Hinsicht auf der Basis der jeweils geltenden Ordnungsmittel (insb. Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne) durchzuführen.
- Äquivalenzuntersuchungen müssen Kriterien geleitet unter Verwendung von Taxonomien, unter Einbindung der relevanten berufskundigen Experten und ggf. mit unterstützenden Matrizen, Leitfäden etc. erfolgen, um zu tragfähigen und akzeptierten Ergebnisse zu gelangen.
- Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind differenziert darzustellen, um ggf. Anrechnungen mit der Auflage des Nachlernens zu ermöglichen oder aufzuzeigen, welche Inhalte ggf. auch über andere Methoden der Zugangs-/Anrechnungsprüfung (z. B. Lernergebnisfeststellung) nachgewiesen werden könnten.

5. Vergabe von Leistungspunkten

Konzeptionelle Vorüberlegungen

Die Idee eines Leistungspunktesystems für Bildungsgänge ist keineswegs eine neue Entwicklung, vielmehr weisen Leistungspunktesysteme zum Zwecke der Akkumulation und des Transfers von Ausbildungs- und Lernleistungen eine lange Tradition auf (Altbach 2000, S. 79). Die Wurzeln eines derartigen Systems der Leistungspunktevergabe sind bereits am Beginn des vergangenen Jahrhunderts für das Hochschulsystem der USA zu lokalisieren. Die Grundlage dieses hochschulischen Leistungspunktesystems ist die Zerlegung der Lernerfahrungen in kalibrierte Einheiten, die bis zum Erreichen eines akademischen Abschlusses akkumuliert werden (vgl. Dalichow 1997). Die Installierung eines Leistungspunktesystems an den Hochschulen wurde, nachdem auch andere Länder die Vorteile eines derartigen Systems erkannten, von diesen ebenfalls eingeführt. Auch Europa blieb von dieser Entwicklung nicht unberührt. So kam es über den „Bologna-Prozess“ zur Durchsetzung eines europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen, dem European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS (vgl. Frommberger/Reinisch 2008, S. 18).

Im Hinblick auf die Berufsbildung ist die Idee eines Leistungspunktesystems zunächst im Kontext der Ziele der EU zu sehen. Als entscheidende Entwicklung ist hier das Kommuniqué von Maastrich aus dem Jahr 2004 zu nennen. Dabei sprachen sich die für die Berufsbildung zuständigen Minister, die Sozialpartner und durch die Europäische Kommission dafür aus, dass ein Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) zu entwickeln und umzusetzen sei. In der Folge sollte durch die Einführung eines Kreditpunktesystems in der Berufsbildung der Transfer von Lernleistungen und deren Anrechnung erleichtert werden. Das Kreditpunktesystem erhielt dabei den Namen „European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training“ kurz ECVET (vgl. Frommberger 2008, S. 19). Diese von Europa ausgehenden Entwicklungen waren und sind in der Folge auch für Deutschland und dessen System der beruflichen Bildung von großer Bedeutung. Schließlich sind Hemmnisse im Bereich der Mobilitäts- bzw. Übergangsmöglichkeiten zwischen und innerhalb der verschiedenen Berufsbildungssysteme vorhanden. Durch die Einführung eines Leistungspunktesystems könnte so die Mobilitätsmöglichkeit und -bereitschaft an den von DECVET bearbeiteten Schnittstellen erhöht werden. Daraus ergibt sich die Zielsetzung, dass durch diese Leistungspunkte Transparenz, Vergleichbarkeit, Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lernumgebungen erleichtert werden (vgl. ebd., S. 19 f.).

Diese Punkte dienen grundsätzlich als der Gegenwert für erbrachte Lernleistungen bzw. für einen erbrachten Kompetenzerwerb. Doch stellt sich die Fra-

ge, wie die Leistungspunkte abgeleitet und vergeben werden können? Die an den Hochschulen praktizierte Vergabe sieht vor, dass für einen Kreditpunkt durch den Studierenden durchschnittlich 30 Zeitstunden („workload") aufgewendet werden. Mit derart zeitlich definierten Leistungspunkten werden jedoch keine Niveaustufen erfasst. Für eine mögliche Anrechnung von Lernleistungen ist es jedoch immanent wichtig, dass mit den Leistungspunkten unterschiedliche Lernergebnisse und unterschiedliche Kompetenzstufen abgebildet werden (vgl. ebd., S. 24).

Zu erwähnen ist, dass für die Pilotinitiative zwei Arten von Punkten von Bedeutung sind, die sogenannten ECVET-Punkte und eben die Leistungspunkte. Bei ECVET-Punkten handelt es sich um eine numerische Darstellung des Gesamtgewichts der Lernergebnisse in einer Qualifikation und des relativen Gewichts der Einheiten in Bezug auf die Qualifikation. Leistungspunkte dagegen stellen einen Satz von Lernergebnissen einer Einzelperson dar, die bewertet wurden und die zur Erlangung einer Qualifikation akkumuliert oder in andere Lernprogramme oder Qualifikationen übertragen werden (vgl. Europäisches Parlament und Rat 2009).

Die zehn an DECVET teilnehmenden Pilotprojekte hatten nun die Aufgabe, Leistungspunkte für die von ihnen entwickelten Lerneinheiten Kriterien geleitet zu identifizieren. Dafür orientierten sich die Projekte stark an den Vorgaben der ECVET Empfehlung. Diesen Vorgaben folgend sollen für ein Jahr formaler Vollzeit-Berufsbildung 60 Leistungspunkte vergeben werden, mithin würden für eine 3 ½ jährige Ausbildung 210 ECVET-Punkte anfallen. Dabei werden die ECVET-Punkte, dem Vorbild des Führerscheins folgend, nach dem Prinzip „bestanden oder nicht bestanden" vergeben. Nach ECVET soll die Vergabe der ECVET-Punkte zunächst für eine Qualifikation als Ganzes erfolgen, erst danach erfolgt die Aufteilung auf die einzelnen Lerneinheiten. Folgende Kriterien der ECVET-Empfehlung spielen dabei für die Ableitung der Leistungspunkte durch die Projekte eine Rolle (vgl. ebd., S. C 155/17):

- relative Bedeutung der die Einheit bildenden Lernergebnisse für die Beteiligung am Arbeitsmarkt, für den Erwerb weiterer Qualifikationen oder für die soziale Integration;
- Komplexität, Umfang und Volumen der Lernergebnisse in der Einheit;
- der notwendige Aufwand, um für die Einheit erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben.

Ergebnisse

Hinsichtlich der Entwicklung eines Leistungspunktesystems ist es nur schwer möglich, eine Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden über die einzelnen Schnittstellen hinweg durchzuführen. So wurde im Los 2 lediglich durch ein Projekt ein Ermittlungsverfahren für Leistungspunkte/ECVET-Punkte entwickelt, ohne dabei detailliert auf diesen Prozess einzugehen. Auch im zweiten Projekt an dieser Schnittstelle kam es zwar zu umfangreichen Erprobungen, auf ein konsensfähiges Verfahren konnten sich die Projektpartner aber letztendlich nicht einigen. Wie problematisch sich diese Teilaufgabe für die Projekte darstellte, wurde auch im Los 4 deutlich. Es haben zwar alle drei Projekte Ermittlungsverfahren für ECVET-Punkte entwickelt und diskutiert, aber nur in einem Projekt wurde ein Ermittlungsverfahren als Projektergebnis letztendlich empfohlen. In den Losen 1 und 3 scheint in der Ableitung von ECVET-Punkten nicht eine derartige Problematik gesehen worden zu sein. In allen Projekten wurde ein Verfahren zur Ermittlung von ECVET-Punkten generiert. Dabei traten vor allem im Los 1 deutliche Schwierigkeiten hervor. Durch einen dort fehlenden formalen Ordnungsrahmen konnten die Projekte auf keine Bezugsgröße zur Ableitung der ECVET-Punkte zurückgreifen. Alle Projekte orientierten sich in ihren Entwicklungen an der ECVET-Empfehlung und gingen so bspw. von 60 ECVET-Punkten pro Jahr aus. Im Los 4 wichen die Projekte in ihrer Konzeption davon teilweise deutlich ab. Da es im Bereich der Weiterbildung keine geregelten Bildungsgänge und keine adäquaten Referenz-Qualifikationen gibt, variieren die diskutierten Gesamtpunktzahlen der Projekte für die bearbeiteten Fortbildungsberufe von 30 bis zu 120 Leistungspunkten. Probleme ergeben sich den Projekten nach dabei, dass sich im Hochschulsystem bei den „credits" am workload orientiert wird. Diese reine Orientierung an der Lernzeit erschien den meisten Projekten ungeeignet, um für eine outcomeorientierte Curriculumentwicklung übernommen zu werden.

Insgesamt ist für den Bereich ECVET-Punkte über alle Schnittstellen hinweg festzustellen, dass die Projekte und vor allem die beteiligten Stakeholder nur ein sehr eingeschränktes Interesse an der Einführung von ECVET-Punkten zeigten und dass über alle Lose hinweg nahezu kein Nutzen der Einführung derartiger Punkte gesehen wurde. Aus diesen Haltungen resultiert nicht zuletzt die geringe Datenbasis, wodurch allgemeine losübergreifende Empfehlungen kaum zu geben sind. Als Empfehlung der Projekte kann dennoch festgehalten werden, dass von DECVET ausgehend die Kompatibilität zum ECTS-System ausgebaut

werden sollte, jedoch unter der Prämisse, dass eine andere Basis als der workload gefunden werden muss. Es bestand bei den Projekten also Einigkeit darüber, dass eine Übertragung des workloads des ECTS aus dem Hochschulbereich auf die berufliche Bildung nicht anzustreben sei. Auch wenn die Arbeits- und Lernzeit nicht als reiner Inputfaktor angesehen werden kann, weil es einen Zusammenhang zwischen zeitlichem Lernaufwand und erzieltem Lernergebnis gibt, kann nicht auf einen linearen Zusammenhang geschlossen werden. Insofern müsste auch das Niveau der geforderten Lernleistung bei der Gewichtung und Leistungspunktvergabe berücksichtigt werden. Ein Verfahren hierfür konnte von den Projekten jedoch nicht entwickelt werden, zumal die Projekte die Relevanz von ECVET-Punkten mit fortlaufender Projektarbeit immer skeptischer eingeschätzt haben. Da gegenwärtig ein Bezugspunkt für entsprechende Punkte in den geltenden Ordnungsmitteln fehlt, waren sich die Projekte darin einig, dass ECVET-Punkte gegenwärtig einerseits als technische Hilfsmittel einzustufen sind, auf deren Basis das Gewicht einer einzelnen Lernergebniseinheit im Gesamtrahmen eines beruflichen Bildungsganges bestimmt und abgelesen werden kann. Andererseits gab es in den Projekten die mehrheitliche Meinung, dass mit einer inhaltlichen Erläuterung versehene ECVET-Punkte als sogenanntes Übersetzungsinstrument im nationalen und internationalen Kontext zu einer Verbesserung der Transparenz und damit zu einer verbesserten Durchlässigkeit durchaus beitragen können.

Empfehlungen

Wie oben bereits ausgeführt, wird dem Instrument der ECVET-Punkte aktuell wenig Bedeutung beigemessen. Allerdings sollte der Gedanke der Vergabe von ECVET-Punkten auch in der Berufsbildung weiterhin verfolgt werden, denn die „Bepunktung“ von Lernergebniseinheiten kann den Nutzen haben, die relative Bedeutung einer Lernergebniseinheit im Rahmen des gesamten Berufsbildungsganges auszuweisen und als „Übersetzungsinstrument“ zur Verbesserung der Transparenz im nationalen und internationalen Kontext von Anrechnungsfällen dienen. Die ECVET-Punkte dürfen sich dabei jedoch nicht allein auf die für erforderlich erachtete Lernzeit beziehen, stattdessen muss das Niveau der Lernanforderungen mit einbezogen werden.

6. Ansätze zur Schulung des pädagogischen Personals in der beruflichen Bildung

Konzeptionelle Vorüberlegungen

Den bisher behandelten Aufgaben der DECVET-Projekte wurde in der Verlängerungsphase der Pilotinitiative eine weitere Aufgabe hinzugefügt, konkret die „Generierung und Einführung von Prüferschulungen“. Die Einführung der Schulungen erfolgte vor dem Hintergrund, dass die Projekte neue Verfahren der Kompetenzfeststellung entwickelt oder zumindest bestehende Prüfungsmethoden auf die Anforderungen einer an Learning Outcomes ausgerichteten Lernergebnisfeststellung zugeschnitten haben. So entstanden neue Herausforderungen an die Lehrkräfte der Lern- und Prüfungsorte durch bspw. den Grundsatz der Outcomeorientierung oder die lernortunabhängige Gestaltung von Lernergebniseinheiten. Erste Erfahrungen der Projekte mit den entwickelten Kompetenzfeststellungsverfahren (siehe oben Abschnitt 3.) hatten gezeigt, dass für den Einsatz an Learning Outcomes ausgerichteter Prüfungsmethoden eine veränderte Prüfungsprofessionalität mit erweiterten didaktischen und diagnostischen Kompetenzen erforderlich ist, so dass hier seitens der Projekte für die Prüfer der Lerneinheiten (Lehrer, Ausbilder, Vertreter der Kammern) entsprechende Fortbildungskonzepte, Prüferschulungen und Prüferleitfäden erarbeitet wurden.

Ergebnisse

Sämtliche an der Pilotinitiative beteiligten Projekte haben Konzepte zur Qualifizierung des Bildungspersonals für die Aufgabe der Durchführung und Auswertung der von ihnen eingesetzten Verfahren der Kompetenzfeststellung entwickelt. Allerdings haben die meisten Projekte den Prozess der Entwicklung der „Prüferschulungen“ nur sehr rudimentär dargestellt. Ersichtlich ist jedoch, dass sämtliche Projekte bereits existierende Schulungskonzepte verwandt und diese auf den vorliegenden Kontext der DECVET-Initiative zugeschnitten haben. Dabei konzentrierten sie sich mit Ausnahme eines Projektes inhaltlich auf die Themen der DECVET-Initiative bzw. die Merkmale von Leistungspunktesystemen. Daneben wurden primär die in den Projekten eingesetzten Instrumente zur Lernergebnisfeststellung behandelt (in einem Projekt standen ausschließlich diese im Mittelpunkt der Schulung). Zu den einzelnen Schulungen entstanden in allen Projekten entsprechende Leitfäden oder Handbücher. Schnittstellenübergreifend zeigten sich auch die Zielgruppen der Schulungen. Primär wa-

ren diese auf Lehrkräfte, betriebliche Ausbilder und Prüfer der Kammern ausgerichtet. Hinsichtlich des zeitlichen Rahmens der Schulungen gab es hier eine Spannbreite von ein bis zwei Tagen. Ein Zertifikat für die Teilnahme wurde nur in einigen Projekten ausgestellt.

Empfehlungen

Im Hinblick auf zukünftige Projekte bzw. auf eine Prüfungspraxis in der berufliche Bildung, in der an Learning Outcomes ausgerichtete Prüfungsmethoden und -aufgaben die Regel und den Standard bilden, kann aus der Erfahrung der DECVET-Projekte gefolgert werden, dass eine Schulung des beteiligten Personals unumgänglich erforderlich ist. Im Rahmen der entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen sollten sowohl konzeptionelle Fragen der Outcomeorientierung behandelt als auch die zum Einsatz kommenden Aufgaben und Instrumente erprobt werden. Hierzu empfehlen sich weiterhin begleitende Materialien, wie Leitfäden oder Handbücher. Insgesamt sollten die Schulungen dabei nicht zu eng auf einzelne Instrumente der Lernergebnisfeststellung fokussiert sein. Grundlegende Kenntnisse der Kompetenzfeststellung sollten in jedem Fall Teil der Schulungen sein, um eine möglichst breite Verwendung und Transferfähigkeit zu gewährleisten.

7. Fazit

Aus didaktischer Sicht bestehen die zentralen Ergebnisse der DECVET-Projekte und damit der Erfolg der Pilotinitiative darin, dass gezeigt werden konnte, dass sich die „didaktisch-curriculare Philosophie der Outcomeorientierung“ auch im Kontext eher am Learning Input ausgerichteter Ordnungsmittel für Betrieb und Schule erfolgreich in der Form von Lernergebniseinheiten und darauf bezogener Kompetenzfeststellungsverfahren umsetzen lässt. Die von einigen Berufsbildungsakteuren geäußerte Befürchtung, dass die Entwicklung von Lernergebniseinheiten zu einer Fragmentierung des ganzheitlichen Konzepts von Beruflichkeit führen werde, hat sich nicht bestätigt. Das Gegenteil ist der Fall, denn die lernortunabhängig formulierten Lernergebnisse können einerseits als lernortübergreifende Ergänzungen der vorhandenen Untergliederungen der Ausbildungsrahmenpläne für den betrieblichen Teil und der Rahmenlehrpläne für den schulischen Teil der Berufsausbildung angesehen werden, und sie fördern andererseits lernortübergreifend die Transparenz der Ausbildungsziele, womit sie eine wichtige Orientierungshilfe für das pädagogische Personal in Schule und Betrieb bilden.

Unter dem auch didaktisch relevanten Aspekt der Durchlässigkeit haben die Äquivalenzvergleiche mittels Deckungsanalysen gezeigt, dass es an den „horizontalen Schnittstellen“ (Berufswechsel innerhalb des dualen Systems und Übergang von der vollzeitschulischen in eine duale Berufsausbildung) durchaus relevante Überdeckungen im Hinblick auf Lerninhalte und -niveaus gibt, so dass ein beachtlich zu nennendes Anrechnungspotenzial vorhanden ist. An den „vertikalen Schnittstellen“ (Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in eine duale Berufsausbildung und Übergang von der dualen Berufsausbildung in die berufliche Fortbildung) ist die Sachlage aus je unterschiedlichen Gründen nicht so eindeutig. Gleichwohl konnten die an der Schnittstelle zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung arbeitenden DECVET-Projekte zeigen, dass Lernergebniseinheiten entwickelt werden können, die inhaltlich und hinsichtlich des Anforderungsniveaus äquivalent der entsprechenden Ausbildungsabschnitte im Rahmen der Berufsausbildung sind. Allein die Idee, die Anrechnung von Vorleistungen mittels Leistungspunkten zu organisieren, hat sich in der aktuellen Situation nicht als tragfähig erwiesen. Dies heißt jedoch nicht, dass dieses Instrument endgültig ad acta gelegt werden muss. Bei veränderten Rahmenbedingungen kann es sich durchaus auch in der beruflichen Bildung national wie international als nützliches Hilfsmittel zur Förderung von Durchlässigkeit erweisen.

Literatur:

ALTBACH, P. G. (2000): Die Messung von Lehr- und Lernleistungen: Credit-Systeme an US-amerikanischen Hochschulen. In: Schwarz, S./ Teichler, U. (Hrsg.): Credits an deutschen Hochschulen. Neuwied.

DALICHOW, F. (1997): Kredit- und Leistungspunktesysteme im internationalen Vergleich. BMBWFT (Hrsg.) Bonn.

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT (2009): Empfehlung vom 18. Juni 2009 zur Errichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)", Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg (Amtsblatt der Europäischen Union, 8. Juli 2009).

FROMMBERGER, D. (2008): Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Wege zu mehr Mobilität, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit? In: Wirtschaft und Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung, 61. Jg., Heft 8, S. 13 – 17.

FROMMBERGER, D. (2012): Didaktisch-curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 66. Jg., Heft 133, S. 4 – 7.

FROMMBERGER, D./ MILOLAZA, A. (2010): Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland – Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: Forschungsinstitut betriebliche Bildung (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Bielefeld, S. 117 f.

FROMMBERGER, D./ REINISCH, H. (2008): Chancen und Risiken eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin. Bonn, S. 18 – 26.

INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung. Empfehlungen und Umsetzungsvorschläge. URL: http://www.bmbf.de/pub/leitlinien_innovationskreis.pdf (Stand: 18.06.2012).

KLOAS, P.(1997): Modularisierung der beruflichen Bildung: Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Berlin.

REINISCH, H: (2006): Kompetenz, Qualifikation und Bildung. Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Lernprozessen. In: Minnameier, G./ Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a.M. etc., S. 259 – 272.

SCHMIEL, M. (1971): Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 4. Jg. Sonderdruck. Nürnberg. URL: http://doku.iab.de/mittab/1971/1971_3_MittAB_Schmiel.pdf (Stand: 25.05.2012).

STAMM-RIEMER, I./ LOROFF, C./ HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS: Forum Hochschule 1/2011. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf (Stand: 27.04.2011).

BMBF-Eckpunkte zum Transfer von Ergebnissen der Pilotinitiative DECVET zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem

Die hier vorgelegten Eckpunkte wurden im DECVET-Beirat ausführlich beraten

Die BMBF-Pilotinitiative „DECVET - Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ soll einen Beitrag dazu leisten, die Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung über Anrechnungsverfahren zu verbessern. Die Eckpunkte in diesem Papier fassen zentrale Ergebnisse der DECVET-Pilotinitiative zu projektübergreifend verallgemeinerbaren Aussagen im Sinne einer Ergebnissicherung und zu ihrer breiteren Nutzung zusammen. Ergänzt werden die aus den zehn DECVET-Projekten abgeleiteten Empfehlungen im Anhang durch eine Darstellung von konkreten Best-Practice-Beispielen aus der Initiative. Auf eine differenzierte Darstellung der Befunde der Einzelprojekte wird deshalb hier verzichtet. Sie sind in den Abschlussberichten der Projekte, des DECVET-Teams beim BIBB und der wissenschaftlichen Begleitung zu finden und in einer gesonderten Abschlussveröffentlichung der DECVET-Initiative aufgearbeitet.

Auch andere Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wie etwa die Entwicklung von Ausbildungsbausteinen und ihre Erprobung in der Initiative „Jobstarter Connect“ oder die Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in der Initiative ANKOM zielen auf die Erhöhung von Durchlässigkeit in die bzw. innerhalb der Berufsbildung oder in die hochschulische Bildung. Die folgenden Eckpunkte der DECVET-Initiative stellen insofern einen Zwischenschritt dar, da die Erkenntnisse all dieser Initiativen mittelfristig zusammengeführt und mit den relevanten Berufsbildungsgremien beraten werden sollen.

Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung in Deutschland fördern

Wesentlicher Bezugsrahmen für die DEVET-Initiative bilden die auf europäischer Ebene vereinbarten Beschlüsse und Initiativen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums, der allen Bürgern Europas ungehinderte Mobilität in der Aus- und Weiterbildung sowie beim Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ermöglicht. Als ein konkreter Umsetzungsschritt zur Verstärkung der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung wurde in der Kopenhagener Erklärung vom November 2002 die Entwicklung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) definiert.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität und Vielzahl europäischer Berufsbildungssysteme, Bildungsträger, Lernorte und Bildungsgänge wurde auf europäischer Ebene vereinbart, Konzeption und Anwendung eines Leistungspunktesystems auf der Basis der ECVET-Kriterien in Pilotprojekten auf nationaler und europäischer Ebene zu erproben. Die BMBF-Pilotinitiative „DECVET - Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ untersucht in diesem Zusammenhang, inwieweit sich die ECVET-Prinzipien für die Entwicklung und Implementierung durchlässigkeitsfördernder Instrumente im nationalen Berufsberufsbildungssystem umsetzen und reformorientiert nutzen lassen.

Im nationalen Kontext waren zudem die vom Innovationskreis berufliche Bildung (2007)[1] formulierten Empfehlungen maßgebend, bezüglich der Verbesserung von Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule – Übergangssystem – berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule. Mit dem Start der Pilotinitiative DECVET 2007 hat das BMBF daher eine nationale politische Initiative in Anlehnung an einzelne Prinzipien von ECVET mit dem Ziel der Verbesserung der Übergänge innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems gestartet. Das heißt, ECVET wurde in DECVET nicht als Mobilitätsinstrument verstanden, das darauf abzielt, die Übertragbarkeit von Lernleistungen in der Berufsbildung über nationale Grenzen hinweg zu gewährleisten, sondern wird auch im Kontext bereits laufender oder geplanter Reformvorhaben in Deutschland gesehen, d.h. DECVET

[1] Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin, S. 12

zielt auf Durchlässigkeit und Mobilität im nationalen Berufsbildungssystem.

Das berufsbildungspolitische Ziel von DECVET lag demgemäß in der Entwicklung und Erprobung von Verfahren und Modellen zur Beschreibung, Erfassung, Bewertung, Dokumentation, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems und unter Wahrung seiner Prinzipien (im Sinne einer Machbarkeitsstudie). Konstitutives Grundelement der Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten in DECVET bildet das Berufskonzept und seine Zielsetzung des Erwerbs beruflicher Handlungsfähigkeit. Die in der Pilotinitiative DECVET entwickelten und zum Teil erprobten Instrumente sollen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems leisten. Darüber hinaus sollten die Erprobungen im Rahmen von DECVET dazu dienen, Erfahrungen zu Verfahren der Ausführung der geltenden Anrechnungsbestimmungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zu gewinnen. Die DECVET-Erprobung fokussierte auf vier typische Zu- und Übergänge (Schnittstellen) in der beruflichen Bildung:

- Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung,
- Übergang innerhalb der dualen Berufsausbildung bzgl. gemeinsamer berufsbildübergreifender Qualifikationen in einem Berufsfeld,
- Übergang zwischen dualer und vollzeitschulischer Berufsausbildung,
- Zugang von dualer Berufsausbildung in die berufliche Fortbildung (des Bundes nach §§ 53 und 54 BBiG).

Die Erprobungen in DECVET bezogen sich nicht auf den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Hierfür wurden im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ Anrechnungsverfahren entwickelt und erprobt.

Sinnvolle Strukturelemente von DECVET

Jeder der Zu- und Übergänge weist spezifische Merkmale und Anforderungen auf, die in der Entwicklungs- und Erprobungsarbeit der Pilotinitiative DECVET berücksichtigt wurden. Dabei orientierte sich die DECVET-Initiative an einem schnittstellenübergreifenden Strukturkonzept, das in jedem Pilotprojekt Grundlage der Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten war. Dieses Strukturkonzept hat sich in allen Pilotprojekten für die Entwicklung durchlässigkeitsfördernder Anrechnungsverfahren als leistungsfähig und transferierbar bewährt. Das Strukturkonzept umfasst folgende fünf Elemente:

- Lernergebnisbeschreibungen und Entwicklung von Lernergebniseinheiten(unterschiedlicher Bildungsgänge),
- Äquivalenzvergleiche zur Feststellung des Grades von Übereinstimmungen (Gleichwertigkeiten) in den Lernergebnissen untersuchter Bildungsgänge (Deckungsanalyse),
- Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen in Kompetenzfeststellungsverfahren,
- Entwicklung von Anrechnungsverfahren,
- Festlegung von ECVET-Punkten.

Mit den auf der Basis dieses standardisierten Strukturkonzeptes entwickelten und z.T. erprobten Verfahren zur Übertragung von Lernergebnissen von einem Berufsbildungskontext auf einen anderen ist es gelungen, unter Einbezug der beteiligten Akteure der beruflichen Bildung, den Nachweis äquivalenter Lernergebnisse zwischen den Teilsystemen im deutschen Berufsbildungssystem zu erbringen und damit die Möglichkeit der Anrechnung von Lernleistungen zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung zu verdeutlichen. Die in DECVET entwickelten Verfahren können zukünftig zu einem besseren Verständnis zwischen den Akteuren der Berufsbildungsteilsysteme beitragen und so das gegenseitige Vertrauen und die Kooperation der jeweiligen Lernorte stärken. Dabei wirken aussagekräftige und zuverlässige Instrumente der Feststellung von Lernergebnissen, ein ökonomischer Einsatz der Ressourcen und die auf dem Berufsbildungsgesetz basierenden Regelungen unterstützend. Der Nachweis von Gleichwertigkeit der Lernergebnisse der Teilsysteme kann zu deren Verknüpfung beitragen.

Empfehlungen anhand der Strukturelemente von DECVET

1. Lernergebnisbeschreibung und Entwicklung von Lernergebniseinheiten

Lernergebnisorientierung als Basis einer gemeinsamen Sprache
Das Grundprinzip von ECVET und DECVET liegt in der Orientierung an Lernergebnissen. In der EU-Empfehlung zu ECVET (18.06.2009) wird definiert, dass Lernergebnisse „Aussagen darüber [erteilen], was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat“. Im Fokus der Betrachtungen sollen folglich die erfassten und bewerteten Lernergebnisse

stehen, die die Lernenden zu zeigen in der Lage sind. Auf der Basis der Lernergebnisse kann es gelingen, eine gemeinsame Sprache aller Teilbereiche der beruflichen Bildung zu entwickeln, um so auch das gegenseitige Verständnis und die Kooperation der Lernorte beruflicher Aus- und Fortbildung zu verbessern.

Die outcome-orientierte Beschreibung der Ergebnisse vorangegangener Lernprozesse dient vor allem der präzisen und umfassenden Erfassung und Dokumentation vorhandener Kompetenzen – unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden, sei es in formalen, nicht formalen oder informellen Lernprozessen. Um dies zu ermöglichen, ist es erforderlich, Lernergebnisse lernortunabhängig zu formulieren. Damit wird sichergestellt, dass bei der performanzbasierten Feststellung vorhandener Kompetenzen zum Zwecke der Anrechnung externe Bewertungseinflüsse der Lernorte und Lernkontexte weitestgehend vermieden werden. Damit wird jedoch nicht postuliert, dass der Lernkontext von Lernprozessen (z.B. betriebliches Lernen) keinen Einfluss auf die Lernergebnisse hat. Grundsätzlich ist aber zu unterscheiden, ob Lernergebnisbeschreibungen zur Kompetenzerfassung (wie oben beschrieben) oder zur curricular-didaktischen Gestaltung von Bildungsgängen verwendet werden. Im ersten Fall ist die Lernortunabhängigkeit zentraler Bestandteil des Kompetenzerfassungsinstrumentariums.

Werden Lernergebnisbeschreibungen jedoch für die Planung und Gestaltung von Bildungsgängen und Lernprozessen verwendet, so müssen sie durch qualitative Bestimmungsfaktoren didaktisch-methodisch, lernorganisatorisch und lernortspezifisch präzisiert und kontextualisiert werden.

DQR als Referenzrahmen der Lernergebnisbeschreibungen nutzen
Zur Strukturierung der Lernergebnisse und ihrer Beschreibungen bietet sich die bildungsbereichsübergreifende Beschreibung der Kompetenzen (Dimensionen und Niveaus) des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) an.

Qualitätsstandards für Lernergebniseinheiten
Die in DECVET entwickelten Lernergebniseinheiten haben sich als leistungsfähiges Instrument bewährt, um

a) differenziert Äquivalenzen und damit (inhaltlich-curriculare) Anrechnungspotentiale zwischen verschiedenen Bildungsgängen zu eruieren und
b) die Lernergebnisfeststellung aussagekräftig und didaktisch strukturiert durchzuführen, sodass vorhandene Anrechnungspotentiale transparent nachgewiesen und dadurch Anrechnungen möglich werden.

Die Beschreibung von Lernergebnissen erfolgt gemäß den Deskriptoren des DQR in Form von Fachkompetenz sowie personaler Kompetenz und strukturiert in Lernergebniseinheiten. Lernergebniseinheiten werden – dem Vorschlag der Europäischen Kommission zu ECVET folgend – als Teile von Qualifikationen verstanden, die als sinnvolles Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden und durch ECVET-Punkte mit Bezug auf die Gesamtqualifikation, der sie angehören, gewichtet werden können. Lernergebniseinheiten werden mit Bezug auf die jeweils geltenden Ordnungsmittel der beiden Lernorte der dualen Berufsausbildung (Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne, Prüfungsanforderungen etc.) entwickelt.

Für die Dimensionierung von Lernergebniseinheiten sind handlungs- und kompetenzbasierte Qualitätsstandards festzulegen. Lernergebniseinheiten sollten inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Kompetenzbereiche umfassen und einen schnittstellenspezifisch sinnvollen Mindestumfang ausweisen. In DECVET hat sich ein durchschnittlicher Mindestumfang von 3-4 Monaten als sinnvoll erwiesen. Sie sollten schulische und betriebliche Lernergebnisse umfassen (Lernortunabhängigkeit) und so breit angelegt sein, dass sie ein entsprechendes Anrechnungspotential eröffnen.

Für die Schneidung der Lernergebniseinheiten ist wesentlich, dass sie ganzheitliche Arbeitshandlungen abbilden und sich an beruflichen Geschäfts- und Leistungsprozessen, Arbeitsaufträgen und Arbeitssituationen orientieren. Sie sind durch eine transparente Einordnung in den Gesamtzusammenhang eines Bildungsgangs und ihre Verknüpfung zu vor- und nachgelagerten Lernergebniseinheiten so zu positionieren, dass sie ausschließlich der Anerkennung von Lernergebnissen zwischen ganzheitlichen Bildungsgängen dienen. Die Gesamtheit der in den Lernergebniseinheiten beschriebenen Lernergebnisse entspricht der im Berufsbild festgelegten spezifischen beruflichen Handlungskompetenz des jeweiligen Aus- und Fortbildungsberufes.

Lernergebniseinheiten können als Strukturelement in der Ordnungsarbeit genutzt werden
Lernergebniseinheiten lassen sich ohne gravierende Probleme aus den Ordnungsmitteln der Berufsbildung ableiten und können bei der zukünftigen Curriculumentwicklung systematisch genutzt werden.

Lernergebniseinheiten als systematische Verknüpfungspunkte zwischen Bildungsgängen etablieren
Mit auf dieser Grundlage formulierten Lernergebnissen und ihrer Bündelung in entsprechenden Einheiten bietet sich die Möglichkeit, Verknüpfungspunkte zwischen unterschiedlichen Berufsbildungsgängen zu etablieren und damit die Zu- und Übergänge innerhalb beruflicher Bildung zu erleichtern. Dabei sollen jedoch nicht berufliche Bildungsgänge als solche in Frage gestellt oder verändert werden.

Schnittstellenspezifische Möglichkeit:
Lernergebniseinheiten der BAV aus Ordnungsmitteln anerkannter Ausbildungsberufe ableiten
Bundeseinheitliche Lernergebniseinheiten können für Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) zu mehr Transparenz beitragen und damit den Zugang in die duale Berufsausbildung erleichtern. Eine Ableitung der Lernergebniseinheiten aus den Ordnungsmitteln der dualen Berufsausbildung kann somit zu einer qualitativen Verbesserung dieser Maßnahmen führen und das gegenseitige Vertrauen der Lernorte aus abgebendem und aufnehmendem System fördern. Deshalb sollten für die Berufsausbildungsvorbereitung weitestmöglich Curricula auf der Basis von Lernergebniseinheiten entwickelt werden.

2. Feststellen von Äquivalenzen

Äquivalenzvergleiche dienen der Feststellung des Grades von Übereinstimmungen (Gleichwertigkeiten) in den Lernergebnissen untersuchter Bildungsgänge (Deckungsanalyse). Die Feststellung der Äquivalenz der Lernergebniseinheiten bzw. der vollständigen Ausbildungsberufe eines Berufsfeldes in Tiefe und Breite bildet die Basis der Empfehlung zur Anrechnung von Lernergebnissen. Grundlage des Äquivalenzvergleichs sind Deckungsanalysen der Lernergebniseinheiten, die sich auf die Inhalte und Anforderungen der jeweils geltenden Ordnungsmittel (insb. Ausbildungsrahmenpläne, Rahmenlehrpläne) beziehen.

Äquivalenz innerhalb von Berufsfeldern des dualen Systems identifizieren
Die Äquivalenzprüfung von Lernergebniseinheiten unterschiedlicher Ausbildungsberufe innerhalb eines Berufsfeldes wird unter Beachtung der zuvor genannten Kriterien ausgeführt, um das Anrechnungspotenzial zwischen den Lernergebniseinheiten unterschiedlicher Ausbildungsberufe zu identifizieren. Darüber hinaus können Äquivalenzprüfungen die Umsetzung bestehender Anrechnungsregelungen qualitativ untermauern.

Schnittstellenspezifische Möglichkeit:
Lernergebnisvergleich zwischen vollzeitschulischer und dualer Ausbildung
Nach § 7 BBiG sind Landesregierungen ermächtigt, Verordnungen zu erlassen, wonach der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer vergleichbaren Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet werden kann. Gegenwärtig findet diese Bestimmung in den Ländern nur wenig Verwendung.

Die Umsetzung der Verordnungen auf Landesebene und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lernenden könnten durch die Verwendung von Lernergebniseinheiten, die Lernergebnisse der unterschiedlichen Lernorte umfassen und somit sowohl in der dualen als auch der vollzeitschulischen Ausbildung Anwendung finden können, verbessert werden.

Liegen jedoch Lernergebniseinheiten vor, die ausschließlich auf vollqualifizierende berufsfachschulische Bildungsgänge bezogen sind, ist es notwendig, diese mit den Lernergebniseinheiten dualer Bildungsgänge auf Äquivalenzen zu überprüfen, um so das Anrechnungspotenzial konkret zu bestimmen.

Schnittstellenspezifische Möglichkeit:
Lernergebnisvergleich in der beruflichen Fortbildung
Der Zugang von der dualen Berufsausbildung in die berufliche Fortbildung zeichnet sich dadurch aus, dass neben formal erworbenen Lernergebnissen auch nonformal erworbene Lernergebnisse und die durch Berufserfahrung erworbenen informellen Lernergebnisse Berücksichtigung finden. Eine Besonderheit dieses Zuganges liegt in den Bestimmungen der Zulassung zur beruflichen Fortbildung. Diese setzen in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine angemessene Berufserfahrung voraus. Die Identifikation des Anrechnungspotenzials an dieser Schnittstelle resultiert somit u.a. aus der Analyse und dem Vergleich von Lernergebnissen, die nach Abschluss der Berufsausbildung erworben wurden. Zwischen beiden Teilsystemen verknüpfend wirken kann jedoch der Erwerb von Zusatzqualifikationen (insbesondere für leistungsstarke Jugendliche), die bereits auf die berufliche Fortbildung ausgerichtet sind.

3. Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen in Kompetenzfeststellungsverfahren

Lernergebnisse müssen, wenn sie zur Anrechnung gebracht werden sollen, nachgewiesen werden. Zu diesem Zweck wurden in DECVET Verfahren entwickelt

und erprobt, die darüber hinaus auch einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die Frage der Feststellung von Lernergebnissen (Kompetenzfeststellung) in der beruflichen Bildung leisten können. Bei der Entwicklung und Erprobung dieser Instrumente und Verfahren wurde ihre testtheoretische Güte, Praktikabilität und ihre Verfahrensökonomie mit berücksichtigt. Für die Umsetzung in die Praxis ist zudem das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Verfahren zu beachten.

Qualität der Erfassung von Lernergebnissen ausbauen
Für den Nachweis und die Dokumentation von Lernergebnissen sind Verfahren anzuwenden, die eine Erfassung möglichst aller Dimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit ermöglichen. Darüber hinaus wird der Einsatz von Instrumenten empfohlen, die unabhängig vom Lernort zum Einsatz kommen können und betriebliche und schulische Ausbildung gleichermaßen berücksichtigen.

Diesen Anforderungen entsprechend wurde in DECVET die Lernergebniserfassung z. B. mit Hilfe von handlungsorientierten Situationsaufgaben, Betriebsaufträgen, Projektaufgaben mit Präsentation und Fachgespräch, Simulationsaufgaben oder Kenntnistests durchgeführt. Zum Einsatz kommende Instrumente und Verfahren zur Feststellung von Lernergebnissen sind performanz - und aufgabenorientiert und dienen der Dokumentation des Erwerbs an unterschiedlichen Lernorten erworbener Lernergebnisse.

Über alle Ansätze hinweg hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, unterschiedliche Methoden miteinander zu kombinieren, um damit eine höhere Aussagekraft der erzielten Prüfungsergebnisse zu gewährleisten. Für die Feststellung von Lernergebnissen sind Verfahren und Kombinationen unterschiedlicher Erfassungsmethoden anzuwenden, die testtheoretischen Gütekriterien der Neutralität (Objektivität), Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gewährleistung der Aussagefähigkeit (Validität) entsprechen.

Ausbildungsbegleitende Lernergebnisfeststellung etablieren
In zwei DECVET-Projekten wurden Instrumente zur ausbildungsbegleitenden Feststellung und -dokumentation von Lernergebnissen entwickelt. Die erfolgreiche Erprobung eines „Lerndokumentes“ weist aus: Instrumente zur ausbildungsbegleitenden Feststellung und -dokumentation erhöhen die Verlässlichkeit der Feststellungsergebnisse sowie die Kooperation und Transparenz zwischen unterschiedlichen Lernorten zu Fragen erworbener Kompetenzen und vorhandener Lernergebnisse. Gleiches gilt für den erprobten „Kompetenzpass“. Beide können zudem gezielt als Instrumente der Lernunterstützung und Lernsteuerung genutzt werden und damit die Qualität der Ausbildung erhöhen.

Qualität durch Qualifizierung des Ausbildungspersonals sichern
Für den Einsatz der outcome-orientierten Prüfungsmethoden ist eine erweiterte Prüfungsprofessionalität mit ergänzenden diagnostischen Fertigkeiten erforderlich. Um die Qualität und Verwertbarkeit der Testergebnisse gewährleisten zu können, sind dementsprechend Schulungen des Bildungspersonals für kompetenzbasierte Lernrückmeldungen und Prüfungen unabdingbar.

Qualität kann durch Einbindung der zuständigen Stellen gesichert werden
Um die Instrumente zur Feststellung von Lernergebnissen ökonomisch vertretbar anwenden zu können, ist es von Vorteil, Lernergebnisfeststellungen an den durchführenden Lernorten (wie z.B. Bildungsträgern) vorzunehmen. Bei der Feststellung von Lernergebnissen haben sich die unterschiedlichen Lernorte den gleichen Kriterien unterzuordnen.

Schnittstellenspezifische Möglichkeit:
Lernergebnisfeststellung im Übergang zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung
Die Durchführung der Lernergebnisfeststellungen insbesondere im Übergang zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung sollten im Sinne der Qualitätssicherung und der Vertrauensbildung unabhängige Einrichtungen vornehmen. Voraussetzung hierfür ist, dass für die Lernergebnisfeststellung einheitliche Standards formuliert sind und mittels prüfbarer Kriterien auch das Niveau festgelegt ist. Unterstützen können hierfür entsprechende Handreichungen. Zudem sollten die angewandten Qualitätsstandards der Lernergebnisfeststellung transparent ausgewiesen und überprüfbar sein.

Zuständige Stellen wie die Kammern könnten die Teilnahme an der Lernergebnisfeststellung und die sich daraus ergebende Bewertung der Lernergebnisse zertifizieren. Grundvoraussetzung hierfür wäre, dass die konkreten Lernorte den von diesen Kammern festgelegten Qualitätskriterien genügen müssten. Nach Qualitätsüberprüfung könnten entsprechende Zertifikate ausgeben werden. Bewährt sich dieses Prinzip, könnte so auch der propagierte Aufbau einer Vertrauenskultur wachsen und sich als allseits akzeptierte Selbstverständlichkeit etablieren. Den Kammern würde vorbehalten bleiben, Kontrollen im Sinne einer Qualitätssicherung vornehmen zu können.

Abschlussprüfungen bleiben unberührt
Zur Erhöhung von Durchlässigkeit können Lernergebnisfeststellungsverfahren dem Zweck eines unterjährigen Nachweises von Lernergebnissen mit den Zielen der Ermittlung individueller Anrechnungsmöglichkeiten dienen. Die Abschlussprüfungen von Berufsausbildungen blieben durch die in DECVET erprobten Feststellungsverfahren unangetastet. Darüber hinaus können Lernergebnisfeststellungsverfahren für die Durchführung von Lernstandsfeststellungen und der zielgerichteten Unterstützung des Qualifizierungsprozesses der Lernenden eingesetzt werden.

4. Anrechnung von Lernergebnissen

Die Einbindung der beteiligten Akteure in einen partnerschaftlichen Prozess, der auf gegenseitigem Vertrauen zwischen den entsendenden und aufnehmenden Bildungseinrichtungen beruht, ist für die Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen grundlegend und unverzichtbar.

Qualitätsgesicherte Instrumente und Dokumente, die gegenseitige Akzeptanz finden, können diesen Prozess befördern und unterstützen.

Freiwilligkeitsprinzip bleibt gewahrt
Die Erfahrung der Vergangenheit lehrt, dass bei umfassender Einhaltung der angeführten Qualitätskriterien sich die aufnehmenden Systeme offener gegenüber Innovationen zeigen, wenn ihnen das Entscheidungsrecht eingeräumt bleibt. Die Anrechnung von Lernergebnissen soll auch zukünftig auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren und nicht durch Verordnungen bestimmt werden.

Bundeseinheitliche Standards denkbar
Es ist empfehlenswert, die durch DECVET entwickelten Verfahren auf bundeseinheitlicher Ebene umzusetzen und entsprechend allgemeiner Standards anzuwenden. Folgende Möglichkeiten kommen dafür in Frage:

- **Verkürzung der Bildungszeit**
  Anrechnung soll es Lernenden ermöglichen, durch Verkürzung von Bildungszeit im aufnehmenden System Lernschleifen zu verhindern. So können Anrechnungsverfahren dazu beitragen, dass beispielsweise Personen, die ein bestehendes Ausbildungsverhältnis aufgelöst haben, ohne Zeitverlust in demselben oder einen verwandten Beruf (wieder)einsteigen können. Grundlage hierfür ist, dass die „Schnittmengen“ zwischen den Ausbildungsberufen bzw. die bereits erfolgreich absolvierten Einheiten lernergebnisorientiert unterlegt sind und vom Lernenden nachgewiesen werden können. Hierfür empfiehlt es sich, die in DECVET erprobten Konzepte zu nutzen und diese ggf. als Ausgangspunkt für die Entwicklung von einheitlichen, standardisierten Verfahren zu verwenden. Sie sollten schulische und betriebliche Lernergebnisse umfassen (Lernortunabhängigkeit) und so breit angelegt sein, dass sie ein entsprechendes zeitliches Anrechnungspotential eröffnen.

- **Vertiefung von Lernergebniseinheiten durch inhaltliche Anrechnung**
  Darüber hinaus sind Optionen denkbar, die keine zeitliche Verkürzung der Ausbildungszeit, sondern unterstützende, fördernde oder zusätzliche und erweiternde Qualifizierungsmaßnahmen zur Folge haben. Die Anrechnung von Lernergebnissen kann und soll aber auch in diesem Fall dazu führen, Lernschleifen und Redundanzen zu vermeiden. „Frei“ gewordene Ausbildungszeit kann intensiver genutzt werden, z.B. durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen oder die Realisierung von Auslandsaufenthalten.

- **Verkürzung der Vorbereitungszeiten und Individualisierung der Prüfungszulassung**
  Die Erprobungen in DECVET haben gezeigt, dass im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Anrechnung beim Zugang zur beruflichen Fortbildung die Spezifika dieser Schnittstelle auf besondere Weise berücksichtigt werden müssen. Reguliert wird die berufliche Fortbildung durch eine Fortbildungsordnung oder eine Fortbildungsprüfungsregelung; die verpflichtende Teilnahme an einem Bildungsgang ist jedoch nicht vorgeschrieben. Somit kann hier eine Verkürzung formaler Bildungszeit streng genommen nicht erfolgen, denkbar wäre allerdings eine Anrechnung von Lernergebnissen auf die Fortbildungsprüfung. Die Erkenntnisse an dieser Schnittstelle zeigen jedoch Anrechnungsmöglichkeiten unterhalb der Ordnungsebene, z.B. durch die Verkürzung der Vorbereitungszeiten und -inhalte auf die Fortbildungsprüfung.

Ein weiteres Anrechnungspotenzial von Lernergebnissen auf die berufliche Fortbildung ist durch den Nachweis von Lernergebnissen aus der berufspraktischen Erfahrung möglich, hier vor allem in Bezug auf die Zulassungsbestimmungen zur Fortbildungsprüfung entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Lernenden.

Gestuftes Anrechnungsmodell schnittstellenübergreifend nutzbar
Für die Anrechnung der Lernergebnisse zwischen zwei Ausbildungsberufen in einem Berufsfeld wurde ein (auch auf andere Schnittstellen der Berufsbildung übertragbares) Stufungsmodell entwickelt. Die Entscheidung über die Art der Anrechnung (Anrechnungsstufe) basiert in diesem Modell auf der zuvor durchgeführten Äquivalenzprüfung in Lerntiefe und -breite der Lernergebniseinheiten und ihrem Deckungsgrad:

- Stufe 1 „Pauschale Anrechnung“ - die Übereinstimmung der Lernergebniseinheit zwischen zwei Ausbildungsberufen liegt zu mind. 80% vor.
- Stufe 2 „Anrechnung mit Auflage“ - die Übereinstimmung der Lernergebniseinheiten zwischen zwei Ausbildungsberufen liegt zu 60- 80% vor. In diesem Falle kann die Auflage mit dem nachträglichen Erwerb der Lernergebnisse durch selbstorganisiertes Lernen, betriebliche, schulische oder auch externe Unterstützung über einen dritten Lernort verbunden sein.
- Stufe 3 „Anrechnung problematisch“ - die Übereinstimmung der Lernergebniseinheiten zwischen zwei Ausbildungsberufen liegt zu weniger als 60% vor. In diesem Fall kann eine Anrechnung und damit Übertragung der Lernergebnisse in einen parallelen bzw. anschließenden Ausbildungsberuf des gleichen Berufsfeldes nicht empfohlen werden.

Schnittstellenspezifische Möglichkeit:
Berufsausbildungsvorbereitung mit der Berufsausbildung verknüpfen
Für die Anrechnung von Lernergebnissen am Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung in das duale System gilt insbesondere: Die Berufsausbildungsvorbereitung soll stärker mit der Berufsausbildung verknüpft werden. Hierdurch kann eine Verbesserung der Zugangschancen Jugendlicher in die Berufsausbildung angeregt werden.

Unter der Voraussetzung, dass sich die Lernergebnisse der BAV auf das duale System beziehen, kann nach erfolgtem Nachweis der Lernergebnisse eine Verkürzung der Ausbildungszeit empfohlen werden. Unterstützend können hier Netzwerke auf regionaler Ebene wirken, insbesondere wenn sie Vereinbarungen beinhalten, die zwischen beteiligten zuständigen Stellen und Bildungsträgern der BAV abgeschlossen werden.

Schnittstellenspezifische Möglichkeit:
Pauschale und individualisierte Anrechnungsmöglichkeiten zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung möglich

Bei Vorliegen entsprechender Äquivalenzen haben sich zwischen vollschulischer und dualer Ausbildung 2 Anrechnungsvarianten bewährt:

1) **Pauschale Anrechnung**
   Absolviert ein Auszubildender ein oder zwei Jahre in einer vollzeitschulischen Ausbildung, soll er die Möglichkeit erhalten, dies in vollem zeitlichem Umfang auf die duale Ausbildungszeit anrechnen zu lassen.

2) **Vertiefung von Lernergebniseinheiten durch individualisierte Anrechnung**
   Denkbar sind ebenso Anrechnungen, die keine zeitliche Verkürzung der Ausbildungszeit zur Folge haben. Die Anrechnung von Lernergebnissen kann und soll aber auch in diesem Fall dazu führen, Lernschleifen und Redundanzen zu vermeiden. „Frei“ gewordene Ausbildungszeit kann intensiver genutzt werden, z.B. durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen oder die Realisierung von Auslandsaufenthalten.

5. Festlegung von ECVET-Punkten

Die Vergabe von ECVET-Punkten in den jeweiligen Lernergebniseinheiten kann der Auskunft über die quantitative und qualitative Gewichtung einzelner Lernergebniseinheiten gegenüber der Gesamtqualifikation dienen. Zur Vergabe dieser Punkte sind unterschiedliche Kriterien relevant. Durch eine Kombination aus der Bemessung von Lernzeit und der Bestimmung des Lernniveaus sowie der Bestimmung der Bedeutung der Lernergebniseinheit innerhalb der Gesamtqualifikation können diese beispielsweise zum Tragen kommen.

Die Erprobung in der Pilotinitiative DECVET zeigte jedoch, dass die Bepunktung der Lernergebniseinheiten im deutschen Berufsbildungskontext gegenwärtig nur bedingt relevant und nicht zwingend erforderlich ist, um eine Übertragung von Lernergebnissen von einem Lernkontext auf einen anderen zu ermöglichen. Relevanz könnten die Punkte aber dann erhalten, wenn sie eine Anbindung an das existierende Kreditpunktesystem für die hochschulische Bildung (ECTS) ermöglichen.

Anlage: Best-Practice-Beispiele der Pilotinitiative DECVET

Nachfolgend dargestellt werden Best-Practice-Beispiele, die durch Erprobungen in den Projekten der Pilotinitiative DECVET gewonnen wurden. Sie sollen verdeutlichen, wie Anrechnung an den Schnittstellen in der beruflichen Bildung in einigen Regionen bzw. Branchen praktisch gestaltet werden kann. Sie zeigen Potenziale auf, eine generelle Übertragbarkeit ist jedoch nicht grundsätzlich ableitbar, da die jeweiligen Rahmenbedingungen unterschiedlich waren.

Um Durchlässigkeit, Tranzparenz und Mobilität zu befördern, sind – so zeigen die DECVET-Ergebnisse – die Entwicklung von Lernergebniseinheiten, ihre Prüfung auf Äquivalenz, Verfahren zur Feststellung der Lernergebnisse (Kompetenzfeststellungsverfahren) sowie begründete Anrechnungs- und Übertragungsmöglichkeiten von Lernergebnissen bedeutsam; die Bewertung von Lernergebnissen durch Leistungspunkten hat sich dagegen als nachrangig herausgestellt. Zur Festlegung von ECVET-Punkten werden daher hier keine Aussagen gemacht.

1. Lernergebnisbeschreibung und Entwicklung von Lernergebniseinheiten

- Beim Übergang innerhalb der dualen Berufsausbildung in einem Berufsfeld können Lernergebniseinheiten nicht nur berufsspezifische Qualifikationen abbilden, sondern sie können auch berufsbildübergreifend konzipiert sein. Die durch das ***Schweriner Ausbildungszentrum (SAZ)*** entwickelten Lernergebniseinheiten ermöglichen Jugendlichen den Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen in Ausbildungsberufen innerhalb eines Berufsfeldes. So wird es möglich, damit erweiterte Kompetenzen zu erwerben, die sich auf ein Berufsfeld beziehen.

- Lernergebniseinheiten, die zur Gestaltung des Überganges zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung beitragen, führen in dem durch die ***Arbeitsgemeinschaft des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, des Industrie- und Handelskammertags Baden-Württemberg und des Handwerkstags Baden-Württemberg*** entwickelten Vorgehen die betrieblichen und schulischen Ordnungsmittel eines dualen Ausbildungsberufs (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan) in einem Dokument zusammen. Hierdurch werden sie für beide Lernorte gleichermaßen lesbar. Die Orientierung am Berufsprinzip als Befähigung zum selbstständigen Handeln wird durch diese Theorie-Praxis-vermittelnde Darstellungsform gefördert und gestärkt.

- Die systematische Entwicklung von Lernergebniseinheiten im Übergang von der dualen Ausbildung zur beruflichen Fortbildung kann - nach dem Vorgehen des ***Arbeitswissenschaftlichen Instituts Bremen*** - über die Analyse von curricularen Materialien (Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrplänen, Prüfungsordnungen) und die Erhebung betrieblicher Anforderungen über Aufgabenanalysen erfolgen. Im Ergebnis entstehen Lernergebniseinheiten, die beide Anforderungsprofile in einem Dokument zusammenführen. Für Fortbildungen könnten so detaillierte und systematische curricular-orientierte Dokumente über vereinheitlichte Lernergebniseinheiten entwickelt werden, um damit zur Erhöhung der Transparenz von Bildungsangeboten in der beruflichen Fortbildung beizutragen.

2. Feststellen von Äquivalenzen

- Für den Fall eines Wechsels von einem vollzeitschulischen Ausbildungsberuf (z.B. Assistentenberufe etc.) in einen dualen Ausbildungsberuf sind für beide Ausbildungsberufe eigene Lernergebniseinheiten zu entwickeln. Äquivalenzen zwischen den beiden Berufen können dann mithilfe eines von der ***Akademie für berufliche Bildung (AFBB Dresden)*** entwickelten Verfahrens wie folgt geprüft werden: In einem ersten Schritt gilt es, die vergleichbaren Handlungsfelder und Fachkompetenzen zu identifizieren. Anschließend werden die Beschreibungen der Lernergebnisse, auch unter Berücksichtigung von Prüfungsanforderungen, durch Experten verglichen. Werden im Vergleich der Lernergebnisse Fehlstellen erkannt, können daraus Qualifizierungsbedarfe im Hinblick auf den angestrebten Berufsabschluss abgeleitet werden. Über die Entsprechung von Kenntnissen und Fertigkeiten wird der Umfang und Grad der Gleichwertigkeit von Fachkompetenzen und Lernergebniseinheiten festgestellt und in einer Matrix dokumentiert. Diese Dokumentation weist das vorhandene Anrechnungspotenzial aus.

3. Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen in Kompetenzfeststellungsverfahren

- Zur Dokumentation des Ausbildungsverlaufs wurde durch das ***Forschungsinstitut für betriebliche***

Bildung (f-bb) der Einsatz eines Kompetenzpasses erprobt. Er unterstützt die Abstimmungsmöglichkeiten zwischen Betrieb und Berufsschule und informiert über absolvierte Lernergebniseinheiten des jeweiligen Ausbildungsberufs. Die Erprobung des Kompetenzpasses erfolgte innerhalb der dualen Berufsausbildung in Bezug auf gemeinsame berufsbildübergreifende Qualifikationen innerhalb eines Berufsfelds. Sowohl vom Betrieb als auch von der Berufsschule können mittels des Passes Angaben zur Zielerreichung in den einzelnen Lernergebniseinheiten gemacht werden. Lernergebniseinheiten und Ausbildungsinhalte, die an den unterschiedlichen Lernorten vermittelt werden, können so allgemeinverbindlich dokumentiert und für Ausbildende wie Lernende beider Lernorte transparent ausgewiesen werden. Die Bedeutsamkeit ausbildungsbegleitendender Lernergebnisfeststellung wird auch neben der Relevanz verbesserter Flexibilität und Transparenz, einer engeren Verknüpfung beruflicher und hochschulischer Bildung und einer stärker international ausgerichteten Berufsbildung als strategischer Schwerpunkt der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Berufsbildung durch Vertreter der Automobilindustrie[1] hervorgehoben.

- Das „Lerndokument“ - ein im Projekt der ***Arbeitsgemeinschaft des Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertages, des Baden-Württembergischen Handwerkstages und des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*** entwickeltes Instrument zur ausbildungsbegleitenden Erfassung von Lernergebnissen - hat sich in der Erprobung als ein von Ausbildungsbetrieben und überbetrieblichen Ausbildungszentren umsetzbares und akzeptiertes Verfahren erwiesen. Anwendung fand das Lerndokument in der Ausbildung in einem gewerblich-technischen Beruf im Übergang von der vollzeitschulischen in die duale Ausbildung. Der Ausbildungsbetrieb gibt zunächst einen betrieblichen Auftrag vor. Die Lernenden führen diesen durch und dokumentieren ihn anschließend. Sie sollen so nachweisen, dass sie in der Lage sind, eine Arbeitsaufgabe vorzubereiten, zu planen, durchzuführen, auszuwerten und zu dokumentieren. Für die anschließende Bewertung durch die Ausbildenden sind sowohl die praktische Umsetzung des betrieblichen Auftrags als auch die planvolle Arbeits- bzw. Vorgehensweise und der zielgerichtete Einsatz von Unterlagen durch die Lernenden maßgeblich. Über die Lernergebnisfeststellung zum Zwecke der Anrechnung hinaus fördert diese ausbildungsbegleitende Erfassung der Lernergebnisse aus der Sicht der Praktiker aus Betrieb und Schule wesentlich die Qualität des Ausbildungsprozesses. Die Vorteile des Instruments werden darin gesehen, dass der Lernende sein Handeln besser reflektiert, gezielter auf die Prüfung vorbereitet wird und eine zeitnahe Rückmeldung über seinen Lernstand erhält.

- Die Erfassung von Lernergebnissen im Übergang von der dualen Ausbildung in die berufliche Fortbildung beinhaltet neben der Erfassung von Fach- und Methodenkompetenz auch die Erfassung und Bewertung sozialer und personaler Kompetenzen. Im Projekt des ***Forschungsinstituts für Beschäftigung Arbeit Qualifikation (BAQ)*** wurde ein Instrument entwickelt, mit dem diese Kompetenzen über Lernergebniseinheiten, die sich insbesondere an handlungsorientierte Situationsaufgaben der Praxis ausrichten, erfasst werden können. Mit diesem Instrument zur Erfassung der Lernergebnisse ist es folglich möglich, die (auch über Berufserfahrungen informell erworbenen) Lernergebnisse sichtbar zu machen, über die ein Lernender beim Einstieg in eine Fortbildung verfügt. Zur Erfassung von Berufserfahrung eignen sich insbesondere Aufgaben, deren Inhalte über Lehrgänge hinaus gehen und insbesondere auch komplexe Situationen mit u.a unvorhergesehenen Schwierigkeiten umfassen, die dem beruflichen Arbeitskontext entsprechen.

- Im Sinne der Qualitätssicherung und der Vertrauensbildung zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung können nicht nur die abgebenden Bildungsinstitutionen bzw. durchführenden Lernorte, sondern auch unabhängige Einrichtungen die Verfahren zur Feststellung der Lernergebnisse durchführen. Zuständige Stellen wie die Kammern könnten die Teilnahme an der Lernergebnisfeststellung und die sich daraus ergebende Bewertung der Lernergebnisse zertifizieren. Voraussetzung hierfür ist, dass die Bildungsträger der Berufsvorbereitung, die durchführenden Lern-

[1] Vgl. Strategiepapier der Automobilindustrie: Kompetenzen fördern. Attraktivität steigern. Qualität sichern. Schwerpunkte der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Berufsbildung in Deutschland. Veröffentlicht durch: Weber, H. (2012): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung aus Sicht der Automobilindustrie. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 253-240.

orte bzw. die unabhängigen Einrichtungen den von diesen Kammern festgelegten Qualitätskriterien genügen. Ziel ist, die Glaubwürdigkeit von durch die betroffenen Jugendlichen erworbenen Zertifikaten für Ausbildungsbetriebe zu stärken. Hierfür ist wesentlich, wer die Bewertung durchführt. Denkbar sind neben einer zuständigen Stelle auch andere akkreditierte Institutionen, die sich auf Lernergebnisfeststellungsverfahren spezialisiert haben. Hierfür sprechen sich alle an dieser Schnittstelle beteiligten Pilotprojekte aus ***(BWHW – Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. + INBAS GmbH, Deutsche Bahn AG-DB Training, ÜAG – Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft Jena gGmbH***).

4. Anrechnung von Lernergebnissen

- Zur Förderung der Vertrauensbildung zwischen Lernorten der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen Ausbildung kann ein transparenter Nachweis der Ausbildungsqualität des berufsvorbereitenden Bildungsträgers beitragen (auf der Grundlage definierter Qualitätsstandards). Dies kann beinhalten, dass die zuständige Stelle (z.B. Kammer) einem Lernort der Berufsausbildungsvorbereitung bestätigt, dass er im Hinblick auf seine Ausstattung und sein Personal in der Lage ist, Ausbildungsinhalte entsprechend den Anforderungen der Ausbildungsordnung mittels Lernergebniseinheiten zu vermitteln. Unter diesen Voraussetzungen, kann eine zuständige Stelle ein Zertifikat ausstellen, welches das Ergebnis der erfolgreichen Teilnahme an einem Verfahren zur Feststellung der Lernergebnisse bestätigt. Hierauf ist vermerkt, dass erfolgreich unter Beweis gestellte Lernergebnisse auf eine nachfolgende Ausbildung angerechnet werden können ***(BWHW – Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. + INBAS GmbH)***.

- Für die Anrechnung von Lernergebnissen zwischen zwei dualen Ausbildungsberufen bietet sich ein gestuftes Modell an, welches durch das ***Forschungsinstitut für betriebliche Bildung (f-bb)*** entwickelt wurde. Die Entscheidung über die Art der Anrechnung (Anrechnungsstufe) basiert auf einer zuvor durchgeführten Äquivalenzprüfung der Lernergebniseinheiten und der Analyse ihres Deckungsgrads:

  - Stufe 1 „Pauschale Anrechnung“ - (Deckungsgrad liegt zu mind. 80% vor)
  - Stufe 2 „Anrechnung mit Auflage“ – (Deckungsgrad liegt zu 60- 80% vor)
  - Stufe 3 „Anrechnung problematisch“ – (Deckungsgrad liegt zu weniger als 60% vor).

Dieses Bewertungskonzept hat sich als schnittstellenübergreifend anwendbar erwiesen.

Barbara Hemkes, Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung – 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung

Die 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gestartete Pilotinitiative DECVET hatte die Aufgabe, Verfahren zur Beschreibung, Erfassung und Anrechnung von Lernergebnissen zu entwickeln und zu erproben. Die nachfolgenden Thesen enthalten Einschätzungen und Empfehlungen zu den in DECVET erarbeiteten Ergebnissen, und zielen darauf ab, Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen der beruflichen Bildung qualitativ, quantitativ, verfahrensökonomisch und strukturell zu optimieren Mit den Thesen wird bewusst eine selektive und sicher auch kontroverse Reduktion und Verallgemeinerung empfehlender Aussagen gewagt, die dem pragmatischen Diskurs zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für nachfolgende Entwicklungsprozesse dienen sollen.

Die hier dargestellten Ausführungen verstehen sich als Ergänzung zu den in diesem Band bereits dargestellten Evaluationsergebnissen und Schlussfolgerungen aus der Pilotinitiative DECVET (vgl. Beiträge Frommberger u.a. 2012; Frommberger u.a. 2012 sowie die BMBF-Eckpunkte in diesem Band).

1. Für mehr Durchlässigkeit an den Schnittstellen zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung bilden leistungsfähige und individuell nutzbare Anrechnungsverfahren eine notwendige, aber nicht immer hinreichende und breitenwirksame Voraussetzung. Systemgestaltende Wirkkraft kann Anrechnung entfalten, wenn sie als strukturierendes Element im Rahmen beruflicher Ordnungsmittel integriert wird und die derzeitigen Schnittstellen in der Berufsbildung zu verknüpfenden Übergangszonen gestaltet.

Für die Verwendung und Weiterentwicklung der in DECVET entwickelten Konzepte, Instrumente und Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen auf weiterführende Bildungsgänge stellt sich die Strukturfrage: Sollen die durchlässigkeitshemmenden Brüche und Disparitäten an den Schnittstellen zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung durch gesonderte Anrechnungsverfahren außerhalb der Ordnungsebene überbrückt werden oder soll Anrechnung als Strukturelement in der Berufsbildung mittelfristig abgrenzende Schnittstellen zu verknüpfenden Korridoren entwickeln?

Im ersten Fall handelt es sich um einen Defizite (an den Schnittstellen) kompensierenden Durchlässigkeitsansatz, der strukturell und ordnungspolitisch gering verankert ist und somit eigenständige Verfahrensprozesse erfordert, die personal- und zeitaufwendig sind und (regional) mit den Bildungsakteuren (Kammern, Betrieben, Berufsschulen etc.) den jeweiligen Gegebenheiten entsprechend auszuhandeln sind. Die Folge könnte sein, dass eine Vielzahl unterschiedlicher und untereinander nicht abgestimmter Einzellösungen zur Anrechnung entwickelt wird, deren Intransparenz und fehlende Standardisierung die Mobilität im Berufsbildungssystem wesentlich einschränkt.

Der zweite – strukturbasierte – Durchlässigkeitsansatz ist darauf gerichtet, die Anrechnung von Lernergebnissen in Strukturzusammenhänge der Berufsbildung einzubinden und mit dem Ordnungsrahmen der Berufsbildung in Beziehung zu setzen. Die derzeitigen Reformprozesse in Bund und Ländern zur Implementierung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in Ordnungsmitteln bieten die ideale Chance, Anrechnungsfragen in die Gestaltung der Ordnungsmittel mit einzubeziehen und damit mittelfristig einen Weg zu öffnen, der zu einer curricularen Verknüpfung der Teilsysteme der Berufsbildung und damit zu einer strukturell verankerten Durchlässigkeit (durch Anrechnung) führt. Gleichermaßen würde dies auch die Anschlußfähigkeit beruflicher Bildungsgänge an andere Bildungssysteme – hier insbes. der hochschulischen Bildung - verbessern.

2. Die Einbeziehung von Lernergebniseinheiten in die Systematik der Ordnungsmittel beruflicher Bildung könnte einen bundesweit standardisierten, transparenten und verbindlichen Referenzrahmen ermöglichen, Anrechnungsmöglichkeiten - nicht Anrechnungszwänge - strukturell zu verankern und somit curricular verknüpfte Übergänge zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung auszuweisen.

Lernergebniseinheiten weisen in der vorliegenden Form bereits ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den Konstruktionskriterien und der Systematik der (neugeordneten) Ordnungsmittel auf, obgleich sie jeweils unterschiedliche, sich gegenseitig ergänzende Funktionen erfüllen.

Für die Entwicklung von Lernergebniseinheiten sowie bei der Erarbeitung von Ordnungsmitteln sind die Konstruktionsprinzipien der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung konstitutiv. In beiden Entwicklungsprozessen findet das Systematisierungsmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) Berücksichtigung. Beide Arbeitskonzepte orientieren sich am Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz und strukturieren Kompetenzen über die Bestimmung bzw. Ableitung berufstypischer und komplexer Handlungsfelder (und der in ihnen ausgeprägten Arbeits- und Geschäftsprozesse, Arbeitssituationen und Aufträge), die in ihrer Summe den Gesamtzusammenhang und das Profil eines Berufes abbilden.

Ausbildungsrahmenplan und Lernergebniseinheiten stehen dabei in einem Ergänzungsverhältnis. In Lernergebniseinheiten werden in der Regel die im Ausbildungsrahmenplan skizzierten Kompetenzen und Handlungsfelder weitergehend konkretisiert und ausdifferenziert und somit für die Bestimmung von Anrechnungspotenzialen zwischen Berufen und Bildungsgängen handhabbar und transparent gemacht. Gleichermaßen bieten sie einen mit den Vorgaben der Ordnungsmittel abgestimmten und ausdifferenzierten Rahmen für die Planung und Durchführung von Lernergebnisfeststellungen zum Zwecke der Anrechnung. Eine Erweiterung der Systematik der Ordnungsmittel um die Ebene der Lernergebniseinheiten könnte somit der Anrechnung einen verbindlicheren Referenzrahmen ermöglichen.

3. In Lernergebniseinheiten werden die fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalte integriert dargestellt. Lernergebniseinheiten sind in diesem Sinne lernortübergreifend angelegt. Die Ausrichtung auf lernortübergreifende curriculare Elemente wird insbesondere dadurch unterstützt, indem für die beschriebenen Lernergebnisse ergänzend die jeweiligen Bezüge zum betrieblichen Ausbildungsrahmenplan und zum berufsschulischen Rahmenlehrplan transparent ausgewiesen und inhaltlich abgebildet werden. Diese Verknüpfung von berufsschulischen und betrieblichen Ordnungsmitteln in einem Dokument hat Modellcharakter und kann der weiteren Entwicklung der Kompetenzorientierung dienen. Darüber hinaus liefert sie innovative Impulse für eine intensivere Kooperation der Lernorte.

Bisherige Bemühungen, die Kooperation der Lernorte zu intensivieren, basieren im Wesentlichen auf den Bestrebungen, die beiden voneinander getrennten Lernorte durch entsprechende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen einander näher zu bringen. Dabei besteht häufig die Schwierigkeit, dass Ausbildungstheorie und -praxis aus organisatorischen Gründen nicht parallel bzw. zeitlich aufeinander abgestimmt vermittelt werden können. Letztlich wird es nicht selten dem Auszubildenden überlassen, diese Verbindung herzustellen.

Da Lernergebniseinheiten in ihrer Konstruktion sich weniger an Input- und Prozessfaktoren orientieren, sondern im Sinne einer Beschreibung von erreichten oder noch zu erreichenden Lernergebnissen formuliert sind, bleibt die konkrete Ausgestaltung der Ausbildungsprozesse und der Lernortkooperation dem ausbildenden Personal und auch den Auszubildenden selber vorbehalten. Ein Dokument, welches Lernergebnisse lernortübergreifend ausweist, bietet die Möglichkeit, die Zusammenhänge und Bezüge zwischen berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten in einem Gesamtbild besser zu erfassen. Damit wird zugleich eine erhöhte Transparenz und Verständigung über Ausbildungsinhalte lernortübergreifend möglich. Diese enge Kopplung von Ausbildungsrahmenplan und Lernergebniseinheiten gewährleistet auch, dass die notwendigerweise lernortunabhängig zu beschreibenden Lernergebnisse an den betrieblichen Kontext gebunden werden, aus dem heraus sie generiert werden.

4. Die Einbeziehung von Lernergebniseinheiten und Anrechnungspotenzialen in den Referenzrahmen der Ordnungsmittel könnte den bisher weitgehend ungenutzten gesetzlichen Möglichkeiten, die das Berufsbildungsgesetz zur Anrechnung vorangegangener (Aus-) Bildungsleistungen an eine folgende

Berufsausbildung bietet, einen neuen Bedeutungs- und Anwendungskontext schaffen, der die Attraktivität, diese Bestimmung in Anspruch zu nehmen, bei den Betroffenen deutlich erhöht.

Der Gesetzgeber hat auf Bundesebene im Berufsbildungsgesetz (BBIG) und auf Länderebene eine Vielzahl von Bestimmungen erlassen, die es ermöglichen (nicht vorschreiben), die aus einem vorhergegangenen Bildungsgang erworbenen Lernergebnisse auf einen folgenden Bildungsgang anzurechnen. Diese konnten in der Berufsbildungswirklichkeit bisher jedoch keine nennenswerten Durchsetzungswirkungen entfalten, d.h. sie werden von Auszubildenden und Ausbildenden kaum in Anspruch genommen.

Eine Einbindung der in DECVET entwickelten curricularen Qualitätsstandards (z.B. zur Konstruktion von Lernergebniseinheiten, zur Beschreibung von Lernergebnissen sowie zur Ermittlung von Äquivalenzen) in den Referenzrahmen der Ordnungsmittel könnte die Vorbehalte und Risikobefürchtungen gegen die existierenden gesetzlichen Anrechnungsoptionen bei Auszubildenden und Ausbildenden mindern.

5. Die Prüfung von Gleichwertigkeit der Lernergebnisse in Äquivalenzuntersuchungen ist eine zwingende Voraussetzung zur Identifikation von Anrechnungspotenzialen. Sofern es gelingt, verknüpfende Übergangszonen an den Schnittstellen des Berufsbildungssystems über die Einbindung von Lernergebniseinheiten in die Ordnungsmittel zu gestalten, würde dies den Aufwand umfangreicher Äquivalenzuntersuchungen und Anrechnungsverfahren deutlich reduzieren.

Zur Feststellung gleichwertiger Lernergebnisse zwischen den von Übergängen gekennzeichneten Teilsystemen in der beruflichen Bildung bedarf es einer verlässlichen Analyse, die Aussagekraft über die Lerntiefe und –breite der vergleichbaren Lernergebnisse zulässt. Dabei stellt sich diese Herausforderung insbesondere an den vertikalen Schnittstellen, da hier Teilsystem übergreifend von dem vermeintlich vorgelagerten Bildungsgang auf den nächst „höheren“ eine Anrechnungsmöglichkeit geschaffen werden soll. Solche Prüfungen auf Gleichwertigkeit erfordern jedoch immer eine genaue Betrachtung des Einzelnen.

Im Sinne einer strukturellen Verankerung durch curricular verknüpfte Übergänge, wird die einzelne Prüfung von Lernergebnissen hinsichtlich ihrer Äquivalenz jedoch unnötig. Durch die auf curricularer Ebene geschaffenen gleichwertigen Lernergebniseinheiten wird eine systemische Verankerung forciert. Davon unberührt bleibt jedoch die individuelle Feststellung erworbener Lernergebnisse über die Lernergebnisfeststellungsverfahren.

6. Die Akzeptanz von und Mitwirkung an Anrechnungen zuvor erworbener Lernergebnisse auf eine anschließende Aus- und Fortbildung setzt bei den Bildungsakteuren im Praxisfeld eine Vertrauensbasis voraus. Bestimmender Faktor dazu ist ein Vertrauen in die Wirksamkeit der lernergebniserfassenden Prüfungsinstrumente und -verfahren. Vertrauensbildend wirkt vor allem eine Lernergebnisfeststellung, die die vorhandene berufliche Handlungskompetenz in unmittelbarem Bezug zum beruflichen Arbeitsfeld oder in ihm nachvollziehbar ausweist.

Ausbildende Betriebe sind zumeist nur dann zum Abschluss eines ausbildungszeitverkürzenden Ausbildungsvertrags („Quereinstieg“) bereit, wenn sie mit einiger Gewissheit darauf vertrauen können, dass die zur Anrechnung offerierten Lernergebnisse tatsächlich im beschriebenen Umfang – in Lerntiefe und -breite sowie mit einem entsprechenden Bezug auf die Ausbildungs- und Arbeitspraxis – vorhanden sind. Eine solche Vertrauensbasis kann bei aufnehmenden Betrieben gefestigt werden, wenn in Ergänzung zu den fachtheoretischen Kenntnisprüfungen in der Berufsschule performanzorientierte Feststellungsverfahren zur Anwendung kommen, die es erlauben, Lernergebnisse und berufliche Handlungskompetenz über die erfolgreiche Bewältigung realer betrieblicher Arbeitsaufgaben und Aufträge im betrieblichen Praxisfeld zu erfassen. Ausbildungsbegleitende Formen der Lernerfolgskontrolle und -reflektion, deren Ergebnisse in einem Dokument festgehalten und fortgeschrieben werden, haben sich in diesem Zusammenhang insbes. für das ausbildende Personal und für ausbildende Betriebe als erfolgreich und vertrauensbildend erwiesen.

7. Mit den speziell für die Anrechnung praktizierten Lernergebnisfeststellungsverfahren wird unterhalb der Ordnungsebene eine zweite „Prüfungslinie“ etabliert, die zusätzliche, oftmals kaum verfügbare Arbeitskapazität bindet und dadurch ggf. eine breite Implementierung erschwert. Die Implementationschancen anrechnungsspezifischer Feststel-

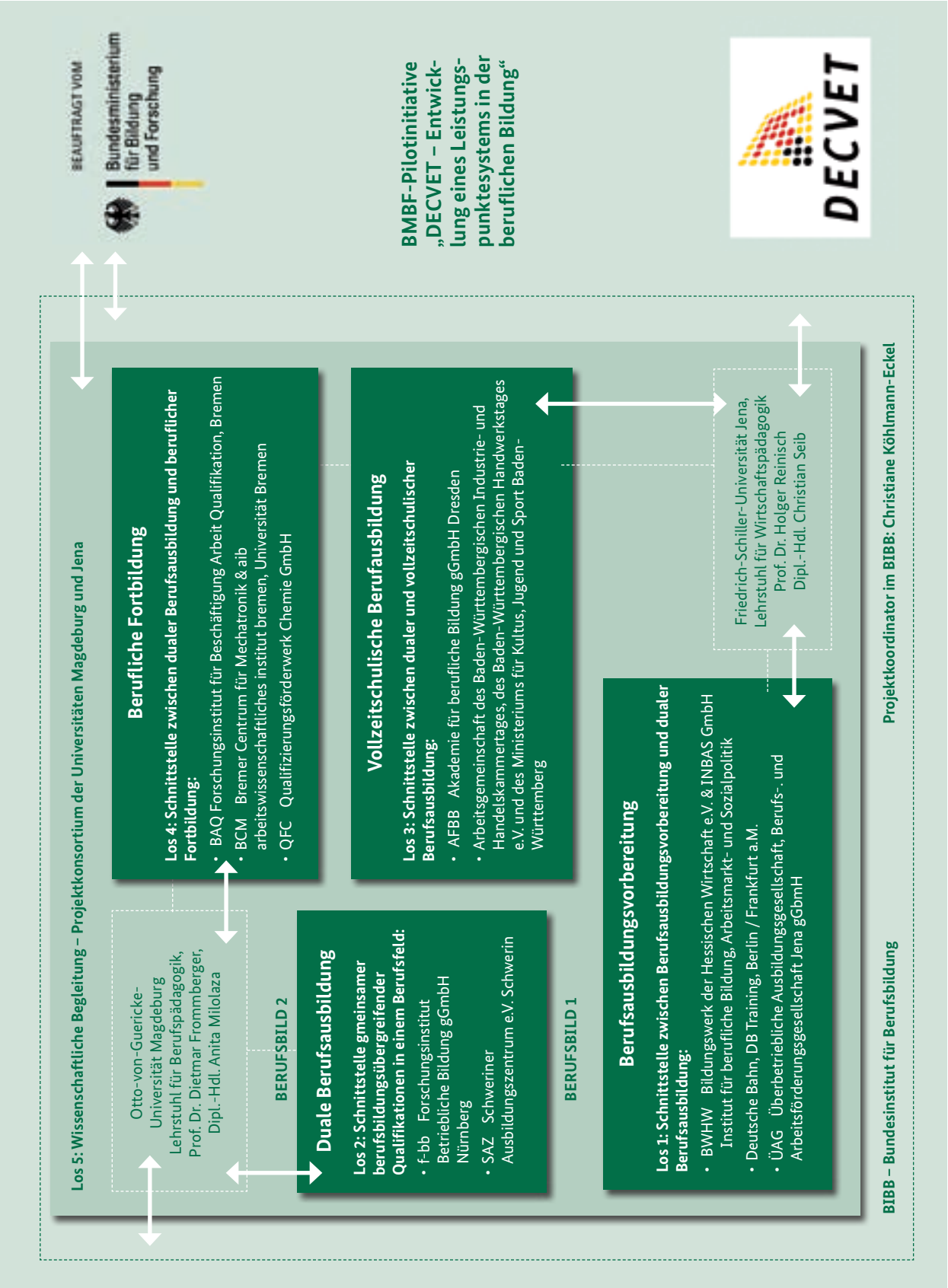
lungsverfahren können sich wesentlich verbessern, wenn es gelingt, Synergien zwischen der Umsetzung von Lernergebnisfeststellungsverfahren und den regulären Zwischen- und Abschlussprüfungen zu schaffen und diese auch für Anrechnungsverfahren zu nutzen.

Die Feststellung von Lernergebnissen impliziert in DECVET eine auf zwei Ebenen parallel verlaufende „Prüfungspraxis“ während der Ausbildung. Einerseits existieren die im Ordnungsrahmen der Ausbildung durchzuführenden Zwischen- und Abschlussprüfungen, die auch nicht als solche in Frage zu stellen sind. Andererseits sind für die Feststellung der bei Auszubildenden vorhandenen und somit anrechnungsfähigen Lernergebnisse gesonderte – z.T. auch unterjährige – Lernergebnisfeststellungen nötig.

Diese beiden separaten Prüfungslinien sind aus Sicht der Bildungsakteure auf Dauer aus zeit-, personal- und verfahrensökonomischen Gründen nur schwer zu realisieren und somit ist gleichzeitig ein hinderlicher Faktor für die Etablierung eines pragmatischen und akzeptierten Anrechnungsverfahrens identifiziert.

Andererseits weist die anrechnungsspezifische „Prüfungslinie“ in curricularer, prüfungskonzeptioneller und prüfungsmethodischer Hinsicht erhebliche Übereinstimmungen mit den über Verordnungen geregelten Prüfungsnormen und Prüfungsformen auf. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang z.B. auf die „Gestreckte Prüfung“ und die Prüfungsvariante des „betrieblichen Auftrags“. Zur Problemlösung bietet es sich an, Verfahrensmöglichkeiten zu prüfen, wie ausbildungsbasierte Prüfungsformen mit anrechnungsbezogenen Lernergebnisfeststellungsverfahren verknüpft bzw. integrativ durchgeführt und genutzt werden können.

Organigramm

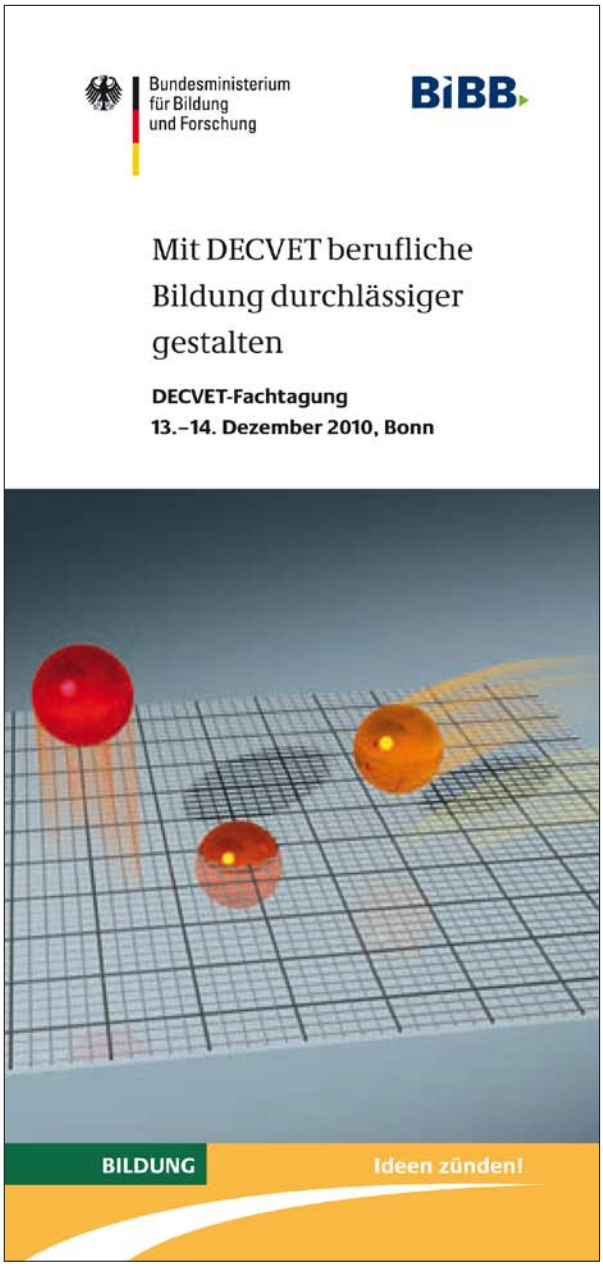


Tagungen

DECVET-Auftaktveranstaltung
am 19.-20.Februar 2008 in Berlin

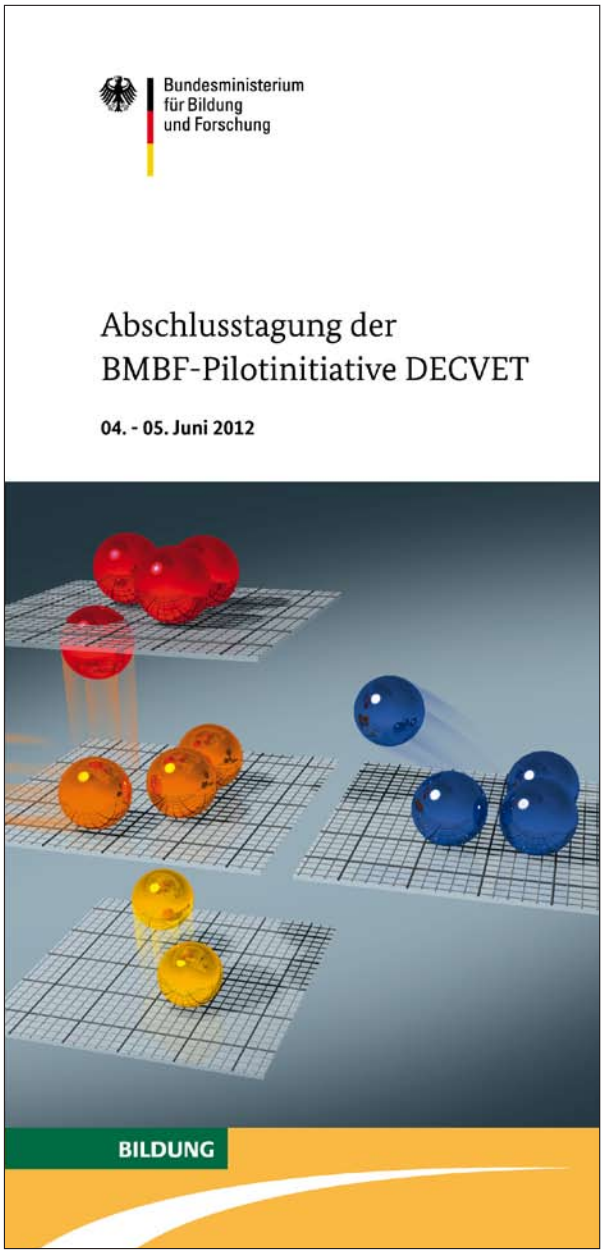
Die Pilotinitiative DECVET wurde im Februar 2008 mit einer Auftaktveranstaltung in Berlin gestartet. Informationen, das Programm sowie die Dokumentation der Auftaktveranstaltung finden Sie im Internet unter: http://www.decvet.net/de/Fachtagungen/Auftaktveranstaltung/site__354.

DECVET-Fachtagung
am 13.-14.Dezember 2010 in Bonn



Im Dezember 2010 fand die DECVET-Fachtagung unter dem Thema „Mit DECVET berufliche Bildung durchlässiger gestalten statt. Informationen, das Programm sowie die Dokumentation der Fachtagung finden Sie im Internet unter: http://www.decvet.net/de/Fachtagungen/DECVET_Fachtagung/site__353.

DECVET-Abschlusstagung am 4.-5. Juni 2012 in Berlin



Auf der Abschlusstagung im Juni 2012 wurden die Ergebnisse der zehn Pilotprojekte und der Gesamtinitiative der Fachöffentlichkeit präsentiert. Informationen, das Programm sowie die Dokumentation der Abschlusstagung finden Sie im Internet unter: http://www.decvet.net/de/Fachtagungen/Abschlusstagung/site__379.

Publikationsverzeichnis

BERGZOG, T./ DIETTRICH, A./ KÖHLMANN-ECKEL, C./ MEERTEN, E. (2012): Das Anrechnungspotenzial an den in DECVET untersuchten Schnittstellen der beruflichen Bildung – Befunde zu Relevanz, Problemlage und zum Bedarf. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 17-24.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2008): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2010): Die Pilotinitiative DECVET. Kompetenzen anrechnen – Durchlässigkeit verbessern. Bonn/ Berlin. URL: http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=697&file=dl_mg_1295855306.pdf.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn.

DIETTRICH, A. (2008): Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems im Kontext der Internationalisierung gestalten – Innovationen durch Modellversuche und Pilotinitiativen am Beispiel DECVET. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin, S. 53-58.

DIETTRICH, A. (2010): Beiträge und Erfahrungen aus der Modellversuchsarbeit des BIBB zur Gestaltung von Durchlässigkeit und Übergängen. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64. Jahrgang, Heft 125, S. 16-17.

DIETTRICH, A. (2011): Übergänge ermöglichen und gestalten durch regionale Netzwerke. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11, hrsg. v. Kettschau, I./ Gemballa, K. URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/diettrich_ft11-ht2011.pdf.

DIETTRICH, A. (2012): Die Pilotinitiative DECVET als Innovations- und Reformprogramm der beruflichen Bildung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 19-30.

DIETTRICH, A./ FREITAG, W. K./ MEERTEN, E. (2010): Förderung von Transparenz, Durchlässigkeit und Anrechnung. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zur Beruflichen Bildung. Bonn, S. 390-393.

DIETTRICH, A./ KÖHLMANN-ECKEL, C. (2011): Anforderungen und Konzepte der Gestaltung von Übergängen in der beruflichen Bildung. In: Frommberger, D./ Diettrich, A./ Reinisch, H. (Hrsg.): ECVET und DECVET: Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5.

DOBISCHAT, R./ MILOLAZA, A./ STENDER, A.(2009): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Alternative zur dualen Berufsausbildung? In: Zimmer, G./ Dehnbostel, P. (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung. Positionen und Leitlinien: Duales System – Schulische Ausbildung – Übergangssystem – Modularisierung – Europäisierung. Bielefeld, S. 127- 151.

FRANK, I./ ANNEN, S./ MEERTEN, E. u.a. (2011): Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und akademischer Hochschulbildung – Stand und Perspektiven. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zur Beruflichen Bildung, Bonn, S. 367-380.

FROMMBERGER, D. (2008): Transparenz und Durchlässigkeit. In: BMBF + KMK (Hrsg.): Bund-Länder-Konferenz. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Dokumentation der Tagung am 5. und 6. März 2008 in Berlin. BMBF, Bonn, S. 56-58.

FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe Profil 2 (Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: H. Reinisch wird 60 und Wegbegleiter schreiben zu seinen Themen), S. 1-18.

FROMMBERGER, D. (2009): Akkreditierung, Zertifizierung, Standardisierung. Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Prozess- und Ergebnisorientierung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 63 (2009) 116/117.

FROMMBERGER, D. (2009): Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Österreich, Deutschland, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld, S. 21-34.

FROMMBERGER, D. (2009): Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Wege zu mehr Mobilität, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit? In: Wirtschaft und Berufserziehung 61 (2009) 8, S. 13-17.

FROMMBERGER, D. (2009): Transitions and research on transitions in Vocational Education and Training. In: Hippach-Schneider, U./ Toth, B. (Hrsg.): VET Research Report 2009, Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn, S. 117-153. URL: http://www.refernet.de/images_content/ResearchReport-de-2009.pdf.

FROMMBERGER, D. (2010): Das Curriculum in der beruflichen Bildung. Entwicklungen in deutscher und internationaler Perspektive. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64. Jahrgang, Heft 126, S. 8-10.

FROMMBERGER, D. (2011): Europäischer Qualifikationsrahmen/ Nationaler Qualifikationsrahmen. In: Horn, K.-P./ Kemnitz, H./ Marotzki, W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. UTB/ Klinkhardt-Verlag.

FROMMBERGER, D. (2011): Grenzüberschreitende Mobilität und Internationalisierung in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65. Jahrgang, Heft 128, S. 4-6.

FROMMBERGER, D. (2011): Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung – Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate. In: Severing, E./ Weiß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN), Band 9. Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, Band 10), Bielefeld, S. 171-182.

FROMMBERGER, D. (2011): Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme. Eine Einordnung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen unter besonderer Berücksichtigung der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Dokumentation der ANKOM-Abschlusstagung am 24. Mai 2011. URL: http://www.ankom-abschlusstagung2011.de/programm/index_html.

FROMMBERGER, D. (2011): Zur Förderung der Übergänge an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Das Kreditpunktesystem im Kontext der Entwicklung durchlässiger Bildungsstrukturen. In: Frommberger, D./ Diettrich, A./ Reinisch, H. (Hrsg.): ECVET und DECVET: Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5.

FROMMBERGER, D. (2012): Didaktisch-curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 66. Jahrgang, Heft 133, S. 4-7.

FROMMBERGER, D. (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Darstellung und Analyse alter und neuer Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: Büchter, K./ Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld (BIBB-Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“).

FROMMBERGER, D. / KRICHEWSKY, L. (2012): Comparative analysis of VET Curricula in Europe. In: Pilz, M. (Hrsg.): The Future of VET in a Changing World. Wiesbaden, S. 235-258.

FROMMBERGER, D./ DIETTRICH, A./ REINSICH, H. (2011): ECVET und DECVET: Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5.

FROMMBERGER, D./ DIETTRICH, A./ REINSICH, H. (2011): Editorial der Herausgeber. In: Frommberg, D./ Diettrich, A./ Reinisch, H. (Hrsg.): ECVET und DECVET: Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5.

FROMMBERGER, D./ FRIESE, M. (2010): Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung – Hintergründe, Ansätze, Herausforderungen. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125.

FROMMBERGER, D./ HELD, G./ MILOLAZA, A./ STEIB, C./ REINISCH, H.(2012): Zusammenfassung und Diskussion der didaktisch-curricularen Ansätze aus DECVET – Projekte zur Förderung der Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 137-154.

FROMMBERGER, D./ HELD, G./ MILOLAZA, A./ STEIB, C./ REINISCH, H.(2012): Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 123-136.

FROMMBERGER, D./ KRICHEWSKY, L. (2011): Curriculum reforms in VET in Europe – a comparative view on France and Germany. In Zhao, Z./ Rauner, F./ Hauschildt, U. (Eds.): Assuring the acquisition of expertise. Apprenticeship in the modern economy. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press

FROMMBERGER, D./ MILOLAZA, A. (2010): Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland – Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: Loebe, H./ Severing, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung, Bielefeld, S. 117-132.

FROMMBERGER, D./ MILOLAZA, A./ KRICHEWSKY, L. (2010): Learning Outcomes in der Berufsbildung in Europa – von einer Input- zu einer Outcome-Steuerung? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125.

FROMMBERGER, D./ REINISCH, H. (2008): Chancen und Risiken eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin. S. 18-26.

HEMKES, B./ KÖHLMANN-ECKEL, C./ MEERTEN, E. (2012): Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung – 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 165-168.

KÖHLMANN-ECKEL, C./ MEERTEN, E. (2012): Pilotinitiative DECVET – Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zur Beruflichen Bildung, Bonn, S. 400.

KÖHLMANN-ECKEL, C./ MEERTEN,E. (2012): Die Pilotinitiative DECVET – ein Arbeitsmodell zur Ermittlung von Äquivalenzen und Anrechnungspotenzialen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 25-30.

MILOLAZA, A. (2008): Die wissenschaftliche Begleitung als Bestandteil von Pilotprogrammen – Theoretische Grundlagen der Begleitforschung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin. S. 27-34.

MILOLAZA, A. (2009): Anforderungen an Zertifikate in einem Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 63 (2009) 116/117, S. 30-33.

MILOLAZA, A. (2009): Stichwort Learning Outcomes. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 63 (2009) 116/117.

MILOLAZA, A. (2010): Stichwort Anrechnung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125.

MILOLAZA, A. (2011): DECVET Eine Pilotinitiative zur Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems an Schnittstellen der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Frommberger, D./ Reinisch, H./ Diettrich, A. (Hrsg.): ECVET und DECVET: Zu den Potenzialen von Leistungspunktsystemen zur Förderung von Übergängen in der beruflichen Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5.

MILOLAZA, A. (2011): Lernergebnisorientierung in der Berufsbildung. Ansätze und Erfahrungen. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 65 (2011) 133, S. 30-32.

MILOLAZA, A. (2012): Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung Erfahrungen und Herausforderungen. In: Blings, J./ Ruth, K. (Hrsg.): Transparenz und Durchlässigkeit? Perspektiven zur Implementierung des europäischen Qualifikationsrahmens Implikationen europäischer Bildungspolitik. Bielefeld, S. 157-174.

MILOLAZA, A./ FROMMBERGER, D./ SCHILLER, S. u.a. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogische relevante Fragestellungen: In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 14 (Berufliche Lehr-/Lernprozesse - Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft), S. 1-18.

MILOLAZA, A./ SCHILLER, S. (2010): Die DECVET-Pilotinitiative – Ein Leistungspunktesystem zur Anrechnung erworbener Lernergebnisse in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125, S. 15-17.

MILOLZA, A./ SCHILLER, S. (2012): Lernergebnisse erfassen und anrechenbar machen. Erfahrungen aus der Pilotinitiative DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 31-52.

MUCKE, K. (2008): Erfahrungen aus der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM). In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin. S. 59-63.

SCHILLER, S. (2008): Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative „DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin. S. 35-40.

SCHILLER, S./ MILOLAZA, A. (2008): Die Beteiligten der Pilotinitiative DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung im Überblick. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.-20. Februar 2008 in Berlin. S. 64-66.

SCHILLER, S./ MILOLAZA, A. (2010): Enhancing permeability and transparency in the German vocational education and training system – the DECVET pilot initiative. In: GHK/ European Commission (eds.): ECVET Magazine. 2 nd Issue, October 2010.

SCHILLER, S./ MILOLAZA, A./ MEERTEN, Egon (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung. Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECVET. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37 (2008) 4, S. 50-51.

SCHILLER, S./ MILOLAZA, A./ REINISCH, H./ FROMMBERGER, D. (2008): Leistungspunkte in der beruflichen Bildung – Europäische und deutsche Entwicklungen. In: lernen & lehren (l&l) 23 (2008) 91, S. 105-110.

Autorenverzeichnis

Thomas Bergzog
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Petra Binz
aib, Universität Bremen
Hochschulring 40
28359 Bremen

Michael Dambacher
Ministerium für Kultus, Jugend und
Sport Baden-Württemberg
Königstr. 44
70173 Stuttgart

Thorvald Degner
aib, Universität Bremen
Hochschulring 40
28259 Bremen

Prof. Dr. Andreas Diettrich
Universität Rostock
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
Ulmenstraße 69
18057 Rostock

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik (IBBP)
Lehrstuhl Berufspädagogik
Postfach 4120
39016 Magdeburg

Silke Götte
Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Berufliche Fachrichtung Chemietechnik,
Umweltschutz und Umwelttechnik
01062 Dresden

Daniel Hauswald
Akademie für berufliche Bildung gGmbH
Blasewitzer Str. 60
01307 Dresden

Georg Held
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiss-Str. 3
07743 Jena

Barbara Hemkes
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Dr. Udo Hinze
Schweriner Ausbildungszentrum e.V.
Ziegeleiweg 7
19057 Schwerin

Prof. Dr.-Ing. F.J. Heeg
aib, Universität Bremen
Hochschulring 40
28359 Bremen

Elisabeth Karl
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
gemeinnützige GmbH
Obere Turnstrasse 8
90429 Nürnberg

Christiane Köhlmann-Eckel
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Eva Kotermann
Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH
Eisenbahnstraße 3
06132 Halle

Sigmar Kühl
Sächsische Bildungsgesellschaft mbH
Gutenbergstraße 6
01307 Dresden

Dr. Thilo Lang
Ministerium für Kultus, Jugend und
Sport Baden-Württemberg
Königstr. 44
70173 Stuttgart

Jürgen Laubersheimer
Förderung beruflicher Bildung (HDL 8)
DB Mobility Logistics AG
Solmsstraße 18
60486 Frankfurt

Ines Letsch
ÜAG Jena
Ilmstraße 1
07743 Jena

Dr. Egon Meerten
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Herbert Michel
Schweriner Ausbildungszentrum e.V.
Ziegeleiweg 7
19057 Schwerin

Renate Michel
Schweriner Ausbildungszentrum e.V.
Ziegeleiweg 7
19057 Schwerin

Anita Milolaza
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik (IBBP)
Lehrstuhl Berufspädagogik
Postfach 4120
39016 Magdeburg

Dr. Petra Notz
INBAS GmbH
Herrnstraße 53
63065 Offenbach

Dr. Thomas Reglin
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
gemeinnützige GmbH
Obere Turnstrasse 8
90429 Nürnberg

Prof. Dr. Holger Reinisch
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiss-Str. 3
07743 Jena

Maja Richter
DB Mobility Logistics AG
Potsdamer Platz 2
10785 Berlin

Gudrun Schäfer
Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.
Forschungsstelle
Parkstr. 17
61231 Bad Nauheim

Beatrice Schlegel
Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Berufliche Fachrichtung Chemietechnik,
Umweltschutz und Umwelttechnik
01062 Dresden

Nadja Semrau
ÜAG Jena
Ilmstraße 1,
07743 Jena,

Prof. Dr. Eckart Severing
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
gemeinnützige GmbH
Obere Turnstrasse 8
90429 Nürnberg

Matthias Söll
Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung &
-beratung (JIBB)
Postfach 100420
07704 Jena

Christian Steib
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiss-Str. 3
07743 Jena

Prof. Dr. Gerhard Syben
BAQ Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit
Qualifikation
Wachmannstraße 34
28209 Bremen

Marco Vorberger
Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V.
Region Südhessen
Rheinstraße 94 - 96a
64295 Darmstadt

Heiko Weber
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)
gemeinnützige GmbH
Obere Turnstrasse 8
90429 Nürnberg

Impressum

Herausgeber
Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Grundsatzfragen der beruflichen
Aus- und Weiterbildung
53170 Bonn

Bestellungen
schriftlich an
Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
Tel.: 01805 – 77 80 90
Fax: 01805 – 77 80 94
(14 Cent/Min. aus dem deutschen Festnetz,
Mobilfunk max. 42 Cent/Min.)
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de

Stand
Dezember 2012

Druck
A. Ollig GmbH & Co. KG, Köln

Gestaltung
MIC GmbH, Köln, www.mic-net.de

Bildnachweis
MIC GmbH (Titel)

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/ Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.
Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung