

Kompetenz- und Leistungsfeststellung

DQR jetzt über die Ziellinie bringen!

Kompetenzbasierte Prüfungen –
welche Aspekte spielen eine Rolle?

Psychometrische Fachtests zur
Kompetenzerfassung

Dokumentation im Arbeitsprozess
erworbener Kompetenzen

Kompetenzentwicklung in der
Fremdsprachenfortbildung

Kompetenzfeststellung zur
Verbesserung der Durchlässigkeit

EDITORIAL

- 3 DQR jetzt über die Ziellinie bringen!**
Friedrich Hubert Esser

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Gleich beim ersten Versuch erfolgreich?**
Erfolgsquote bei Erstprüfungen
Margit Ebbinghaus



**THEMENSCHWERPUNKT:
KOMPETENZ- UND
LEISTUNGSFESTSTELLUNG**

- 6 Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung**
Peter Dehnbostel, Sabine Seidel
- 10 Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle?**
Barbara Lorig, Miriam Mpangara, Gunda Görmar
- 14 Fachkompetenzerfassung in der gewerblichen Ausbildung am Beispiel des Ausbildungsberufs Mechatroniker/-in**
Entwicklung psychometrischer Fachtests
Annette Gönnenwein, Alexander Nitzschke, Annalisa Schnitzler
- 19 Entwicklung prozessorientierter Prüfungsaufgaben**
Hans-Joachim Müller, Christiane Reuter
- 23 Lernerfolgseinschätzungen von Teilnehmenden einer arbeitsprozessorientierten Weiterbildung im Baugewerbe**
Evaluationsansatz und -ergebnisse des Projektes Vila-b
Torsten Grantz, Sven Schulte
- 28 Das LERNSTÜCK®-Verfahren**
Zertifizierung im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen
Marisa Kaufhold, Volker Homburg
- 32 Evaluation der Kompetenzentwicklung in der Fremdsprachenfortbildung bei der Firma Henkel**
Ines Wilkens, Gabriele Eilert-Ebke, Artur Steinberg
- 37 Leistungsfeststellung in Kanadas Berufsbildung**
Sandra Bohlinger
- 41 Feststellung von Lernergebnissen für die Anrechnung und Anerkennung im Bildungssystem**
Verfahren in der Schweiz und in Norwegen
Sonja Splittstöber
- 43 Nachweise bei der Zulassung im Rahmen der Externenprüfung**
Daniel Schreiber, Robin Weber-Höller

- 47 Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung verbessern**
Kompetenzfeststellung im DECVET-Projekt der Deutschen Bahn AG
Maja Richter, Jürgen Laubersheimer

- 51 Auf dem Weg zur offenen Hochschule**
Weiterentwicklung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
Wolfgang Müskens, Anja Eilers-Schoof



WEITERE THEMEN

- 55 Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg**
Dieter Euler, Irmgard Frank

Rezensionen

Autorinnen und Autoren

Impressum



FRIEDRICH HUBERT ESSERProf. Dr., Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildung

DQR jetzt über die Ziellinie bringen!

Liebe Leserinnen und Leser,

es ist beachtlich, mit wie viel Engagement in den letzten Monaten an der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) gearbeitet wurde. Nachdem der von Bund und Ländern gemeinsam geleitete Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“, in dem die wichtigsten Institutionen des deutschen Bildungssystems vertreten sind, am 22. März 2011 dem Arbeitsentwurf zugestimmt hat, geht es nunmehr um die Klärung der letzten noch strittigen Punkte, damit die Koppelung des DQR an den Europäischen Qualifikationsrahmen bis Ende 2011 umgesetzt werden kann.

DER ENTWURF ERÖFFNET REFORMPERSPEKTIVEN

Der vorliegende DQR-Vorschlag ist so konzipiert, dass er die Integration der Teilsysteme des Bildungssystems und damit die Durchlässigkeit auf nationaler Ebene fördern kann. Auf internationaler Ebene können über den Anschluss des DQR an den EQR Brücken zu den Bildungs- und Beschäftigungssystemen in den anderen EU-Mitgliedstaaten gebaut werden, die auch eine Verständigung über gemeinsame Qualifikationsstandards in Europa fördern können. Ergänzend zum europäischen Wirtschaftsraum könnte sich der europäische Bildungsraum damit weiter entfalten. Berufsbildungspolitisch ebenso bedeutsam sind die Berücksichtigung des Berufsprinzips im DQR-Entwurf, die prinzipielle Offenheit sämtlicher Niveaus für berufliche, allgemeine und akademische Qualifikationen sowie die Ausrichtung der Niveaubeschreibungen an „Handlungskompetenz“. Damit wurde die Leitkategorie der beruflichen Bildung ausdrücklich in den Rahmen aufgenommen und eine Grundlage für die gesellschaftliche Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung geschaffen.

WO HAKT ES NOCH?

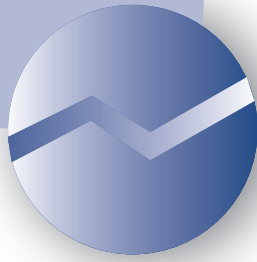
Die Umsetzung des DQR kann nur gelingen, wenn die Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaus des DQR in den unterschiedlichen Teilsystemen des Bildungssystems nach einheitlichen Kriterien und in miteinander abgestimmten Verfahren erfolgt. Hierzu konnten im Arbeitskreis DQR wesentliche Übereinstimmungen gefunden werden. Strittig sind jedoch für einen überwiegenden Teil der Mitglieder des AK DQR die Vorschläge der KMK-Vertreter/-innen, die Zuordnung der Fachhochschulreife auf Niveau 4 sowie der allgemeinen Hochschulreife auf Niveau 5 vorzunehmen. Den KMK-Vertreterinnen und Vertretern wiederum

erscheint der Vorschlag der Berufsbildner bedenklich, die in einer Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen vorrangig den Niveaus 3 und 4 zuzuordnen und das Niveau 5 dafür nicht zu berücksichtigen.

Der BIBB-Hauptausschuss hat sich einheitlich positioniert und dies in entsprechenden Empfehlungen vom 10. März sowie 28. Juni 2011 zum Ausdruck gebracht. In diesem Duktus erfolgte auch der Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 25. August 2011. Beide Gremien stimmen dahingehend überein, dass es keine hinreichenden Anhaltspunkte für eine Differenzierung von Fachhochschulreife und allgemeiner Hochschulreife im DQR gibt und eine Zuordnung dieser Qualifikationen gemeinsam mit denen der 3- und 3,5-jährigen Ausbildungsberufe zu Niveau 4 begründbar ist. Zur Unterstützung dieser Position verweisen beide Institutionen auf entsprechende Modi in den EU-Mitgliedstaaten. Hier erfolgt die Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife vergleichbarer Qualifikationen fast ausnahmslos zu Niveau 4.

WORAUF KOMMT ES JETZT AN?

Alle Akteure sind gut beraten, das bislang Erreichte nicht kurz vor der Ziellinie durch unnötige Konfrontationen infrage zu stellen. Aus berufsbildungspolitischer Sicht sind jetzt weitere gute Argumente zur Unterstützung der BIBB-Hauptausschuss-Position gefragt. Ein solches Argument kann bspw. eine Belegung des Niveaus 5 durch anspruchsvolle Qualifikationen der ersten Aufstiegsfortbildungsebene sein, die sich eindeutig von den in der Ausbildung zu erwerbenden Qualifikationen abgrenzen. Diese Abgrenzung kann durch Qualitätskriterien, die für entsprechende Verordnungen, Prüfungen und Zertifikate verbindlich einzuhalten sind, abgesichert werden. Ein anderes Argument kann die Perspektive einer möglichen Einführung von sogenannten „short-cycle-Studiengängen“ in Deutschland und die Zuordnung der dort zu erwerbenden Qualifikationen auf Niveau 5 sein. Solche in einigen Ländern Europas bereits eingeführten Hochschulangebote können als niedrigschwelliger Einstieg in die Hochschulbildung gerade für beruflich Qualifizierte interessant sein. Insbesondere dann, wenn die entsprechenden Qualifikationen auf Bachelorabschlüsse angerechnet werden können und gleichwertige Qualifikationsangebote auf der ersten Aufstiegsfortbildungsebene im Berufsbildungssystem zu finden sind. Mit einer Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife auf Niveau 5 wäre diese Option vergeben. ■



Gleich beim ersten Versuch erfolgreich? Erfolgsquote bei Erstprüfungen

MARGIT EBBINGHAUS

► **Jahr für Jahr nehmen mehrere Hunderttausend junge Männer und Frauen an Ausbildungsabschlussprüfungen teil, um die von ihnen erworbene Berufsbefähigung unter Beweis zu stellen und einen qualifizierten Berufsabschluss zu erwerben. Wie vielen Prüfungsteilnehmenden dies unmittelbar gelingt, kann seit der Umstellung der Berufsbildungsstatistik auf Individualdaten mit einem speziellen Indikator ausgewiesen werden: der Erfolgsquote bei Erstprüfungen.**

ERFOLGSQUOTE BEI ERSTPRÜFUNGEN ERWEITERT DIE ANALYSEMÖGLICHKEITEN ZUM PRÜFUNGSGESCHEHEN

Im dualen System der Berufsausbildung findet am Ende der Ausbildungszeit eine Ausbildungsabschlussprüfung statt, um zu ermitteln, ob die für die Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen erworben wurden. Dabei kann die Abschlussprüfung bei Nichtbestehen bis zu zwei Mal wiederholt werden. Erstrebenswert ist natürlich, auf Anhieb erfolgreich zu sein. Wie groß der Anteil der Prüfungsteilnehmenden ist, dem dies gelingt, geht aus der Erfolgsquote bei Erstprüfungen

Erfolgsquote bei Erstprüfungen: Datengrundlage und Berechnung

Die Erfolgsquote bei Erstprüfungen gibt an, wie hoch jährlich der Anteil der Prüfungsteilnehmenden ist, der die Abschlussprüfung im ersten Versuch besteht. Die Quote berechnet sich nach folgender Formel:

$$EQ_{EP} = \frac{\text{(bestandene Erstprüfungen)}}{\text{(alle Erstprüfungen)}} * 100$$

Die Quote kann seit der im Jahr 2007 erfolgten Umstellung der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (kurz: Berufsbildungsstatistik) von Aggregat- auf Individualdaten berechnet werden. Da das Statistische Bundesamt über die Prüfungen und deren Ergebnisse hinaus noch zahlreiche weitere, seit der Statistikrevision frei kombinierbare Merkmale erfasst (vgl. u. a. UHLY 2006), ist es möglich, die Erfolgsquote bei Erstprüfungen nicht nur als Gesamtquote, sondern auch differenziert für einzelne Personengruppen (u. a. nach Geschlecht, Art der Zulassung zur Prüfung, allgemeinbildendem Schulabschluss) zu berechnen.

(EQ_{EP}) hervor (zur Berechnung vgl. Kasten).

Die Erfolgsquote bei Erstprüfungen wurde erstmals für das Jahr 2009 berechnet;¹ auf diese Berechnungen beziehen sich alle Angaben in diesem Beitrag.

Die Quote stellt eine Erweiterung der bislang mit der Berufsbildungsstatistik möglichen Analysen zum Prüfungsgeschehen dar, denn bis zur Umstellung auf Individualdaten konnten Erfolgsquoten nur für Abschlussprüfungen insgesamt, d. h. für Erst- und Wiederholungsprüfungen zusammen, berechnet werden.²

HOHE ERFOLGSQUOTE BEI DEN ERSTPRÜFUNGEN

Im Jahr 2009 nahmen knapp 477.700 junge Männer und Frauen zum ersten Mal an der Abschlussprüfung im erlernten Ausbildungsberuf teil (vgl. Tab. 1).³

Über alle Prüfungskandidatinnen und -kandidaten hinweg lag die Erfolgsquote bei den Erstprüfungen bei 91,2 Prozent (vgl. Tab. 1). Die Erfolgsquoten von Frauen und Männern unterscheiden sich nur leicht, wobei Frauen bei der Erstprüfung etwas erfolgreicher waren als Männer. Hingegen zeigen sich erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit der Art der Zulassung zur Abschlussprüfung. Während von den vorzeitig Zugelassenen annähernd alle die Abschlussprüfung im ersten Versuch bestanden, waren es von jenen, die die Abschlussprüfung nach einer verlängerten Ausbildungszeit antraten, keine 40 Prozent.

DEUTLICHE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN BERUFEN

Interessanter und aufschlussreicher als die über alle Ausbildungsberufe hinweg bestimmte Quote ist ein Blick auf einzelne Berufe. Tabelle 2 zeigt die Erfolgsquoten für die 25 Berufe mit den meisten Erstprüfungen in 2009, die erwartungsgemäß mit den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen korrespondieren (vgl. BIBB-Erhebung zum 30.09.) und auf die 60 Prozent aller Erstprüfungen in 2009 entfielen.

Die für jeden Einzelberuf insgesamt ausgewiesenen Erfolgsquoten (vgl. Spalte 3) liegen bis zu 17,5 Prozentpunkte auseinander und variieren damit relativ stark. In fünf Berufen (weiß unterlegt) weichen die Erfolgsquoten bei Erstprüfungen nur wenig (+/-2,5 Prozentpunkte) von der über alle rund 350 Ausbildungsberufe ermittelten Quote ab. In zwölf Berufen (hellblau unterlegt) fielen die Erstprüfungen vergleichsweise gut aus. Die beste Quote wurde im Ausbildungsberuf Elektroniker/-in für Betriebstechnik erzielt: knapp 98 Prozent der Prüfungsteilnehmenden erwarben hier auf Anhieb den Berufsabschluss. In den rest-

1 Im Jahr 2007 wurden aufgrund der Neukonzeption und Umstellung der Berufsbildungsstatistik keine Prüfungsteilnahmen ausgewiesen. Im 2008 konnten umstellungsbedingte Meldeausfälle/Erfassungsfehler noch nicht ausgeschlossen werden.

2 zu den bisherigen Erfolgsquoten vgl.: www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dazubi_daten.pdf.

3 Hier und im Folgenden ohne Erstprüfungen in Berufen für Menschen mit Behinderungen gem. § 66 BBiG/§42m HwO.

lichen acht Berufen (dunkelblau unterlegt) blieben die Erfolgsquoten um mehr als 2,5 Prozentpunkte hinter dem Durchschnittswert zurück. Angehende Köche und Köchinnen bildeten mit knapp 20 Prozent nicht bestandener Erstprüfungen das Schlusslicht.

Eine geschlechtsspezifische Differenzierung ergab für die meisten der betrachteten Einzelberufe nur geringe Unterschiede im Erstprüfungserfolg (vgl. Spalte 5 und 7 in Tab. 2), d. h., Männern wie Frauen gelang bzw. misslang der erste Prüfungsversuch annähernd gleich oft. Größere Unterschiede (5 Prozentpunkte und mehr) bestehen lediglich in den Berufen Friseur/-in, Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk, Tischler/-in sowie Maler/-in und Lackierer/-in; hier waren jeweils Frauen erfolgreicher.

GRENZEN UND DIFFERENZIERUNGSNOTWENDIGKEITEN DES INDIKATORS

Wie alle Indikatoren hat auch die Erfolgsquote bei Erstprüfungen ihre Grenzen hinsichtlich Aussagegehalt und Interpretationsmöglichkeiten. So gibt die Erfolgsquote zwar an, wie viele junge Männer und Frauen ihre Berufsausbildung unmittelbar als qualifizierte Fachkraft bzw. als Geselle/Gesellin abschließen, aber nicht, ob ihnen dies „so gerade eben“ oder mit „Bestnoten“ gelingt. Bereits aus diesem Grund sollte aus einer hohen Erfolgsquote bei den Erstprüfungen nicht auf eine hohe Ausbildungsleistung von Betrieben wie Auszubildenden geschlossen werden.

Verkürzt wäre es auch, die Erfolgsquote bei Erstprüfungen als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Ausbildung zu sehen, ohne dabei die schulische Vorbildung der Auszubildenden zu berücksichtigen. So lag beispielsweise im Ausbildungsberuf Koch/Köchin (EQ_{EP} : 80,3) der Anteil der Erstprüfungsteilnehmenden mit maximal Hauptschulabschluss bei knapp 45 Prozent, über eine Studienberechtigung verfügten knapp sieben Prozent. Bei angehenden Elektroniker/-innen für Betriebstechnik (EQ_{EP} : 97,8) verfügten

Tabelle 1 Teilnahme und Erfolgsquote bei Erstprüfungen in 2009 nach Geschlecht und Zulassungsart

Geschlecht	Teilnehmende		Erfolgsquote in %
	Männer	Frauen	
Zulassung	regulär	442.968	91,8
	vorzeitig	26.742	98,4
	nach Verlängerung	7.956	38,1
insgesamt		477.666	91,2

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.); Absolutwerte sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet.

Tabelle 2 Die 25 Berufe mit den höchsten Erstprüfungsteilnahmen in 2009

Beruf ¹	Teilnehmende an Erstprüfungen		darunter:			
	insgesamt	Erfolgsquote in %	Frauen		Männer	
			Teilnahmen	Erfolgsquote in %	Teilnahmen	Erfolgsquote in %
Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4	Spalte 5	Spalte 6	Spalte 7
1 Kaufmann/-frau im Einzelhandel	30.726	92,9	17.295	92,6	13.431	93,3
2 Verkäufer/-in	21.183	87,1	13.683	86,3	7.497	88,4
3 Bürokaufmann/-frau	19.470	93,1	14.058	93,5	5.415	92,0
4 Industriekaufmann/-frau	18.081	96,8	11.175	96,7	6.906	97,0
5 Kraftfahrzeugmechaniker/-in	17.880	93,1	396	92,9	17.484	93,1
6 Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	14.076	95,4	5.943	96,2	8.133	94,8
7 Industriemechaniker/-in	13.149	96,8	501	97,4	12.648	96,8
8 Koch/Köchin	12.441	80,3	2.802	81,5	9.639	80,0
9 Bankkaufmann/-frau	12.171	97,1	7.122	97,1	5.049	97,1
10 Medizinische/-r Fachangestellte/-r	11.889	94,9	11.802	94,9	90	97,8
11 Kaufmann/-frau für Bürokommunikation	11.604	95,0	9.264	95,5	2.340	92,9
12 Friseur/-in	11.058	85,9	9.993	86,7	1.065	78,4
13 Hotelfachmann/-frau	10.149	93,8	7.890	94,0	2.259	93,1
14 Zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r	9.141	94,8	9.108	94,8	33	90,2
15 Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk	8.691	91,4	8.079	91,7	612	87,6
16 Anlagenmechaniker/-in f. Sanitär, Heizungs- und Klimatechnik	7.557	82,2	66	89,2	7.491	82,2
17 Elektroniker/-in	7.548	86,7	84	86,9	7.464	86,7
18 Tischler/-in	7.479	86,0	603	91,2	6.876	85,5
19 Maler/-in und Lackierer/-in	7.398	84,1	756	89,9	6.642	83,5
20 Fachinformatiker/-in	7.143	94,1	396	95,4	6.747	94,1
21 Fachkraft für Lagerlogistik	7.014	91,5	690	94,2	6.324	91,2
22 Mechatroniker/-in	6.240	96,7	276	98,6	5.964	96,6
23 Metallbauer/-in	5.868	94,9	54	94,5	5.814	94,9
24 Elektroniker/-in für Betriebstechnik	5.577	97,8	183	97,3	5.394	97,8
25 Fachlagerist/-in	5.169	86,6	435	87,4	4.734	86,6
Alle Ausbildungsberufe	477.666	91,2	200.868	92,8	276.798	90,1

1) Zusammenfassung aller Fachrichtungen und/oder Zuständigkeitsbereiche

Berufe mit durchschnittlicher Erfolgsquote bei den Erstprüfungen (Gesamtquote zwischen 88,7% und 93,2%/Erfolgsquote in allen Ausbildungsberufen +/-2,5 %)

Berufe mit überdurchschnittlicher Erfolgsquote bei Erstprüfungen (Gesamtquote > 93,2 %)

Berufe mit unterdurchschnittlicher Erfolgsquote bei Erstprüfungen (Gesamtquote < 88,7 %)

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.). Absolutwerte sind aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet.

10,5 Prozent maximal über einen Hauptschulabschluss, 14,5 Prozent über eine Studienberechtigung.

Die Berufsbildungsstatistik eröffnet seit der Umstellung auf Individualdaten umfassende Möglichkeiten für solche und weiterführende Differenzierungen. Verwiesen sei hier auf die kürzlich von UHLY/KROLL/KREKEL (2011) vorgenommenen Analysen zum Erfolg bei Erstprüfungen in zweijährigen Ausbildungsberufen. Insgesamt verbessert die Erfolgsquote bei Erstprüfungen die Transparenz über das Prüfungsgeschehen in der dualen Berufsausbildung. ■

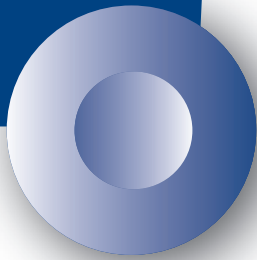
Literatur

BIBB-Erhebung zum 30.09.: Jährliche Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. Tabelle 67 – URL: www.bibb.de/de/56539.htm (Stand: 05.09.2011)

UHLY, A.: Weitreichende Verbesserungen der Berufsbildungsstatistik ab April 2007. Zur Aussagekraft der Berufsbildungsstatistik für die Berufsbildungsforschung und Politikberatung.

In: KREKEL, E. M.; UHLY, A.; ULRICH, J. G. (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Die Ausbildungsstatistik und ihr Beitrag für Praxis, Politik und Wissenschaft. Bielefeld 2006, S. 39–63

UHLY, A.; KROLL, S.; KREKEL, E. M.: Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 128) Bonn 2011



Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung

► Mit der wachsenden Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und dem Wandel von Arbeit und Qualifizierung gewinnen Verfahren und Instrumente zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung zunehmend an Bedeutung. Sie gehören zu den neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepten im Bildungswesen, die vorrangig auf Effektivität und Verwertbarkeit gerichtet sind und zugleich zur verbesserten Durchlässigkeit, Transparenz und internationalen Vergleichbarkeit von Qualifikationen beitragen sollen. Der Beitrag beleuchtet diese Hintergründe, gibt eine erste Übersicht über die den Verfahren zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung zugrunde liegenden Ansätze in der Berufsbildung und verdeutlicht das Spannungsfeld, in dem sich die Verfahren bewegen. Schließlich wird auf Perspektiven der Umsetzung und institutionelle Rahmenbedingungen eingegangen.



PETER DEHNBOSTEL

Prof. em. Dr., Universitätsprofessor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg



SABINE SEIDEL

M. A., Abteilungsleiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH (ies) an der Universität Hannover

Warum Kompetenz- und Leistungsfeststellung an Bedeutung gewinnen

Die Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung von Qualifikationen und Kompetenzen erhält zurzeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem einen erheblichen Bedeutungszuwachs. Mit dem lebensbegleitenden Lernen, den neuen Arbeits- und Organisationskonzepten und dem wachsenden Bedarf an Fachkräften rücken die in der Arbeit und auch außerhalb von ihr erworbenen Kompetenzen immer stärker in den Blick. Der Nachweis umfassender beruflicher Handlungskompetenz wird für Unternehmen wie auch Beschäftigte immer wichtiger und erfordert veränderte Verfahren und Instrumente der Kompetenz- und Leistungsfeststellung.

NEUE STEUERUNGS- UND GESTALTUNGSKONZEPTE

Bildungspolitisch schlagen sich die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen in einer Umsteuerung der (Berufs-)Bildungssysteme nieder, für die die Lernergebnisorientierung und Verfahren und Instrumente der Kompetenz- und Leistungsfeststellung konstitutiv sind. „Der heutige Diskurs“, so OELKERS/REUSSER (2008, S. 17), geht „auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ zurück. Bisher standen die Input-Faktoren im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output, Outcome und auch der Kontext vernachlässigt wurden. Der Fokus auf die Ergebnisse von Lernen erfordert neue Wege ihrer Identifizierung, Bewertung und Validierung, entsprechende Standards und Kriterien der Qualitätssicherung. Ebenso wie die bildungsökonomische Betrachtung der Wirkung eingesetzter Ressourcen dienen sie sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich als Benchmarks. Hierzu gehören u. a. auch die auf Initiative der OECD entwickelten Large-Scale-Assessments zur Messung des Kompetenz- und Leistungsstands von Schülerinnen und Schülern (PISA) und Erwachsenen (PIAAC).

DURCHLÄSSIGKEIT UND TRANSPARENZ

Besteht einerseits die Befürchtung, dass neue Verfahren der Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung eine umfassende Kompetenzentwicklung über eine einseitige Outcome- und Marktorientierung erschweren oder verhindern, so besteht andererseits die Hoffnung auf die Realisierung der bildungspolitischen Forderungen, die seit der Bildungsreform der 1960/70er-Jahre im Raume stehen: Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungswesen, Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung und Herstellung von Chancengleichheit. Trotz vielfältiger Reforminitiativen und -konzepte ist das Bildungssystem nach wie vor weit davon entfernt, diese Ziele hinreichend zu realisieren. Die mangelnde Durchlässigkeit zeigt sich in den letzten Jahren besonders deutlich bei den Übergängen zwischen Schule und anerkannten Ausbildungsberufen, von der beruflichen zur Hochschulbildung sowie bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen.

Die Frage, in welche Richtung sich die nationalen Bildungssysteme entwickeln können (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009, S. 108 ff.; DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 48 ff.), ist für die Ausrichtung und Wirkung von Kompetenz- und Leistungsfeststellungen grundlegend. Verfahren und Instrumente der Kompetenzfeststellung bilden eine wesentliche Grundlage für die Anerkennung und Anrechnung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen und können damit zu mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen. Gelingt die auch europäisch geforderte Anerkennung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen, werden die bisherigen Erfassungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren erweitert, sicherlich teilweise auch abgelöst.

DER EUROPÄISCHE ZUSAMMENHANG

Spätestens seit der Annahme der „gemeinsamen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht formalem und informellem Lernen“ (vgl. Rat der Europäischen Union 2004) hat die Bedeutung des Lernens und des Erwerbs von Kompetenzen außerhalb von formalen Bildungsangeboten auf europäischer Ebene breite Akzeptanz gefunden. Seither dienen diese Grundsätze vielen europäischen Ländern als Bezugsrahmen, nicht zuletzt auch für die Entwicklung von Verfahren zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung.

Mit den europäischen Grundsätzen hat der Rat der Bildungsminister angesichts einer vielerorts sehr unterschiedlichen Verwendung von Begriffen einheitliche Definitionen für eine übergreifende Verständigung eingeführt – so etwa für die Unterscheidung zwischen „Ermittlung“ und „Validierung“ von Lernergebnissen. „Ermittlung“ wird als Prozess verstanden, der die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und erkennbar macht, ohne dass sie zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms führt,

jedoch die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen kann. Die „Validierung“ hingegen besteht in einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson, die zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen kann. Diese Unterscheidung entspricht der zwischen formativer und summativer Bewertung. Sie bezieht sich auf alle Lernergebnisse, unabhängig davon, auf welchem Wege sie erworben werden.

Die in den letzten Jahren erheblich angestiegene Vielfalt der Verfahren wird mit der in Deutschland erst aktuell begonnenen Diskussion über die Einbeziehung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen weiter wachsen. Eine anerkannte Systematisierung der bislang entwickelten und eingesetzten Kompetenzanalysen liegt bisher nicht vor. Umso wichtiger sind Orientierungen, Übersichten und Bündelungen, nicht zuletzt mit der Intention, anerkannte Verfahren – differenziert nach Bildungs- und Beschäftigungsbereichen – im Rahmen der Personalentwicklung und neuer Steuerungs- und Gestaltungskonzepte wie Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme zur Geltung zu bringen.

Ansätze zur Systematisierung

Das breite Spektrum von Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen und anderen Lernleistungen umfasst sowohl formative als auch summative Verfahren, es reicht von biografischen Portfolioverfahren über die Beobachtung von Handlungen bis hin zu Feedback-Fragebogen, von Selbst- und Fremdeinschätzungen über Beurteilungsverfahren bis hin zur psychometrisch basierten Leistungsfeststellung. Systematisch betrachtet, lässt sich Kompetenzfeststellung in die Schritte Identifizierung, Erfassung, Analyse und Bewertung differenzieren, in der Praxis allerdings spielt diese Differenzierung nur in wenigen Verfahren eine tragende Rolle. Welches Verfahren zum Einsatz kommt, hängt von der Zielsetzung und dem Kontext ab, in dem die Ergebnisse genutzt werden sollen.

Bei der Feststellung von Qualifikationen und Kompetenzen lassen sich grundsätzlich zwei, sich an der Zielsetzung ausrichtende Ansätze unterscheiden: Einerseits kann der Fokus auf konkrete Anforderungen gelegt werden, andererseits auf das Individuum und seine Entwicklung (vgl. GILLEN 2006, S. 112 ff.; DEHNBOSTEL 2010, S. 111 ff.).

Entwicklungsorientierte Ansätze zielen auf die Feststellung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und sind auf den Entwicklungsprozess des Individuums bezogen. Im Fokus stehen die individuellen Ressourcen und besonderen Stärken; der darin angelegte Reflexionsprozess stellt selbst einen Lernprozess dar. Entwicklungsorientierte Verfahren intendieren die lebensbegleitende Kompetenzentwicklung und blicken auf den gesamten Entwicklungsprozess sowohl vor als auch nach

der Kompetenzermittlung und lassen sich in diesem Sinne als formativ bezeichnen. In der Regel sind sie als Portfolios angelegt, denen – verfolgt man die Entwicklungen anderer europäischer Länder – zukünftig im Zusammenhang mit der Anerkennung und Anrechnung von auf informellen Wegen erworbenen Kompetenzen eine besondere Bedeutung zukommen wird. Zunehmend spielen diese Ansätze auch im betrieblichen Bildungsmanagement und bei der Personalentwicklung in Unternehmen eine Rolle. Ausgangspunkt *anforderungsorientierter Ansätze* stellen für den Arbeitsmarkt relevante Kompetenzen, spezifische Wissensbestände, Einstellungen, Curricula oder Aus- und Weiterbildungsordnungen sowie aktuelle oder zukünftige Arbeitsaufgaben dar. Die Einschätzung der Kompetenzen erfolgt anhand von definierten Standards in Relation zu diesen im Vorhinein formulierten Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnissen oder Aufgaben. Darüber hinausgehende Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen kommen bei diesem Ansatz nicht zum Tragen. Anforderungsorientierte Verfahren finden sich beispielsweise in betrieblichen Kontexten, im Rahmen von beruflichen Anerkennungsverfahren, aber auch bei mit Kompetenzbeschreibungen arbeitenden qualitativen und quantitativen Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Sinne von Leistungsvergleichen. Während Verfahren, die entwicklungsorientierten Ansätzen folgen, häufig mit einer Selbstbewertung einhergehen, die anhand vorgegebener Items oder Niveaustufen, aber auch durch eine qualifizierte Beschreibung des eigenen Handelns und Verhaltens erfolgt, handelt es sich bei Verfahren, die anforderungsorientierten Ansätzen folgen, häufig

um eine reine Fremdbewertung in Form von Tests, durch Beobachtung oder als persönliche Einschätzung. Darüber hinaus ist in beiden Ansätzen auch eine Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung anzutreffen. Im Sinne von Intersubjektivität wird diese in Kooperation und Dialog mit der zu bewertenden Person vorgenommen, beispielsweise in Personalentwicklungsgesprächen, tariflich abgeschlossenen Qualifizierungsgesprächen oder der Orientierungs- und Anerkennungsberatung.

Nicht nur die Zielsetzung, auch das Einsatzfeld und der Kontext, in dem die Kompetenzfeststellung erfolgt, bestimmen die Wahl des jeweiligen Ansatzes und die Ausgestaltung des Verfahrens. So bedarf es für die berufliche oder persönliche Orientierung und die Unterstützung beruflich-betrieblicher Entwicklungen eines intensiven Blicks auf das Individuum, seine Entwicklung und seine spezifischen Kompetenzen. Zur Erlangung eines beruflichen Aus- oder Fortbildungsabschlusses hingegen, zur Verbesserung von Arbeitsabläufen oder bei Anerkennung beruflicher Erfahrungen stehen die Arbeit und die jeweiligen Anforderungen im Fokus.

In der Praxis bewegt sich die Kompetenz- und Leistungsfeststellung in einem Spannungsfeld zwischen Arbeit und Individuum, zwischen Anforderungs- und Entwicklungsorientierung. Die in der Tabelle zusammengestellten, idealtypischen Merkmale dienen der Veranschaulichung und zeigen die beiden Pole, zwischen denen sich die vielfältigen Verfahren bewegen.

Als weitere Systematisierung der Kompetenz- und Leistungsfeststellung lassen sich in Übereinstimmung mit den in der Berufsbildungspraxis identifizierbaren Verfahren und der wissenschaftlichen Diskussion grob sechs Verfahrenstypen unterscheiden:

Tabelle **Idealtypische Merkmale der Kompetenzfeststellung zwischen Arbeit und Individuum**

	← Arbeit	Individuum →
	Anforderungsorientierte Verfahren	Entwicklungsorientierte Verfahren
Zentrale Zielsetzung	Einschätzung von Wissensbeständen und Kompetenzen des Individuums, zur ▶ Verbesserung der Arbeitsprozesse, ▶ Erlangung von Qualifikationen, ▶ vergleichenden quantitativen Kompetenzmessung	Standortbestimmung des Individuums durch Reflexion und Selbstexploration, zur ▶ beruflichen und/oder persönlichen Orientierung ▶ Verbesserung beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegswege
Einsatzfelder	Betrieb, Aus- und Weiterbildung, empirische Bildungsforschung, Anerkennung beruflicher Erfahrungen	Aus- und Weiterbildung, beruflich-betriebliche Entwicklungswege, Bildungs- und Anerkennungsberatung
Verfahrensmethodik	Anhand festgelegter Standards vergleichende Kompetenzmessung und -beobachtung, Fremdeinschätzung	Portfolioverfahren mit Selbsteinschätzung, dialogische Verfahren
Ergebnis des Verfahrens	Beschreibung und Einordnung von Wissens- und Kompetenzbeständen, die zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben, zur Erlangung einer Qualifikation oder zur vergleichenden Kompetenzmessung notwendig sind	Einschätzung der individuellen Kompetenzbestände im Hinblick auf berufliche und/oder persönliche Weiterentwicklung und Weiterbildung

1. Portfolioverfahren aus i. d. R. ergebnisoffener Kompetenzfeststellung ergänzt durch andere Nachweisformen wie beispielsweise Tätigkeitsbeschreibungen und Projektdokumentationen
2. Geschlossene Kompetenzfeststellung durch Zuordnung von Merkmalen und Aussagen zu Kompetenzen in vorgegebenen Kompetenzrastern oder Qualifikationsrahmen
3. Prüfung von Wissensbeständen in organisierten Bildungsgängen und durch Lösen einer Projekt- oder komplexen beruflichen Arbeitsaufgabe im Rahmen der Allgemeinbildung, Berufsausbildung und Weiterbildung
4. Eignungsdiagnostik als Kombination aus persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und leistungsbezogenen Merkmalen
5. Vergleichende quantifizierende Messung von Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung mittels Paper Pencil Tests, computerbasierten Simulationen und Videovignetten auf der Basis psychometrischer Verfahren

6. Betriebliche, vorrangig heuristische Beurteilungsinstrumente wie Personalentwicklungsgespräche, 360°-Feedback und Assessment-Verfahren

Zur weiteren Systematisierung empfehlen sich darüber hinaus Typisierungen der Verfahren und Instrumente zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung, die die jeweiligen Kompetenzdefinitionen und -modelle, die adressierten Bildungs- und Beschäftigungsbereiche oder auch die Adressatengruppen als Bezugssysteme zugrunde legen.

Perspektiven der Umsetzung

Vielfalt und Vielschichtigkeit der Verfahren werden zukünftig eher noch zunehmen. Es ist davon auszugehen, dass in der Berufsbildung die Kompetenz- und Leistungsfeststellung auf der Grundlage der in den Verfahrenstypen zwei und drei aufgeführten Ansätze in berufsbildenden Schulen, bei Bildungsträgern sowie in dualen und BA-Studiengängen an Bedeutung und Umfang gewinnen werden (vgl. z. B. MÜSKENS/EILERS-SCHOOF in diesem Heft). Vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs, der Qualifikationsanforderungen und der Notwendigkeit der Mitarbeiterbindung, werden anforderungsorientierte, aber auch entwicklungsorientierte Verfahren in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung zunehmend eine Rolle spielen und auch in qualitativer Hinsicht expandieren. Die Berücksichtigung informell und nicht formal erworbener Kompetenzen im Betrieb wird diese Entwicklung wesentlich stärken (vgl. KAUFHOLD/HOMBURG in diesem Heft).

Die bisher stark betriebsspezifisch und heuristisch angelegten Verfahren werden eine neue Balance zwischen Qualitäts- und Wissenschaftsanspruch und praktikabler Umsetzung für alle Beteiligten finden müssen. Aussagen zu einer kriteriumsbezogenen quantitativ oder qualitativ begründeten Validität kommt dabei eine Schlüsselstellung zu (vgl. SEEBER/NIKOLAUS 2010, S. 254 ff.; SEIDEL 2010, S. 39 ff. und auch GÖNNENWEIN/NITZSCHKE/SCHNITZLER in diesem Heft). Ausgehend von den klassischen Gütekriterien empirischer Sozialforschung, Objektivität, Reliabilität und Validität, kommt der Validität eine hervorragende Rolle zu, weil sie mit der Differenzierung nach Konstrukt-, Kriteriums- und Inhaltsvalidität auf betriebliche Verfahren angewendet werden kann. Sektorale und branchenspezifische Qualifikationsbereiche können hierüber erfasst und beurteilt werden, nicht zuletzt in ihren informellen und nicht formalen Qualifizierungswegen. Die Tauglichkeit von den in der beruflichen Bildung vielfach verbreiteten Verfahren der Selbst- und Fremdeinschätzung wird hierüber auf den Prüfstand gestellt werden.

Zur Umsetzung und Verbreitung anerkannter Verfahren zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung bedarf es eines konzeptionellen und institutionellen Rahmens, wie in den Leitlinien zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens

ausgeführt (vgl. CEDEFOP 2009, S. 42 ff.). Deutlich wird, dass herkömmliche Institutionen zur Erfassung und Bewertung des formalen Lernens für die Einbeziehung und die Validierung des informellen und nicht formalen Lernens nicht ohne Weiteres geeignet sind, da neben der fehlenden Expertise zur Beurteilung dieser Lernprozesse und ihrer Ergebnisse auch die Traditionslinien zu Widersprüchen führen können, zumal die Institutionen für den Bereich des formalen Lernens um ihre Monopolstellung fürchten.

In Deutschland steht die Klärung der institutionellen Rahmenbedingungen an, wobei es nicht darum gehen kann, neue Organisationen zu schaffen, sondern möglichst bestehende unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums zu nutzen. Das im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführte organisationale Gefüge der Akkreditierung und akkreditierter Organisationen könnte dabei eine zentrale Rolle spielen. Akkreditierungsstellen wären Einrichtungen, denen übergreifend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, qualifikationsverantwortliche Stellen zur Kompetenz- und Leistungsfeststellung zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und, wie in Deutschland neuerdings geschaffen, intermediäre Organisationen sein, an denen Bund, Länder und Wirtschaft zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es sollte sich allerdings um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und denen öffentlich oder sektorintern zugestanden wird, allgemein gültige Standards von Lernergebnisbündeln, Qualifikationen und auch Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen. ■

Literatur

CEDEFOP (Hrsg.): *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg 2009

DEHNBOSTEL, P.: *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler 2010

DEHNBOSTEL, P.; SEIDEL, S.; STAMM-RIEMER, I.: *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. Bonn/Hannover 2010

GELDERMANN, B.; SEIDEL, S.; SEVERING, E.: *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld 2009

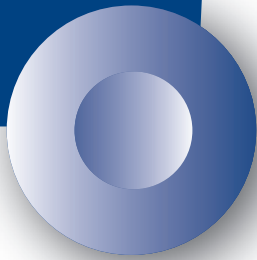
GILLEN, J.: *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bielefeld 2006

OELKERS, J.; REUSSER, K.: *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bildungsforschung Bd. 27, hrsg. vom BMBF. Bonn/Berlin 2008

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: *Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen (EDUC 118 SOC 253, 18. Mai 2004)*. Brüssel 2004

SEEBER S; NICKOLAUS, R.: *Kompetenz, Kompetenzmodell und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. In: NICKOLAUS, R. u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn 2010, S. 247–257

SEIDEL, S.: *Das ProfilPASS-System*. In: HARP, S. u. a.: *Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. Bielefeld 2010, S. 15–49



Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle?

► Die Verankerung des Leitbilds der Kompetenzorientierung wird zurzeit auf internationaler und nationaler Ebene erörtert. In Deutschland erstreckt sich diese Diskussion auch auf die Entwicklung von Ausbildungsordnungen sowie die Gestaltung von Prüfungen im Dualen System. Doch was heißt kompetenzbasiert prüfen? Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Zwischenergebnisse eines im BIBB durchgeführten Forschungsprojekts, in dem grundlegende Aspekte kompetenzbasierter Prüfungen erarbeitet wurden. Ausgehend von einer Skizze zu Veränderungen im Prüfungswesen und einer kurzen Beschreibung des Projekts werden die relevanten Ebenen kompetenzbasierter Prüfungen vorgestellt. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf das weitere Vorgehen im Projekt.



BARBARA LORIG

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



MIRIAM MPANGARA

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



GUNDA GÖRMAR

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB*

Veränderungen im Prüfungswesen

In den letzten 15 Jahren hat sich das Prüfungswesen im Dualen System stark verändert. So wurden beispielsweise neue Prüfungsmethoden und -instrumente entwickelt, mit der Gestreckten Abschlussprüfung eine alternative Prüfungsstruktur zum Modell der Zwischen- und Abschlussprüfung geschaffen sowie als Leitziel der Berufsausbildung der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit im novellierten Berufsbildungsgesetz festgeschrieben (vgl. § 1 Abs. 3 BBiG).

Neben diesen Veränderungen haben neue, prozessorientierte Organisationskonzepte in Unternehmen zu komplexeren Arbeitsaufgaben geführt, die auf mehr Eigenverantwortung, Organisationsfähigkeit und das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang zielen (vgl. BAHL u. a. 2004). Dies hat sich auch auf die Durchführung der Ausbildung, die Entwicklung von Ordnungsmitteln und die Gestaltung von Prüfungen ausgewirkt. In diesem Zusammenhang wurde das Leitbild der Handlungsorientierung, das den Fokus auf vollständige Handlungsabläufe legt, um das Leitbild der Prozessorientierung ergänzt, das Handlungen in den Kontext der ihr vor- und nachgelagerten betrieblichen Abläufe und Bereiche einbettet (vgl. EBBINGHAUS 2005). Darüber hinaus wurde in den letzten Jahren – nicht zuletzt forciert durch die Entwicklungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraums – Kompetenzorientierung als neues Leitbild in der beruflichen Bildung für die Ausbildung, die Ordnungsmittel und die Prüfungen diskutiert. Durch die Ausrichtung an Kompetenzen und einem klar definierten Kompetenzverständnis wird der Fokus auf die Befähigung und Bereitschaft des Einzelnen zum flexiblen Handeln in zunehmend komplexen Anforderungssituationen gerichtet. Vor diesem Hintergrund wurde im BIBB ein Forschungsprojekt aufgelegt, das sich der Frage widmet, was das Leitbild der Kompetenzorientierung für das Prüfungswesen im Dualen System konkret bedeutet und wie es systematisch verankert werden kann.

* Am Beitrag war als weiterer Autor MARKUS BRETSCHNEIDER, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB, beteiligt.

Das BIBB-Forschungsprojekt

Ziel des von Mitte 2010 bis Ende 2012 laufenden Forschungsprojekts „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“ (vgl. www.bibb.de/de/wlk54485.htm) ist es zu untersuchen, was kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System kennzeichnet und welche kompetenzbasierten Ansätze in der bestehenden Prüfungspraxis bereits vorliegen. Darauf aufbauend werden Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Prüfungen im Dualen System erarbeitet. Mit dem Begriff „kompetenzbasierte Prüfungen“ werden Prüfungen bezeichnet, die auf Basis eines expliziten Kompetenzverständnisses durchgeführt werden. Damit ist eine klare begriffliche Abgrenzung zu „kompetenzorientierten Prüfungen“ vorgenommen, die sich dagegen nur am Kompetenzbegriff orientieren.

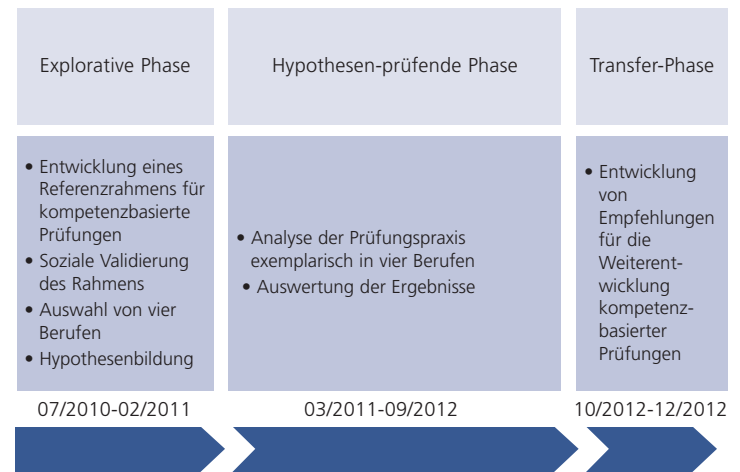
Das Projekt ist in eine explorative erste Phase, eine Hypothesen-überprüfende zweite Phase und eine Transfer-Phase unterteilt (vgl. Abb. 1).

Dem Projekt liegt zum einen die Annahme zugrunde, dass „kompetenzbasierte Prüfungen“ nicht nur durch die Erfassung und Bewertung von Kompetenzen in mündlich, praktisch und schriftlich durchgeführten Prüfungen gekennzeichnet sind, sondern auch Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, wie beispielsweise ein gemeinsames Kompetenzverständnis, kompetenzbasierte Prüfungsanforderungen, den Einsatz geeigneter Prüfungsinstrumente und eine entsprechende Qualifizierung des Prüfungspersonals umfassen (vgl. LORIG u. a. 2010). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich in bestehenden Prüfungen bereits kompetenzbasierte Ansätze finden.

Um das Feld untersuchen zu können, bedarf es einer expliziten Vorstellung darüber, was kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System kennzeichnet. Die Entwicklung eines Referenzrahmens, der die für kompetenzbasierte Prüfungen relevanten Aspekte bündelt und Kriterien zu deren konkreten Ausgestaltung benennt, war deshalb das Ziel der ersten Projektphase. Der berufsübergreifend angelegte Rahmen dient dazu, eine Idealvorstellung kompetenzbasierter Prüfungen abzubilden, und stellt die Grundlage zur Identifizierung kompetenzbasierter Ansätze in der bestehenden Prüfungspraxis dar.

Ausgangspunkt der Entwicklung des Referenzrahmens waren Literaturrecherchen, unter anderem zu den Themenfeldern Kompetenz, Kompetenzerfassung und Prüfungen im Dualen System. Damit konnten zunächst Herausforderungen an kompetenzbasierte Prüfungen erfasst, ein Überblick über die Anforderungen an Kompetenzerfassung gewonnen und erste Aspekte kompetenzbasierter Prüfungen identifiziert werden. Aus diesen Erkenntnissen wurden grundlegende Analyseebenen des Referenzrahmens identifiziert und daraus ein Interviewleitfaden entwickelt. Im Anschluss wurden 14 leitfadengestützte Interviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Prüferinnen und Prüfern, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Vertreterinnen

Abbildung 1 Projektverlauf



rinnen und Vertretern von Betrieben, Kammern und der Sozialpartner geführt. Ziel der explorativen Interviews war es, Vorstellungen und Erwartungen an kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System zu erfragen und Einschätzungen zu kompetenzbasierten Ansätzen der derzeitigen Prüfungspraxis zu erfassen. Die transkribierten Interviews wurden mit dem Programm MAXQDA nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. MAYRING 2002). Zusätzlich fanden teilnehmende Beobachtungen in Prüfungen in kaufmännischen, handwerklichen und gewerblich-technischen Berufen statt. In einem Expertenworkshop und im Projektbeirat wurden die Ergebnisse schließlich diskutiert und weiter präzisiert.

Analyseebenen kompetenzbasierter Prüfungen

Im Rahmen des genannten Vorgehens konnten Aspekte kompetenzbasierter Prüfungen identifiziert werden, die sich auf vier Ebenen bündeln lassen:

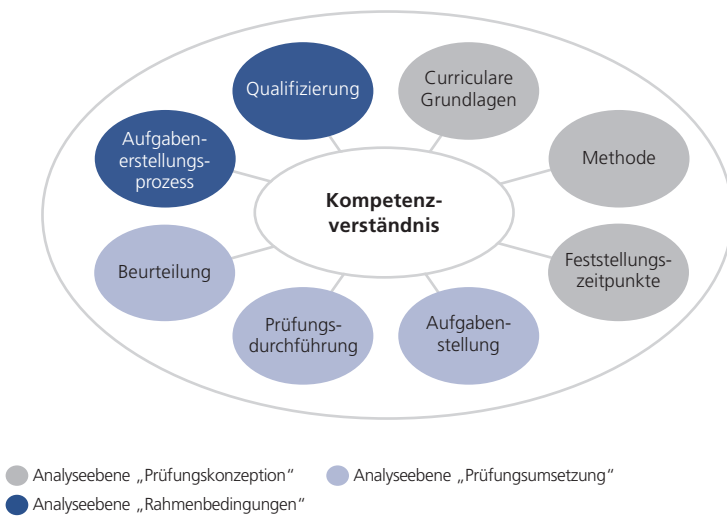
- Kompetenzverständnis,
- Prüfungskonzeption,
- Prüfungsumsetzung,
- Rahmenbedingungen.

KOMPETENZVERSTÄNDNIS

Kern kompetenzbasierter Prüfungen ist ein transparentes Kompetenzverständnis, auf das die Entwicklung von Curricula, Prüfungsanforderungen, Aufgabenstellungen und Beurteilungskriterien inhaltlich aufbaut (vgl. Abb. 2).

Damit ist man in der Lage, „Ausbildung und Prüfung systematisch auf ein Konstrukt zurück zu beziehen und ... vergleichbar zu machen ... also auch die Bewertungsgrundlage ... klar und deutlich zu definieren“ (Interview 1, Zeilen 159–164).

Abbildung 2 Kompetenzverständnis als Kern kompetenzbasierter Prüfungen



Im Dualen System liegt für die berufsschulische Seite schon mit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 ein definiertes Kompetenzverständnis vor, das auf den Erwerb von Handlungskompetenz ausgerichtet ist und an dem sich die Rahmenlehrpläne orientieren (vgl. KMK 2007). Für die betriebliche Seite fehlt dieses abgestimmte Kompetenzverständnis. Als Idealzustand wird von den meisten befragten Expertinnen und Experten ein verbindlich zu verwendendes Kompetenzverständnis aller Berufsbildungsakteure gesehen, das sowohl für die berufsschulische Seite als auch die betriebliche Seite Geltung besitzt und an dem sich die in den Curricula beschriebenen Kompetenzen systematisch ausrichten.

PRÜFUNGSKONZEPTION

In den Interviews wird die Relevanz der ausgewählten Prüfungsmethoden, der Feststellungszeitpunkte und der kompetenzbasierten Ausrichtung der Ordnungsmittel bzw. Prüfungsanforderungen hervorgehoben. Diese drei Aspekte werden als konzeptioneller Rahmen auf der Ebene „Prüfungskonzeption“ zusammengefasst. Von den befragten Expertinnen und Experten wird betont, wie wichtig bereits die Ausrichtung der Curricula an einem einheitlichen Kompetenzverständnis ist. Eine Expertin führt hierzu aus:

„Es ist schwierig, aus den vorhandenen Ordnungsmitteln die Sach- und Sozialkompetenz, die personale und die Selbstkompetenz zu erfassen [...] Es geht darum, diese Dinge, z. B. Sorgfalt bei der Arbeit, expliziter zu beschreiben ... und damit ... einer Prüfung zugänglich [zu] machen“ (Interview 2, Zeilen 256–259).

Von großer Bedeutung für kompetenzbasierte Prüfungen ist weiterhin die Methodenauswahl. Um die Komplexität beruflichen Handelns angemessen abbilden und valide

Rückschlüsse von der durch Beobachtung unmittelbar zugänglichen Performanz auf die nur mittelbar zu erfassende Disposition ziehen zu können, empfehlen sich unterschiedliche Methoden und Instrumente. Berufliche Anforderungen sollten mit einem Instrument zudem möglichst authentisch abgebildet werden.

„Kompetenzen kann man erfassen, indem man für das jeweilige Feld authentische Situationen findet, die die Vielfalt dieses gesamten Felds abdecken“ (Interview 2, Zeilen 80–81). Die Frage der Anzahl der Messzeitpunkte, die notwendig sind, um valide Aussagen zum Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz und den Transfer der Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen zu geben, wird unterschiedlich bewertet. Die Einschätzungen der befragten Expertinnen und Experten streuen vom Erhalt bestehender Prüfungsstrukturen mit der traditionellen Zwischen- und Abschlussprüfung bzw. der Gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung über bausteinbezogene Prüfungen mit übergreifender Abschlussprüfung bis hin zu einer laufenden Erfassung von Kompetenzen mit übergreifender Abschlussprüfung.

Aus theoretischer Sicht bleibt festzuhalten, „dass umfassende Aussagen zur Kompetenz einer Person aufgrund der Veränderbarkeit und dem Situationsbezug von Kompetenz nur möglich sind, wenn die Kompetenzerhebung zu verschiedenen Zeitpunkten und in möglichst verschiedenen Situationen erfolgt“ (vgl. KAUFHOLD 2007, S. 15). Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Prüfungen immer Aussagen über zukünftiges Verhalten und Handeln geben, also Prognosen ermöglichen sollen (vgl. EBBINGHAUS 2005).

PRÜFUNGSUMSETZUNG

Als weiterer wichtiger Aspekt wurde die Durchführung von Prüfungen identifiziert. Hierfür ist zunächst die Aufgabenstellung von Bedeutung. Bei der Gestaltung der Aufgabenstellung sind – ausgehend von dem zugrunde gelegten Kompetenzverständnis – neben fachlichen auch überfachliche Inhalte systematisch zu berücksichtigen. Daneben ist es den Prüflingen zu ermöglichen, eigene Bearbeitungs- und Lösungswege zu gehen und diese zu begründen. Aus theoretischer Sicht wird damit der Gebundenheit von Kompetenzen an das Subjekt entsprochen (vgl. ROTH 1971).

Zur Beurteilung von Kompetenzen bedarf es zudem einheitlicher, an den Prüfungsanforderungen und Aufgabenstellungen orientierter Analyse- und Bewertungsschemata. Um Vergleichbarkeit und Objektivität zu gewährleisten, müssen beobachtbare Handlungen identifiziert, operationalisiert und Bewertungsgrundlagen entwickelt werden, die auch die einzelnen Kompetenzdimensionen berücksichtigen.

Bei der konkreten Prüfungsdurchführung spielt aus theoretischer Perspektive außerdem der Kontext eine bedeutende Rolle, wird durch ihn doch maßgeblich mitbestimmt, welche Kompetenzen gezeigt werden können.

RAHMENBEDINGUNGEN

Die Rahmenbedingungen verweisen auf die dem konkreten Prüfungsgeschehen vor- und nachgelagerten Prozesse. Dazu gehören neben der Aufgabenerstellung die Qualifizierung der am Prüfungsgeschehen beteiligten Personen, die einen grundlegenden Erfolgsfaktor für die Qualität von Prüfungen im Allgemeinen und von kompetenzbasierten Prüfungen im Besonderen darstellen (vgl. LENNARTZ 2004). Prüfer/-innen müssen in der Lage sein, die von den Prüflingen gezeigten Kompetenzen anhand der curricularen Grundlagen analysieren und bewerten zu können. Ein Experte sagt hierzu:

„Kompetenzbasierte Prüfungen würden sehr hohe Anforderungen an das Prüfungspersonal mit sich [bringen]. Da müsste viel, viel mehr weiterqualifiziert werden. Es wird wahrscheinlich ein höherer Organisationsgrad und Aufwandsgrad entstehen ...“ (Interview 12, Zeilen 807–809).

Die Aufgabenersteller/-innen müssen neben der Berufskennntnis über die Fähigkeit verfügen, Aufgaben auf Grundlage eines Kompetenzverständnisses zu entwickeln.

Fazit und Ausblick

Abgeleitet aus den Ergebnissen der ersten Projektphase ist festzuhalten, dass kompetenzbasierte Prüfungen dadurch gekennzeichnet sind, dass sie auf einem von allen Beteiligten geteilten Kompetenzverständnis beruhen, welches sich als roter Faden durch die Prüfungskonzeption und die Umsetzung zieht. Ausbildungsordnungen inklusive Prüfungsanforderungen und Rahmenlehrpläne werden auf ein festgelegtes Kompetenzverständnis rückbezogen und ihrerseits in geeignete und entsprechend kontextualisierte Aufgabenstellungen, Prüfungsinstrumente und Beurteilungsschemata transformiert. Als „Blaupause“ wirkt das Kompetenzverständnis zudem in die Qualifizierung von Aufgabenerstellerinnen und -erstellern sowie Prüferinnen und Prüfern hinein.

Da für die weiteren Projektarbeiten die Bezugnahme auf ein Kompetenzverständnis notwendig ist, wird ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, das sich am Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ausrichtet: Unter Bezugnahme auf ein bereits vorangegangenes BIBB-Projekt zu Kompetenzstandards in der Berufsausbildung (vgl. www.bibb.de/de/wlk29205.htm) bedeutet „Handlungskompetenz“ in der Lage zu sein, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich unter Berücksichtigung des Kontextes und der in diesem handelnden Personen gestalten zu können. Handlungskompetenz wird in Arbeits- und Lernsituationen erworben und für die berufliche und persönliche Entwicklung genutzt. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz.“ (HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009, S. 11)

Unter Zugrundelegung dieses Verständnisses wird in der nächsten Projektphase die bestehende Prüfungspraxis in

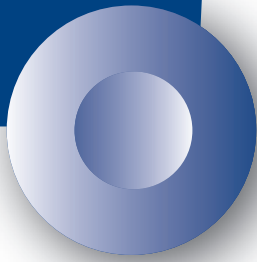
den Berufen Medizinische/-r Fachangestellte/-r, Friseur/-in, Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie Werkzeugmechaniker/-in untersucht. Ziel ist es, eine Bestandsaufnahme der Prüfungspraxis aufbauend auf den im Referenzrahmen genannten Ebenen und Kriterien durchzuführen und die bereits bestehenden kompetenzbasierten Ansätze zu identifizieren. Hierzu werden Prüfungen und Prüfungsaufgaben im Hinblick auf Kompetenzdimensionen sowie bestehende Prüfungsleitbilder wie Handlungs- und Prozessorientierung untersucht. Ergänzend werden Prüfer/-innen sowie Aufgabenersteller/-innen zu den Ebenen des Referenzrahmens befragt.

Da „kompetenzorientierte Prüfungen momentan eher eine Programmatik denn eine verbreitete Realität in der Berufsausbildung darstellen“ (vgl. EULER 2011, S. 65), stellen sich grundsätzliche Fragen. Dazu gehören unter anderem, wie klassische Gütekriterien mit möglichst authentischen Prüfungssituationen zu verknüpfen sind, wie die derzeitigen Prüfungsinstrumente weiterentwickelt werden können, um insbesondere auch Sozial- und personale Kompetenz zu erfassen und welche Anzahl von Feststellungszeitpunkten notwendig ist, um die berufliche Handlungskompetenz valide abbilden und Prognosen über zukünftiges Verhalten ermöglichen zu können.

Der Referenzrahmen kann einen Beitrag dazu leisten, kompetenzbasierte Ansätze systematisch zu identifizieren und setzt damit Impulse für die weitere Diskussion. ■

Literatur

- BAHL, A. u. a.: Was bedeutet prozessbezogen ausbilden? In: BWP 33 (2004) 5, S. 10–14
- EBBINGHAUS, M.: Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. In: *bwp@* Nr. 8/2005, S. 1–12 – URL: www.bwpat.de/ausgabe8/ebbinghaus_bwpat8.pdf (Stand: 08.08.2011)
- EULER, D.: Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision? In: SEVERING, E.; WEISS, R. (Hrsg.): *Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf*. Bielefeld 2011, S. 55–66
- HENSGE, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Abschlussbericht des Projekts „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“. Bonn 2009
- KAUFHOLD, M.: Kompetenzerfassung in der Berufsbildung – Ein Analyseraster. In: *Berufsbildung* 61 (2007) 103/104, S. 14–17
- Kultusministerkonferenz (KMK): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007
- LENNARTZ, D.: Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. In: BWP 33 (2004) 1, S. 14–19
- LORIG, B. u. a.: Projektantrag „Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“. Bonn 2010
- MAYRING, P.: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. überarb. Auflage. Weinheim 2002
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover 1971



Fachkompetenzerfassung in der gewerblichen Ausbildung am Beispiel des Ausbildungsberufs Mechatroniker/-in

Entwicklung psychometrischer Fachtests

► Für die gewerbliche Ausbildung gibt es nur vereinzelte systematische Untersuchungen der Fachleistungen von Auszubildenden über den Verlauf der Ausbildung. In einem Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Universität Stuttgart (Aqua.Kom) wird u. a. das Ziel verfolgt, valide und reliable Messinstrumente zur Erfassung von Fachkompetenz für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/-in zu entwickeln. Diese sollen es ermöglichen, zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Ausbildung den Stand der Fachkompetenz zu bestimmen sowie deren Entwicklung im Verlauf der Ausbildung abzubilden. In diesem Beitrag wird die Konstruktion des Tests vorgestellt, der in der Mitte der Ausbildung eingesetzt wird.

Hintergründe und inhaltliche Vorüberlegungen zur Erfassung beruflicher Fachkompetenz

Mit der Einführung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz als normatives Ziel beruflicher Bildung wurden zugleich die Bestrebungen forciert, geeignete Messinstrumente zur Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz zu entwickeln. Die Untergliederung der beruflichen Handlungskompetenz in die Dimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. BADER 1991) legt eine getrennte Erfassung der Subdimensionen nahe.

Bisherige Arbeiten konzentrieren sich primär auf die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Testverfahren zur Erfassung der Fachkompetenz. Dies gilt auch für das Forschungsprojekt „Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen (Aqua.Kom)“, in dem psychometrische Testverfahren zur Erfassung der beruflichen Fachkompetenzen in zwei gewerblich-technischen Berufen (Mechatroniker/-in und Fachinformatiker/-in) entwickelt und erprobt werden (vgl. DIETZEN/TSCHÖPE/VELTEN 2010). Bei der Entwicklung psychometrischer Testverfahren zur Erfassung berufsfachlicher Kompetenzen für die genannten Berufe wird an Vorarbeiten des geplanten VET-LSA angeknüpft, aus welchen Tests für kaufmännische und gewerblich-technische Berufe vorliegen (vgl. z. B. GSCHWENDTNER/ABELE/NICKOLAUS 2009; WINTHER/ACHTENHAGEN 2009).

Da die ganzheitliche Erfassung beruflicher Handlungskompetenz beim aktuellen Forschungsstand in valider und reliabler Form nicht einlösbar ist, erfolgt hier eine Fokussierung auf die Erfassung der Fachkompetenz, wofür berufsspezifische Instrumente entwickelt werden. Das Konstrukt der beruflichen Fachkompetenz kann nach den vorliegenden Studien in weitere Subdimensionen ausdifferenziert werden. Domänenübergreifend lassen sich als Subdimensionen der Fachkompetenz das Fachwissen und die Fähigkeit, dieses Wissen in wechselnden problemhaltigen Situationen anzuwenden, bestätigen (vgl. Abb. 1). Darüber hinaus liegen für das Fachwissen und partiell auch für die fachspezifische Problemlösefähigkeit weitere Ausdifferenzierungen vor, die sich in Orientierung an zentralen Anforderungen



ANNETTE GÖNNEW EIN

Dipl.-Gwl., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart



ALEXANDER NITZSCHKE

Dipl.-Gwl., wiss. Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart



ANNALISA SCHNITZLER

Dipl.-Psych., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ im BIBB

derungen bzw. curricularen Schwerpunktsetzungen herauszubilden scheinen (vgl. NICKOLAUS 2011).

Erfassung des Fachwissens bei Mechatronikern und Mechatronikerinnen

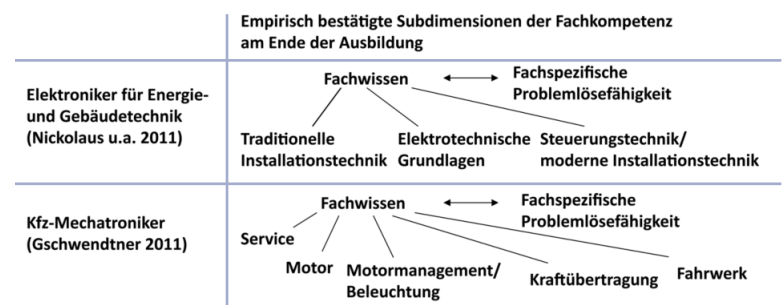
Zur Veranschaulichung der Testentwicklung wird in diesem Beitrag exemplarisch der Test zur Erfassung des Fachwissens bei Mechatronikern und Mechatronikerinnen in der Mitte der Ausbildung vorgestellt.

Nach den bisherigen Erkenntnissen zur Ausdifferenzierung der Fachwissensstruktur vollzieht sich diese erst in der Fachstufe (NICKOLAUS u. a. 2011). Wir vermuten, dass sich bis zum Zeitpunkt der Zwischenprüfung bereits eine Ausdifferenzierung vollzogen hat und sich jene Anforderungen in der Kompetenzstruktur widerspiegeln, die bis zu diesem Zeitpunkt curricular verankert sind. Angesichts der Verwandtschaft der Berufe kann die skizzierte Kompetenzstruktur, die für die Berufe Elektroniker/-in und KFZ-Mechatroniker/-in ermittelt wurde, auch der Entwicklung der Kompetenztests für die Mechatroniker/-innen zugrunde gelegt werden. Zudem sind weitere zentrale Anforderungen bei der Testentwicklung zu berücksichtigen:

1. Der Anspruch inhaltlicher Validität, womit sowohl die betrieblichen Anforderungsstrukturen als auch die curricularen Fixierungen angesprochen sind.
2. Der Anspruch, mit den Kompetenztests auch Kompetenzentwicklungen beschreiben zu können, was die Sensitivität der verwendeten Aufgaben zur Abbildung solcher Entwicklungen voraussetzt.
3. Die Notwendigkeit, mit den Tests das gesamte Kompetenzspektrum, d. h. die verschiedenen Kompetenzniveaus, angemessen zu erfassen.
4. Trotz der zur Einlösung des Validitätsanspruchs notwendigen inhaltlichen Breite in den einzelnen Subdimensionen reliabel und mit einer noch zumutbaren Testzeit zu messen.

Zur Bewältigung des Spagats zwischen inhaltlicher Validität (Abdeckung der Anforderungsbereiche und Subdimensionen des Fachwissens) und erforderlicher Testreliabilität (Mindestanzahl von Aufgaben je Subdimension) wird in der Untersuchung auf ein Testdesign zurückgegriffen, bei dem mehrere sich partiell überschneidende Testversionen verwendet werden. Dies hat den Vorteil, dass bei akzeptabler Testzeit ein größeres Spektrum an Items aus allen Subdimensionen zur Bearbeitung vorgelegt werden kann. Durch die Verwendung von Ankeritems, die in allen Testversionen enthalten sind und die alle (potenziellen) Subdimensionen abdecken, werden Vergleiche bzw. Verlinkungen der verschiedenen Testversionen möglich. Solche Verlinkungen durch Ankeritems sind auch im Längsschnitt vorzusehen, womit das erreichte Leistungsniveau zu verschiedenen Messzeitpunkten verglichen werden kann.

Abbildung 1 Ausdifferenzierungen der Fachkompetenz



Quelle: Auszug aus NICKOLAUS 2011, S. 3

EINLÖSUNG INHALTLICHER VALIDITÄT

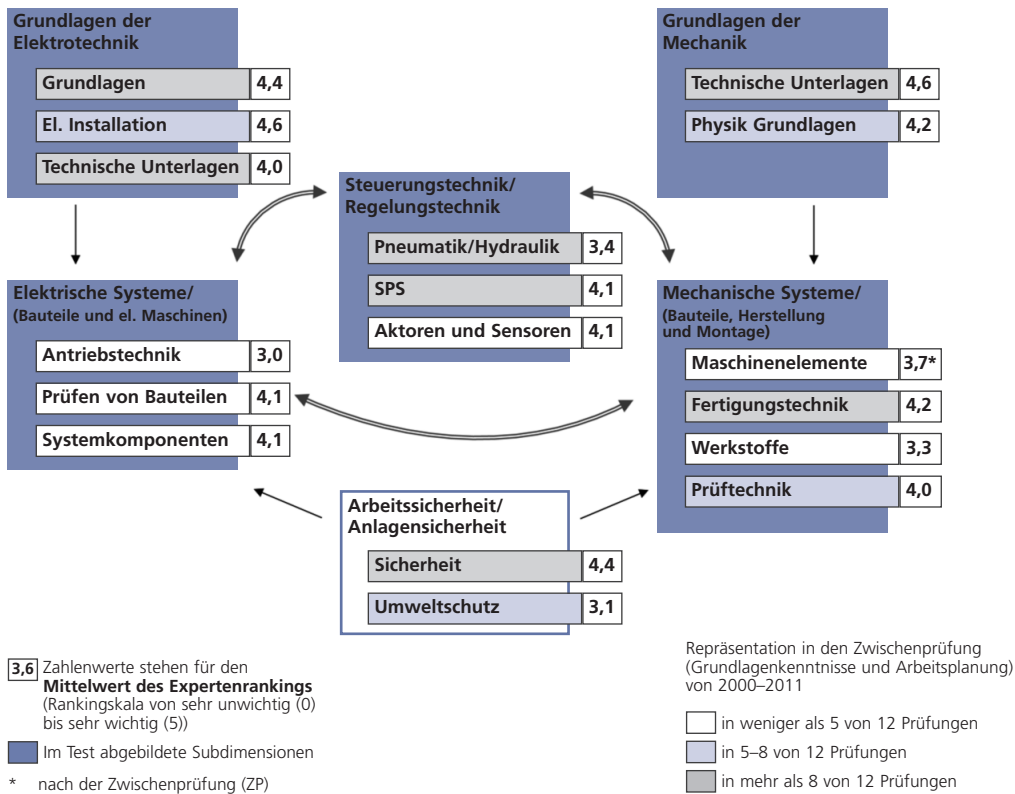
Zur Sicherung der inhaltlichen Validität erfolgten vorab Analysen von Curricula, Bildungsstandards und Prüfungen; im Anschluss wurden Workshops mit Experten (Lehrkräfte/Ausbildungspersonal, Vertreter überbetrieblicher Einrichtungen, Prüfungsexperten und dem BIBB) durchgeführt. Den Workshops lagen die Ergebnisse der curricularen Analysen (vgl. Abb. 2, S. 16) zugrunde. Die Zielsetzung dieser Workshops bestand darin, die Analyseergebnisse zu validieren und Einschätzungen vorzunehmen, welche Inhalte/Fähigkeiten bis zum jeweiligen Testzeitpunkt als behandelt unterstellt werden können. In Folgerunden wurden auch Aufgabenentwürfe einer Begutachtung unterzogen, die den inhaltlichen Zuschnitt, das Anspruchsniveau und die curriculare Absicherung der Aufgaben zu den verschiedenen Testzeitpunkten umfasste. Für Urteile der Lehrkräfte zum Anspruchsniveau der Aufgaben kann unterstellt werden, dass zumindest hohe Korrelationen zwischen Einschätzungen der Lehrkräfte und den erzielten Testleistungen bestehen, allerdings begleitet von leichten Verzerrungen im Sinne tendenzieller Überschätzungen der Fähigkeiten der Auszubildenden durch die Lehrkräfte (vgl. HAOLADER 2010).

Wir unterstellen, dass jene Anforderungsbereiche, die in den Workshops konsensual mit hohen Bedeutungszuschreibungen (vgl. Mittelwerte in Abb. 2) versehen wurden und in den formalen Curricula hinterlegt sind, als wesentliche Orientierung für die Testentwicklung dienen können. In einem dritten Schritt wurden die Prüfungsaufgaben der letzten zwölf Jahre einer Analyse unterzogen, deren Ergebnisse letztlich die obige Annahme stützen (vgl. Abb. 2).

Basierend auf den Analysen und den Workshopergebnissen unterstellen wir, dass den Bereichen Arbeits- und Anlagensicherheit, Grundlagen der Mechanik, Grundlagen der Elektrotechnik, elektrische und mechanische Systeme sowie der Steuerungstechnik besondere Bedeutung zugeschrieben

Abbildung 2

Auszug von Lerninhalten aus den Rahmenlehrplänen/Bildungsstandards mit Expertenranking und Repräsentation in den Zwischenprüfungen



werden kann. Da eine vollständige Abdeckung dieser Anforderungsbereiche in reliabler Form und noch akzeptablen Testzeiten nicht realisierbar ist, erfolgte in Absprache mit den Experten eine Schwerpunktsetzung. Strukturmodellierungen in anderen Berufen zeigen, dass das primär im ersten Jahr vermittelte Grundlagenwissen eine eigene Subdimension des Fachwissens ausmacht und weitere Subdimensionen entlang zentraler Anforderungsbereiche ausdifferenziert werden (NICKOLAUS u. a. 2011). Deshalb gehen wir davon aus, dass zum Zeitpunkt der Zwischenprüfung fünf Subdimensionen des Fachwissens identifiziert werden können:

- Grundlagen der Elektrotechnik (u. a. Berechnung von einfachen Schaltungen, Funktion von elektrischen Bauteilen),
- physikalische/mechanische Grundlagen (u. a. Berechnung mechanischer Größen, Kenntnisse zur Wirkung der Größen),
- elektrische/elektronische Systeme (u. a. Motoren, Netzwerke und deren Installation),
- Fertigungstechnik (u. a. Fertigungsverfahren, Messtechnik) und
- Steuerungstechnik (u. a. Ablaufsteuerung, Funktionsplan).

Zur Prüfung dieser Hypothese wurden Tests entwickelt, die innerhalb der unterstellten Subdimensionen reliable Abschätzungen der Kompetenzausprägungen erwarten lassen.

ERFASSUNG VON KOMPETENZENTWICKLUNGEN

Wie oben angedeutet, sind zur Erfassung von Kompetenzentwicklungen Aufgaben erforderlich, die diese Entwicklungen abzubilden vermögen. Prinzipiell sind Fortschritte zu erwarten, wenn bestehendes Wissen systematisch erweitert und vertieft wird oder aber Tätigkeitsanforderungen dazu Gelegenheit bieten bzw. dies notwendig machen. Regressionen sind dort erwartbar, wo das zunächst aufgebaute Wissen nicht mehr aktualisiert wird. Abschätzbar sind in diesem Sinne am ehesten curricular induzierte Zuwächse. Besonders geeignet zur Erfassung von Kompetenzentwicklungen scheinen uns vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen jene Wissens-elemente, die immer wieder in unterschiedlichen Anwendungskontexten benötigt und damit gefestigt werden. Zur Beschreibung von Regressionen dürften vor allem jene „Grundlagenwissens-elemente“ geeignet sein, die zwar in einer wissenschaftlichen Perspektive wertvoll scheinen, jedoch keine explizite Anwendung finden. Ob sich die ausgewählten Ankeraufgaben tatsächlich als sensitiv zur Erfassung von Entwicklungen erweisen, ist zu prüfen.

GESTALTUNG DER AUFGABENSCHWIERIGKEITEN UND ABDECKUNG DER KOMPETENZNIVEAUS

Aus vorliegenden Untersuchungen ist eine Reihe von Aufgabenmerkmalen bekannt, die sich als schwierigkeitsbestimmend erwiesen haben. Domänenübergreifend und über die berufliche Bildung hinaus lassen sich beispielsweise kognitive Modellierungsanforderungen und Elemente der Bloomschen Taxonomie als schwierigkeitsrelevant nachweisen (GEIßEL 2008; GSCHWENDTNER 2008; WINTHER/ACHTENHAGEN 2009). Des Weiteren wurden, mit differierenden Indikatoren, Komplexitätsausprägungen empirisch als schwierigkeitsrelevant bestätigt, beispielsweise operationalisiert über die Anzahl relevanter Elemente und deren Vernetzung (GSCHWENDTNER 2008). Darüber hinaus gibt es Hinweise auf weitere schwierigkeitsrelevante Aufgabenmerkmale wie z. B. die Vertrautheit bzw. die curriculare Gewichtung der Aufgabeninhalte (GEIßEL 2008; GSCHWENDTNER 2008; 2011; HAOLADER 2010), die Anzahl der Lösungsschritte, konzeptuelles und prozedurales Wissen oder auch mathematische Anforderungen. Offen ist u. a., ob die Befundlagen Bestand haben, wenn die Aufgabenmerkmale im Vorfeld systematisch variiert werden. Weitgehend ungeklärt sind in der beruflichen Bildung auch Positionierungseffekte und Einflüsse der Aufgabenformate. Eine Herausforderung stellt sowohl die theoretische Modellierung der Aufgabenschwierigkeiten als auch die systematische Variation der zahlreichen potenziellen Schwierigkeitsmerkmale im Forschungsprozess dar, da dafür große Aufgabenbatterien und große Stichproben notwendig sind. Im beruflichen Bereich wird die systematische Variation der Schwierigkeitsmerkmale auch durch den einzulösenden Validitätsanspruch erschwert, da die systematische Variation der Aufgabenmerkmale z. T. zu Aufgabenstellungen führt, die nur bedingt authentisch sind.

Angestrebt wird in diesem Projekt, zumindest bezogen auf jene Merkmale, die in gewerblich-technischen Domänen als schwierigkeitsrelevant ausgewiesen wurden, eine hinreichende Varianz zu sichern, wobei eine systematische Variation der gesamten Merkmalspalette auch in einer so breit angelegten Untersuchung nicht möglich ist, sondern aufeinander aufbauender Studien bedarf. Gleichwohl erfolgen partiell systematische Merkmalsvariationen, wie sie bezogen auf das Merkmal der Lösungsschritte und der mathematischen Schwierigkeit aus der Beispielaufgabe (vgl. Abb. 3) sichtbar werden. Im Teil A finden sich die Größen im Tabellenbuch. Die Schüler/-innen müssen zur Berechnung der Toleranz nur eine Differenz bilden. In Teil B bedarf es der Auswahl relevanter Maße aus der Zeichnung, welche zur Berechnung von Höchst- und Mindestmaß korrekt in Beziehung gesetzt werden müssen. Erst danach ist die Berechnung der Toleranz möglich.

Abbildung 3 Aufgabe mit Merkmalsvariation

Aufgabe:

Alle Abmaße der gegebenen Lehre sind toleriert.

A) Wie groß sind das Höchstmaß, das Mindestmaß und die Maßtoleranz für die Bohrungen?

Höchstmaß: _____

Mindestmaß: _____

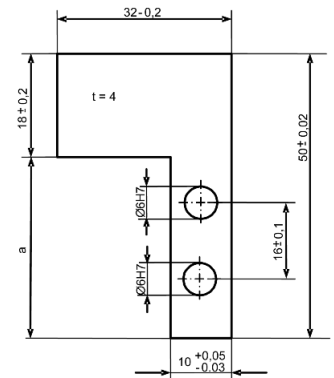
Toleranz: _____

B) Wie groß sind das Höchstmaß, das Mindestmaß und die Maßtoleranz für das Kontrollmaß a?

Höchstmaß: _____

Mindestmaß: _____

Toleranz: _____



ZUR GLEICHZEITIGEN EINLÖSUNG VON VALIDITÄTS- UND RELIABILITÄTSANSPRÜCHEN

Durch die Verwendung mehrerer Testheftversionen, die durch Ankeritems verlinkt werden, wird es möglich, die Itemzahl je potenzieller Subdimension hinreichend groß zu gestalten, um reliable Kompetenzabschätzungen zu erhalten. Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Itemverteilung auf die einzelnen Subdimensionen.

Der Anteil der Ankeritems in den einzelnen Testheften ist mit ca. 57 Prozent relativ hoch, gewährleistet aber, dass in jeder Subdimension genügend Items zur Verlinkung zwischen den Testheften und Tests realisiert werden konnten. Da durch Pilotierungen die Qualität der einzelnen Items überprüft wurde, erwarten wir bei der abschließenden Skalierung nur geringe Itemverluste.

Abbildung 4 Itemverteilung auf die Testhefte mit Ankeritems

Dimensionen	Testheft A	Testheft B	Testheft C	Zahl der Items zur Verankerung*	Summe der Items pro Dimension
Grundlagen der Elektrotechnik	3	3	3	5	14
Elektrische Systeme	4	4	4	5	17
Grundlagen der Mechanik	3	3	3	5	14
Mechanische Systeme	4	4	4	5	17
Steuerungs- und Regelungstechnik	6	6	6	7	25
Bearbeitete unterschiedliche Items pro Testheft	20	20	20		
Bearbeitete Ankeritems	27	27	27	27	
Gesamtzahl der bearbeiteten Items pro Person	47	47	47		
Gesamtzahl der Items					87

* Verankerung zwischen Eingangs-, Zwischen- und Abschlusstest sowie zwischen den Testheften

Perspektiven

Inzwischen ist die Datenerhebung zu den Leistungsdispositionen in beiden Längsschnitten für den ersten Messzeitpunkt erfolgt. Die Auswertungen der Leistungstests erfolgt auf Grundlage der probabilistischen Testtheorie. Hierbei werden latente Personenfähigkeiten, in unserem Fall die des Fachwissens, auf Basis aller zur Verwendung kommenden Testitems geschätzt, sodass ein umfassendes Bild der Leistungen in allen Testdimensionen ermittelt werden kann. Erste Skalierungen des zu Beginn der Ausbildung eingesetzten Tests zur Erfassung des fachlichen Vorwissens zeigen, dass die Items überwiegend eine gute bis sehr gute Qualität aufweisen und die Reliabilitäten ebenfalls gute Werte erreichen. Erste Ergebnisse aus diesem Projekt wurden im Rahmen des BIBB Berufsbildungskongresses im September 2011 vorgestellt. ■

Literatur

BADER, R.: *Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Verstehen und Gestalten von Systemen – Ein Beitrag zum systemtheoretischen Ansatz in der Technikdidaktik*. In: *Die berufsbildende Schule* (1991) 43, S. 441–458

DIETZEN, A.; TSCHÖPE, T.; VELTEN, S.: *In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern*. In: *BWP* 39 (2010) 1, S. 27–30

GEIßEL, B.: *Ein Kompetenzmodell für die elektrotechnische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten*.

In: NICKOLAUS, R.; SCHANZ, H. (Hrsg.): *Didaktik der gewerblichen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde*. Baltmannsweiler 2008 (Diskussion Berufsbildung; Bd. 9), S. 121–141

GSCHWENDTNER, T.: *Ein Kompetenzmodell für die kraftfahrzeugtechnische Grundbildung*. In: NICKOLAUS, R.; SCHANZ, H. (Hrsg.): *Didaktik der gewerblichen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde*. Baltmannsweiler 2008, S.103–119

GSCHWENDTNER, T.: *Die Ausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker im Längsschnitt. Analysen zur Struktur von Fachkompetenz am Ende der Ausbildung und Erklärung von Fachkompetenzentwicklungen über die Ausbildungszeit*. In: NICKOLAUS, R.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung*. Stuttgart 2011 (ZBW; Beiheft 25), S. 55–76

GSCHWENDTNER, T.; ABELE, S.; NICKOLAUS, R.: *Computersimulierte Arbeitsproben: Eine Validierungsstudie am Beispiel der Fehlerdiagnoseleistung von Kfz-Mechatronikern*. In: *ZBW* 105 (2009) 4, S. 556–578

HAOLADER, F.: *Technical and Vocational Education and Training – Curricula Reform Demand in Bangladesh. Qualification Requirements, Qualification Deficits and Reform Perspectives*. Diss. Universität Stuttgart 2010

NICKOLAUS, R.: *Didaktische Präferenzen in der beruflichen Bildung und ihre Tragfähigkeit*. In: NICKOLAUS, R.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung*. Stuttgart 2011 (ZBW; Beiheft 25), S. 159–176

NICKOLAUS, R.; GEISSEL, B.; ABELE, S.; NITZSCHKE, A.: *Fachkompetenzmodellierung und Fachkompetenzentwicklung bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik im Verlauf der Ausbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. In: NICKOLAUS, R.; PÄTZOLD, G.: *Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung*. Stuttgart 2011 (ZBW; Beiheft 25), S. 77–94

WINTHER, E.; ACHTENHAGEN, F.: *Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz*. In: *ZBW* 105 (2009) 4, S. 521–556

Anzeige

Unternehmerische Verantwortung in der betrieblichen Berufsausbildung

» Geschäftsführer (m|w)

Mit mehr als 200 Mitarbeiter/Innen und über 500 Auszubildenden zählen wir zu den größten überbetrieblichen Ausbildungszentren in Berlin/Brandenburg. Im Mittelpunkt unserer Aufgaben steht die umfassende und individuelle Ausbildung und Vorbereitung junger Mensch mit Behinderungen auf die betriebliche und gesellschaftliche Realität. Im Zuge einer Altersnachfolge suchen wir den/die Geschäftsführer/in.

Sie werden selbständig und eigenverantwortlich die betriebswirtschaftlichen, organisatorisch-administrativen und personellen Aufgaben innerhalb des Berufsbildungswerkes in kollegialer Zusammenarbeit mit dem Leitungsteam übernehmen. Zusammen mit dem Vorstand werden Sie die weitere strategische Entwicklung unseres Hauses maßgeblich initiieren und gestalten und die Verantwortung für die Umsetzung der fachlichen Ziele sowie die Verhandlung mit der Bundesagentur für Arbeit übernehmen. Dabei ver-

treten Sie das Berufsbildungswerk nach außen und arbeiten aktiv in den fachlichen Gremien und in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke mit.

Wir erwarten nach einem erfolgreich abgeschlossenen Studium, z. B. der Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, Psychologie oder vergleichbaren Qualifikationen, langjährige Erfahrung in der Führung eines Profit- oder Non-Profitunternehmens, idealerweise mit dem Schwerpunkt betriebliche Berufsausbildung. Umfassende kaufmännische Kenntnisse sowie Erfahrungen im Personalwesen und im Qualitätsmanagement sind weitere Voraussetzungen für die Übernahme dieser verantwortungsvollen Aufgabe. Neben hoher Einsatzbereitschaft mit ausgeprägter Ziel- und Ergebnisorientierung setzen wir Teamfähigkeit und die Freude an wertschätzender Kommunikation voraus.

Damen und Herren, die an dieser herausfordernden Aufgabe interessiert sind, können

einen ersten Kontakt zu unseren Beratern Frau Ulrike Lierow unter der Rufnummer 030/880199-13 oder Herrn Michael Tippmann unter der Rufnummer 030/880199-16 bzw. per E-Mail: tabata.kunji@kienbaum.de aufnehmen. Diskretion, Vertraulichkeit und strikte Beachtung von Sperrvermerken sichern wir selbstverständlich zu.

Auf jeden Fall freuen wir uns über Ihre Unterlagen (tabellarischer Lebenslauf, Zeugniskopien, Angabe des Gehaltswunsches/ Eintrittstermins). Schicken Sie diese bitte unter Angabe der Kennziffer: 0815822 an

Kienbaum Berlin GmbH – Executive Consultants,
Potsdamer Platz 8,
10117 Berlin.
<http://kienbaum.bewerbung.de>

Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Kroatien, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Polen, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Tschechien, Ungarn, Brasilien, China, Japan, Singapur, Thailand

Kienbaum 

Entwicklung prozessorientierter Prüfungsaufgaben

► **Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung als Leitprinzipien in der beruflichen Erstausbildung beabsichtigen die Einbindung des Lernens in reale Geschäftsprozesse und implizieren ganzheitliches Lernen, das Lernen an berufstypischen Aufgaben, sowie das Planen, Handeln und Kontrollieren in komplexen Arbeitszusammenhängen. Doch wie können so erworbene Kompetenzen in einer Prüfung adäquat abgebildet werden? Im Projekt „Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft“ des BIBB und der TU Kaiserslautern wurden Planungshilfen und Prüfungsaufgaben entwickelt und erprobt. In diesem Beitrag werden das Konzept und die Konstruktion einer Prüfungsaufgabe vorgestellt.**



HANS-JOACHIM MÜLLER

Dr. phil., Fachgebiet Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern



CHRISTIANE REUTER

Dipl.-Ing. (FH), wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Berufe“ im BIBB

Prozessorientiert prüfen

Bei der „Entwicklung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe“ (seit 2004) sollen auch „neue Prüfungsformen und -modelle mit handlungsorientierten, ganzheitlichen Aufgabenstellungen“ (BMBF 1998, S.3) umgesetzt werden. Entwickelt werden sollen prozessorientierte Prüfungsformen, die sich an berufstypischen Arbeitsaufträgen der betrieblichen Praxis orientieren und „bei denen wie im Arbeitsalltag Theorie und Praxis miteinander verwoben sind“ (ebd. S. 4).

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Projekt (vgl. Tab. 1, S. 20) ging u. a. der Frage nach, wie situativ-ganzheitliche Prüfungsaufgaben entwickelt werden, die den grundsätzlichen Anforderungen an die Konstruktion von Prüfungsaufgaben sowie der Prozess- und der Handlungsorientierung gerecht werden. In Anlehnung an MÜLLER (2006) werden dabei die folgenden Gestaltungsprinzipien prozessorientierter Prüfungen zugrunde gelegt.

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung: Die Prüfungsaufgaben orientieren sich an üblichen berufstypischen Arbeitsaufträgen der betrieblichen Praxis. Prüflingen wird die Fähigkeit zu einem überschauenden und selektiven Denken und Handeln in fächerübergreifenden Zusammenhängen betrieblicher Handlungsfelder in Form branchentypischer Arbeits- und Geschäftsprozesse abverlangt.

Verwertbarkeit: Weil sich Können nur im Anwendungszusammenhang zeigt, soll die selbstständige berufliche Handlungskompetenz der Prüfungsteilnehmenden „in Verwendungssituationen“, d. h. bei der Bearbeitung solcher berufstypischer Aufgaben nachgewiesen werden, welche die Fähigkeit zur Verwertung von Wissen und Können erfordern.

Praxisbezug: Prüfungsaufgaben sollen in einer für die Prüflinge deutlich erkennbaren Weise auf die beruflichen Handlungsfelder der Betriebspraxis ausgerichtet werden.

Handlungssystematik: Im Gegensatz zu einer „fachsystematischen“, d. h. einer Reproduktion von Theorie- bzw. Lehrbuchwissen, sollen handlungsorientierte Prüfungen das zur Bearbeitung von berufstypischen Aufgaben notwendige Fachwissen „handlungslogisch“ abprüfen.

Tabelle 1 Projektsteckbrief

Titel	Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft
Zielsetzungen	Entwicklung und Erprobung von Strategien, Planungswerkzeugen und Qualifizierungsbausteinen für eine prozessorientierte Gestaltung der Berufsausbildung und handlungsorientierter Prüfungsaufgaben.
Leitfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Nach welchen didaktisch-methodischen Konzepten lassen sich prozessorientierte Ausbildungsordnungen in Lernarrangements transformieren und in der Berufsausbildungspraxis organisatorisch umsetzen? • Wie können die dabei geförderten selbstständigen Handlungskompetenzen der „Berufsfähigkeit“ prozessbezogen geprüft werden? • Mit welchen Konzepten können betriebliche Fachkräfte, Ausbilder/-innen und Prüfungsausschussmitglieder auf ihre neuen Aufgaben und Anforderungen vorbereitet werden?
Methodisches Vorgehen	Dokumentenanalyse, Qualifikationsanalyse, Expertenworkshops und -befragungen
Laufzeit	12/2007 bis 08/2009
Beteiligte Organisationen	BIBB, TU Kaiserslautern (Steuergruppe), Ausbildungsbetriebe, Ausbildungsprovider, Berufsschulen, Prüfungsausschüsse
Veröffentlichungen	Der Abschlussbericht „Strategien und Werkzeuge der Umsetzung von prozessorientierter Berufsbildung und handlungsorientierten Prüfungen“ erscheint im Herbst 2011 in der BIBB-Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“

Ganzheitlichkeit: Berufliche Handlungskompetenzen werden nicht anhand einzelner fragmentierter Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern eingebunden in eine vollständige Arbeitshandlung abgeprüft, in der alle Phasen der vollständigen Handlung enthalten sind.

Individualität der Prüfungsleistung: Die Prüflinge entwickeln eigenständige Lösungen und erfahrungsbasierte Umsetzungsvorschläge anstatt auswendig gelernte vorgefertigte Lösungen zu reproduzieren.

Integration der Sachgebiete: Wie die sachgerechte Bearbeitung betrieblicher Arbeitsaufgaben die selektive Anwendung der Wissensbestände mehrerer Fachwissenschaften erfordert, so werden die einzelnen Bezugswissenschaften integriert in der Bearbeitung komplexer betrieblicher Situationen und Aufgaben abgeprüft.

Didaktische Modellierung beruflicher Kompetenzen zur Leistungsfeststellung

Als eine Konsequenz des international vorherrschenden outcome-orientierten Blicks auf die Lernergebnisse prägt der Kompetenz-Begriff (vgl. KLIEME 2007) die Berufsbildung auf allen Ebenen. Nicht nur in bildungspolitischen Dokumenten, auch in der Didaktik der beruflichen Ausbildungspraxis markieren „selbstständige berufliche Handlungskompetenzen“ ein ganzheitliches Verständnis der Ziele beruflicher Aus- und Weiterbildung, das auch die überfachlichen Dimensionen beruflichen Handelns mit einschließt. Fragt man danach, wie Kompetenzen didaktisch

modelliert und in valide Prüfungsaufgaben „übersetzt“ werden können, so erscheint die von ERPENBECK/ROSENSTIL (2003, S. X f.) vorgeschlagene Ausdifferenzierung des Kompetenzkonstrukts hilfreich. Sie betonen den subjektiven Charakter von Kompetenzen als „Dispositionen selbst organisierten Handelns“ und unterscheiden zwischen den inneren, d. h. kognitiv-emotionalen Verhaltenspotenzialen der Selbstregulation und Selbstwirksamkeit und der äußerlich-beobachtbaren, d. h. situations-domänenspezifischen Realisation der Kompetenz in Form von Handlungen. „Diese (...) selbst motivierten Interaktionen sind nur in ihrer Anwendung“, d. h. „in der Performanz zu erkennen“. Diese lässt zwar nur eine „Performanzmessung“ zu, auf deren Grundlage lässt sich aber dann „auf die Ausprägung oder Nichtausprägung einzelner Kompetenzdimensionen (...) schließen“ (vgl. ARNOLD 2011, S. 77). Für das didaktische Konzept der Kompetenzerfassung wurden daraus zwei Hypothesen abgeleitet:

- Wenn Kompetenzen nur indirekt im kontextgebundenen Handeln, d. h. beim Bearbeiten konkreter Aufgaben durch einen Akteur, sichtbar werden, dann können – im Umkehrschluss – diese Kompetenzen durch solche Aufgaben beschrieben werden, für deren Bearbeitung diese Kompetenzen zur Anwendung kommen und damit beobachtbar und erfassbar werden.
- Wenn Kompetenzen durch Aufgaben didaktisch modelliert werden können, dann können diese Kompetenzen auch anhand derjenigen Handlungsprodukte stellvertretend dargestellt und bewertet werden, welche den Verlauf und das Arbeitsergebnis der Bearbeitung dieser Aufgaben dokumentieren.

Neben diesen beiden Gleichsetzungs-Annahmen (von Kompetenz, Aufgabe/Situation und Handlungsprodukt) bilden außerdem noch zwei Leitprinzipien den theoretischen Kern des Konzepts:

- **Situierung von Kompetenzen** meint deren didaktische Modellierung anhand berufstypischer Standardsituationen in Form eines betrieblichen Szenarios, woraus ein exemplarischer Arbeitsauftrag resultiert. Nach dem „situieren Kognitionsmodell“ (vgl. LAVE/WENGER 1991) lässt sich „(...) das Denken und Handeln eines Individuums nur im Kontext verstehen“, d. h., „Lernen ist stets situier“ (vgl. REIMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999, S. 22) bzw. „kontextualisiert“ (vgl. PALMOWSKI 2007).
- **Produktisierung von Kompetenzen** meint deren didaktische Modellierung anhand konkreter Handlungsprodukte. Diese werden so konstruiert, dass sie die gesamte Komplexität der Kompetenz als materielles Arbeitsergebnis abbilden und als dokumentierte Prüfungsleistungen (vgl. MÜLLER 2006, S. 43 ff.; RAUNER 2005, S. 388) bewertbar machen.

Planungswerkzeug für prozessorientierte Prüfungsaufgaben

Das im Projekt entwickelte Planungswerkzeug wurde in mehreren Erprobungsschleifen optimiert. Die erstellten Prüfungsaufgaben wurden teilweise in realen Prüfungen erprobt.

Den Erstellerinnen und Erstellern von Prüfungsaufgaben bietet das Werkzeug eine systematische Handlungsanleitung zum Konstruieren sämtlicher Aufgabenbestandteile und ihrer Präsentationsform mit allen Angaben und Bearbeitungsanweisungen für die Prüfungsteilnehmenden. Entwickelt wurden ein Basistool und spezifische Planungswerkzeuge für die verschiedenen Prüfungsformen (Zwischen- und Abschlussprüfungen, unterschiedliche Prüfungsinstrumente) und zu den einzelnen Textilberufen¹ – also für jeden textilen Ausbildungsberuf eine zu den Vorgaben des Verordnungstextes passgenaue Dokumentenvorlage. Außerdem wurden eine Handanweisung für die Prüfungsplanung, ein Bewertungsbogen und zwei Qualifizierungsbausteine für Ausbilder/-innen und Prüfer/-innen erarbeitet. Seine einzelnen Bestandteile werden im Folgenden anhand der Prüfungsaufgabe „Herstellen eines einstufigen Zwirns“, eine Abschlussprüfung für den Ausbildungsberuf Produktionsmechaniker/-in – Textil, erläutert.

PLANUNGSWERKZEUG

Thema der praktischen Prüfung: Das Thema einer Prüfungsaufgabe beschreibt – mit erkennbarem Bezug zur Ausbildungsordnung (Ausbildungsberufsbild/Ausbildungsrahmenplan) – eine ganzheitliche berufstypische Aufgabe/Tätigkeit der betrieblichen Fachkraft (z. B. *Herstellen eines einstufigen Zwirns*).

Szenario (Branchen-/Unternehmenshintergrund, betriebsübliche Arbeitsaufgaben, Ereignis, Arbeitsauftrag): Die beschriebene Situation soll es den Prüflingen ermöglichen, sich in die berufscharakteristische Situation hineinzusetzen und sich mit ihrer zukünftigen (Berufs-)Rolle zu identifizieren. Dazu wird vor einem exemplarischen Branchen- und Unternehmenshintergrund ein typisches Ereignis beschrieben, aus dem dann ein konkreter Arbeitsauftrag resultiert (vgl. *Beispiel in Tab. 2, S. 22*).

Aufgabenstellungen: Anhand der formulierten betriebsüblichen Arbeitsaufgaben werden die zur Überprüfung der Berufsfähigkeit geeigneten Prüfungsaufgaben entwickelt. Zu berücksichtigen sind dabei die Gestaltungsprinzipien für die Konstruktion von Prüfungsaufgaben und die festgelegten Anforderungen aus der jeweiligen Verordnung.

Auftragsdaten: Die qualitativen und quantitativen Angaben zu den Vorgaben und Rahmenbedingungen der Aufgabebearbeitung werden präzisiert. Es können auch die konkreten Auftragsdaten erfasst bzw. hinzugefügt werden (vgl. Tab. 2).

Zu bewertende Prüfungsleistungen: Die zu erstellenden Prüfungsleistungen werden als Handlungsprodukte benannt und ggf. hinsichtlich ihrer wesentlichen Bestandteile und ihrer qualitativen und quantitativen Merkmale beschrieben. Unter „Produkt“ ist dabei nicht nur das greifbare Ergebnis eines Auftrags (z. B. *hergestellte Ware*) zu verstehen, sondern auch anzufertigende Tabellen, Diagramme, Beschreibungen etc. Handlungsprodukte materialisieren und veranschaulichen die Lernergebnisse. Die Produktarten werden in Beschreibungsprodukte (z. B. *Diagramme*), Erklärungsprodukte (z. B. *Fehler-Ursachen-Tabelle*) und Gestaltungsprodukte (z. B. *Arbeitsablaufplan*) unterschieden. Die einzelnen Prüfungsleistungen werden durch Angaben der erreichbaren Bewertungspunkte gewichtet. Dies dient der Transparenz, sodass die Prüflinge wissen, welche Aufgabenteile die wichtigsten für die Bewertung sind. Für den Prüfungsausschuss dient diese Angabe auch als Grundlage zur Bewertung (mit Ausnahme des betrieblichen Auftrags).

Evaluationsschleife (optional): Die Prüflinge legen eigene Qualitätskriterien zur Selbstkontrolle fest. Selbstkontrolle meint die Übernahme der Verantwortung für die Einhaltung der Qualität des eigenen Handelns (z. B. *Zeiteinteilung und -einhaltung, vollständige Bearbeitung, Sorgfalt*) oder ihrer Arbeitsergebnisse (z. B. *Genauigkeit, Maßhaltigkeit*). Dazu sind zwei Aufgabenstellungen zu formulieren. Erstens werden die Prüflinge aufgefordert, mehrere Qualitätskriterien zu formulieren, nach denen sie dann in einem zweiten Schritt die Arbeitsergebnisse bewerten. Dies erfolgt im direkten Soll-Ist-Abgleich zwischen den Qualitätskriterien und den tatsächlich erreichten Ergebnissen. Diese sind gegebenenfalls zu überarbeiten bzw. Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Die Prüflinge werden dadurch angehalten, ihre eigene Arbeit nach bestimmten Kriterien zu hinterfragen und diese ggf. zu optimieren.

Fachgespräch (je nach Prüfungsform): Die Fragen beziehen sich auf die Durchführung der ausgeführten praktischen Aufgabe. Erarbeitet werden solche Fragestellungen, die im Fachgespräch als Leitfragen angewandt werden können. Im ersten Teil sollten auftragsbezogene und in einem zweiten Teil weiterführende Themen behandelt werden. Die Prüflinge sollen die fachbezogenen Probleme und deren Lösungen bei der Durchführung der Arbeitsaufgaben aufzeigen, ihre Vorgehensweise begründen und die für die Arbeitsaufgabe wesentlichen fachlichen Hintergründe erläutern (z. B. *Erklären Sie Ihre Vorgehensweise! Welche besonderen Anforderungen/Schwierigkeiten hatte die Aufgabe – und wie sind Sie damit umgegangen?*).

¹ Lern- und Prüfungsaufgaben wurden für folgende Ausbildungsberufe erarbeitet: Maschinen- und Anlagenführer/-in, Schwerpunkt Textiltechnik und Textilveredelung, Produktionsmechaniker/-in – Textil und Produktveredler/-in – Textil.

PRÄSENTATIONSFORM

Die Präsentationsform führt die Ergebnisse aus dem Planungswerkzeug zusammen und liegt den Prüflingen zur Bearbeitung vor (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2 **Präsentationsform der Abschlussprüfung „Herstellen eines einstufigen Zwirns“**

Abschlussprüfung Produktionsmechaniker/-in – Textil		
Name des Prüflings:		
Vorname des Prüflings:		
Prüflingsnummer:		
Datum, Ort:		
Prüfer:		
Prüfungsbereich: Arbeitsauftrag, Variante 2: praktische Aufgabe nach § 9, Abs. 3 AO		
Thema: Herstellen eines einstufigen Zwirns - einschließlich Einstellen und Überwachen eines Flyers, einer Ringspinnmaschine, einer Fachmaschine und einer Doppeldrahtzwirnmachine		
Sie sind als Facharbeiter (PM-T) in einer Spinnerei beschäftigt. Das Unternehmen produziert Garne und Zwirne. Zu Ihren Aufgaben gehören das Einrichten und das Überwachen der Produktionsmaschinen. Ein Kunde bestellt einen Baumwollzwirn mit der Feinheit 20 x 2tex. Sie bekommen den Arbeitsauftrag, diesen Baumwollzwirn in Mit- (oder in Gegendraht) herzustellen.		
Vorgabezeit: maximal 14 Stunden		Bewertung: max. 100 Punkte
Aufgabenstellung	Stellen Sie einen Baumwollzwirn (in Mitdraht/Gegendraht) mit folgenden Kenndaten her: Zwirnfeinheit: 20 x 2tex Zwirndrehung: 400 T/m Zwirndrehungsrichtung: S	
Auftragsdaten	Optional: entweder Auftragsdaten aus Fertigungsauftrag entnehmen oder Auftragsdaten vorgeben. Maschinenpark mit Einstellvorschrift: Flyer: Drehungsbeiwert metrisch 35 Ringspinnmaschine: Drehungsbeiwert metrisch 115 Fachmaschine: Fadenspannung bei beiden Einfachgarnen mit Fadenspannungsmessgerät überprüfen und einstellen. Doppeldrahtzwirnmachine: Zwirnfeinheit: 20 x 2tex Zwirndrehung: 400 T/m Zwirndrehungsrichtung: S Spulenaufbau mit Hubverkürzung	
Zu bewertende Prüfungsleistungen	Berechnen Sie den Spinnplan der eingesetzten Maschinen! 5 Erstellen Sie einen Arbeitsablaufplan zur Einstellung und Überwachung des Maschinenparks! 10 Stellen Sie die Maschinen nach Vorgaben ein und nehmen Sie sie in Betrieb! 35 Werten Sie die Laborberichte, Probeentnahme, Freigabe-Dokument mit aufgabenspezifischen Unterlagen aus! 15 Erstellen Sie eine Liste über die einzuhaltenden Bestimmungen zu Arbeitssicherheit, Unfallverhütung sowie zu den Anforderungen an den Gesundheits- und Umweltschutz! Beachten Sie diese Regeln bei der Durchführung! 10	
Evaluierungsschleife	Bewerten Sie die Produkte „Arbeitsablaufplan“ und „Spinnplan“ auf Genauigkeit, Vollständigkeit, Sauberkeit etc.	5
Fachgespräch	Im Anschluss an die praktische Prüfung wird ein 20-minütiges Fachgespräch mit Ihnen geführt. Die Fragen beziehen sich auf die Durchführung der von Ihnen ausgeführten praktischen Aufgabe. Als Grundlage dient die von Ihnen erstellte Dokumentation.	20

© Hans-Joachim Müller (2009)

Erste Erfahrungen

Nach diesem Muster wurden neun prozessorientierte Prüfungsaufgaben für Zwischen- und Abschlussprüfungen erstellt und erprobt. Diese Prüfungsaufgaben, das Basistool und die für die verschiedenen Prüfungsformen erstellten Dokumentvorlagen sind mit der dazugehörigen Handanweisung „Erstellen von Prüfungsaufgaben“ im Prüferportal des BIBB abrufbar (vgl. www.prueferportal.org/html/1671.php).²

Die mittels Fragebogen bei den beteiligten Betrieben, Ausbilderinnen und Ausbildern, Auszubildenden sowie Prüferinnen und Prüfern erfassten Evaluationsergebnisse zeigen eine insgesamt positive Bilanz. Bei den Auszubildenden scheinen sich insbesondere die Förderung ihrer Selbstlernfähigkeit sowie deren Fähigkeit zur Verwertung des Gelernten zu bestätigen. Sie lernen selbstständig Aufgaben zu erledigen und sich Wissen anzueignen. Die Rückmeldungen der Ausbilder/-innen bestätigen, dass sich die Umsetzungshilfen relativ leicht anwenden lassen und die Arbeit vereinfachen.

Die Planungswerkzeuge sind in andere Berufsfelder übertragbar. Ausbilder/-innen und Prüfer/-innen sollen hierbei als Multiplikatoren dienen. Der für alle Interessierten zugängliche Pool von Lern- und Prüfungsaufgaben darf von allen genutzt werden und sollte durch das Einstellen von damit erstellten Lern- und Prüfungsaufgaben zukünftig weiter wachsen. Die Leser/-innen sind herzlich eingeladen, die Planungswerkzeuge zu testen und Rückmeldung zu geben. ■

Literatur

ARNOLD, R.: *Selbstbildung – oder: wer kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler 2010
 BMBF: *Berufsbildungsbericht-98*. Bonn/Berlin 1998
 ERPENBECK, J.; ROSENSTIL, L. v. (Hrsg.): *Handbuch der Kompetenzmessung*. Stuttgart 2003
 KLIEME, E.: *Kompetenzmodelle. Vortrag auf der Fachtagung der Landesinstitute*. Bad Kreuznach, 18. Juni 2007 – URL: www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-2BAB13DE-0ACBA238/kibb/Praesentation_Klieme.pdf (Stand: 01.08.2011)
 LAVE, J.; WENGER, E.: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York (Cambridge University Press) 1991
 MÜLLER, H.-J.: *Handlungsorientierte Prüfungen in der beruflichen Fortbildung. Eine subjekt- und arbeitsprozessorientierte Konzeption für die Konstruktion situationsbezogener Prüfungsmodule am Beispiel der Textilwirtschaft*. Bielefeld 2006
 PALMOWSKI, W.: *Nichts ist ohne Kontext*. Dortmund 2007
 RAUNER, F.: *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2005
 REIMANN-ROTHMEIER, G.; MANDL, H.: *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Forschungsbericht Nr. 60 des Instituts für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik*. München 1999

² Die Lernaufgaben und die dazugehörigen Planungswerkzeuge sind in foraus.de unter dem Link www.foraus.de/html/2922.php abrufbar.

Lernerfolgseinschätzungen von Teilnehmenden einer arbeitsprozessorientierten Weiterbildung im Baugewerbe

Evaluationsansatz und -ergebnisse des Projekts Vila-b

► Im Projekt „Virtuelles Lernen auf der Baustelle – Vila-b“ wurde ein Weiterbildungskonzept entwickelt, welches methodisch auf einem Blended-Learning-Ansatz basiert und inhaltlich an realen Arbeitsprozessen der Zielgruppe (Fachkräfte aus dem Handwerk) ausgerichtet ist. Das Konzept wurde mit insgesamt 16 Teilnehmenden erprobt und hinsichtlich des Lernerfolgs evaluiert. Die Evaluation basierte auf zwei Selbsteinschätzungsbögen für das Fachwissen und die arbeitsprozessbezogenen Kompetenzen. Beide Evaluationsinstrumente beinhalten eine vierstufige Skala, die ansteigende Kompetenzniveaus vom Anfänger bis zum Experten beschreibt. Der Beitrag berichtet über die Lernerfolge der Teilnehmenden und über weitere Einsatzmöglichkeiten des vorliegenden Evaluationsansatzes, bei dem die Kompetenzstufen anhand realer Arbeitsprozesse formuliert wurden.

Lernen im Arbeitsprozess – Fokus und Ansatz des Projekts Vila-b

Die Verlagerung des Lernens in die Arbeitsprozesse ist der erste von drei Faktoren, die zur Entstehung und Umsetzung des Projekts „Virtuelles Lernen auf der Baustelle“ (Vila-b) geführt haben:¹ Das Lernen geschieht im Vorhaben Vila-b durch herausfordernde Arbeitssituationen und besitzt damit eine hohe Relevanz für die Fachkräfte. Die Einbettung des Lernens in die Arbeitszusammenhänge gilt seitens der Berufspädagogik als eine zentrale Herausforderung (vgl. u. a. DEHNBOSTEL 2006; SPÖTTL 2009). Der zweite Aspekt war die Entwicklung der Weiterbildung nach einem Blended-Learning-Ansatz mit tutorieller Begleitung: Durch die Einbindung aktueller Informationstechnologie in Form von mobilen Geräten konnte ein kontextbezogenes Lernen und Problemlösen im Arbeitsprozess der Baustelle realisiert werden. Fachliche und methodische Grundlagen wurden in Seminarveranstaltungen gelegt, der PC-Arbeitsplatz diente zur Reflexion und als Medium für selbst organisierte Lernphasen anhand von Lernmodulen. Als dritter Entstehungsgrund für das Projekt ist die Marktsituation in der (ökologischen) Baubranche zu nennen: Dem großen Bedarf an energetischer Gebäudesanierung steht eine Unternehmensstruktur gegenüber, die überwiegend durch Kleinunternehmen mit Nachwuchsproblemen gekennzeichnet ist. Die Weiterbildung Vila-b wurde von Projektpartnern der Universität Bremen (Institut Technik und Bildung, Technologiezentrum für Informatik und Informationstechnik) und der Wirtschaft (Arbeitskreis ökologischer Holzbau e. V. und Claus Holm, Projektmanagement & Consulting, pmlc) entwickelt. Ziel war es, mithilfe der neuen Medien das Lernen mit den Arbeitsprozessen zu verknüpfen und eine innovative Weiterbildung für die eher als bildungsfern einzuschätzende Zielgruppe (Tischler/-in, Zimmerer/-in, Dachdecker/-in und Trockenbauer/-in) umzusetzen und zu evaluieren (vgl. GRANTZ/SCHULTE/SPÖTTL 2008). Die curri-



TORSTEN GRANTZ

Dipl.-Berufspäd., Dipl.-Wirtschaftsing. (FH),
wiss. Mitarbeiter am Institut Technik und
Bildung, Universität Bremen



SVEN SCHULTE

Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiter am Institut
Technik und Bildung, Universität Bremen

¹ Das Projekt Vila-b wurde vom 01.01.2008 bis zum 31.12. 2010 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Europäischen Union (Europäischer Sozialfonds – ESF) gefördert.

cularen Grundlagen der Weiterbildung wurden durch die Anwendung berufswissenschaftlicher Methoden (Fallstudien und Arbeitsprozessanalysen) erfasst (vgl. BECKER/SPÖTTL 2008) und didaktisch aufbereitet (vgl. GRANTZ/SCHULTE/SPÖTTL 2011). Die Evaluation mithilfe von Selbsteinschätzungsbögen ermöglicht Aussagen zu Lernerfolg und Kompetenzentwicklung bei den Teilnehmenden. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass eine reflektierte Bewältigung von Arbeitsprozessen, aufgrund der Auseinandersetzung des Individuums mit der Arbeitssituation, die Entwicklung arbeitsprozessorientierter Kompetenzen ermöglicht. Ein arbeitsprozessorientiertes Kompetenzverständnis beinhaltet dabei einerseits erfahrungsbasiertes Know-how, andererseits wird deutlich, dass auch im beruflichen Kontext notwendige fachlich-analytische Fähigkeiten im Sinne eines Know-how-and-why-something-works Gegenstand der Expertise sind (vgl. NEUWEG 2004).

Instrumente zur Erfassung arbeitsprozessorientierter Kompetenzentwicklung

Die grundlegende Fragestellung war, wie die Entwicklung von Kompetenzen (über den Zeitraum der ca. viermonatigen Weiterbildung) methodisch festgestellt werden konnte, um die Lernerfolge der Teilnehmenden bewerten zu können. Wenn das skizzierte Verständnis der arbeitsprozessorientierten Kompetenzen zugrunde gelegt wird, so wird deutlich, dass die für einen Beruf notwendigen Kompetenzen sich aus dem Zusammenspiel der Komponenten Fachwissen und Arbeitsprozessbewältigung ergeben. Das Fachwissen wurde in den Seminarveranstaltungen und in Lernmodulen am PC vermittelt, die Bewältigung der Arbeitsprozesse hat auf den Baustellen und im Zusammenhang mit realen Arbeitsaufträgen stattgefunden. Gleichzeitig wurden die Arbeitsprozesse in den Seminaren (unter Berücksichtigung von Problemlösungen und Lerneffekten) nachträglich diskutiert und durch die Verknüpfung mit Theorieinhalten reflektiert. Eine Darstellung der Lernerfolge der Weiterbildung hinsichtlich einer Kompetenzentwicklung war daher für beide genannten Komponenten vorzunehmen, und zwar durch einen Vergleich des Niveaus zu Beginn und zum Ende der Maßnahme.

Tabelle 1 Beispielitems für „Fachwissen“

Lernmodul 5: Wärme – Grundlagen	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
1) Ich kann am Beispiel einer Wohngebäude-skizze das Prinzip der Wärmeleitung erklären.				
2) Ich kann am Beispiel einer Wohngebäude-skizze das Prinzip einer Wärmebrücke erklären.				

ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS „FACHWISSEN“

Der Fragebogen Fachwissen enthält insgesamt 35 Items. Jedes Item wurde so formuliert, dass es mit der Formulierung „Ich kann...“ beginnt und sich eine Beschreibung einer auf Fachwissen basierenden Handlung oder der Wissensthematik selbst anschließt. Inhaltlich beziehen sich die Items auf die Lernmodule, wie sie in der Weiterbildung vermittelt wurden. In Tabelle 1 sind beispielhaft zwei Items zu sehen, die sich auf eines der Lernmodule beziehen und einen Einblick zur Ausrichtung bzw. Ausgestaltung des Fragebogens Fachwissen geben:

Die Antwortskala ist eine vierstufige Skala, die durch die Itemformulierung und der damit verbundenen Selbsteinschätzung der Teilnehmenden an die Kompetenzniveaus von DREYFUS/DREYFUS (1987, S. 37 ff.) angelehnt ist. Die Antwort „Stimme gar nicht zu“ repräsentiert damit die Antwort, die am ehesten auf einen „Anfänger“ für das Wissen und die Fähigkeiten in der ökologischen Altbauanierung schließen lässt. Die weiteren Antwortkategorien entsprechen dem Level eines „Fortgeschrittenen“ („Stimme eher nicht zu“), eines „Könners“ („Stimme eher zu“) und eines „Experten“ („Stimme voll zu“).

ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS „ARBEITSPROZESS“

Der Fragebogen Arbeitsprozess wurde für insgesamt fünf verschiedene, im Rahmen von Arbeitsprozessanalysen identifizierte Kernarbeitsprozesse entwickelt (zur Methodik und zu den Ergebnissen zur Identifikation von Arbeitsprozessen im Projekt Vila-b vgl. GRANTZ/SCHULTE/SPÖTTL 2008). Damit sollte das Level der Teilnehmenden bezüglich des vorhandenen Know-how abgebildet werden. In Anlehnung an Referenzlösungen, die in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten erstellt wurden, werden für jeden Kernarbeitsprozess die Arbeitsschritte zur Bearbeitung eines Auftrags – orientiert an den tatsächlichen Arbeitsprozessen – aufgeführt. Für jeden dieser einzelnen Arbeitsschritte sind wiederum vier Kompetenzstufen in Anlehnung an DREYFUS/DREYFUS beschrieben. Abbildung 1 beschreibt die für den Kernarbeitsprozess „Fenstereinbau: Einbau neuer Fenster in Altbauwand mit ökologischer Außendämmung“ vorgesehenen sieben Arbeitsschritte. Zu jedem Schritt ist in der ersten Zeile eine Beschreibung des Vorgehens eines „Anfängers“ und in den folgenden Zeilen die Ausführung dieses Arbeitsschrittes durch einen „Fortgeschrittenen“, einen „Könnner“ oder einen „Experten“ zu finden.

Methodische Hinweise und Durchführung der Befragungen

Beide Fragebögen wurden anhand anerkannter methodischer Grundlagen entwickelt (vgl. BORTZ/DÖRING 2006). Für den Fragebogen Fachwissen wurden die Ziele der Lernmodule zugrunde gelegt und die Items mit Expertinnen

Abbildung 1 Schritte und Kompetenzstufen des Kernarbeitsprozesses Fenstereinbau

Fragebogen Arbeitsprozess (Vila-b)								
1) „FENSTEREINBAU“ (Einbau neuer Fenster in Altbauwand mit ökologischer Außendämmung)								
	Aufgabenplanung	Transport	Ausbau alter Fenster	Vorbereitung/Passung Einbau	Einbau	Abdichten/Verkleiden	Übergabe	
1	Ich bekomme einen Auftrag übertragen und konkrete Anweisungen für die zu verwendenden Fensterelemente, Werkzeuge und Unterlagen	Ich bekomme Anweisungen, um die Fensterelemente aufzuladen, zu polstern und mit Spangurten zu befestigen.	Ich bekomme konkrete Anweisungen, um die alten Fensterelemente auszubauen.	Ich bekomme genaue Anleitungen, um die Passung und den Einbau vorzubereiten.	Für den Einbau wird mir genau vorgegeben, welche Schritte zu tun sind.	Die Abdichtung/Verkleidung nehme ich gemäß konkreter Anweisungen vor.	Die Übergabe erfolgt nach detaillierten Vorgaben, die ich von einem Arbeitskollegen erhalte.	1
2	Ich bekomme einen Auftrag übertragen und erkenne aus den Dokumenten die zu verwendenden Fensterelemente, Werkzeuge und Unterlagen.	Ich bin in der Lage, diejenigen Fensterelemente, die ich schon mal beladen habe, selbstständig aufzuladen, zu polstern und mit Spangurten zu befestigen.	Ich bin in der Lage, mir bekannte Fensterelemente, auch mit Verwendung der geeigneten Werkzeuge, selbstständig auszubauen.	Ich bin in der Lage, bei mir bekannten Fensterelementen die Passung größtenteils selbstständig vorzunehmen.	Ich bin in der Lage, schon mal durchgeführte Einbaumaßnahmen für Fensterelemente selbstständig vorzunehmen.	Ich bin in der Lage, die erforderliche Abdichtung und Verkleidung vorzunehmen, wenn mir das Fensterelement bekannt ist.	Ich bin in der Lage, selbstständig die Übergabe vorzunehmen und zu dokumentieren.	2
3	Ich kann meinen Auftrag selbst planen und dabei den zeitlichen Ablauf planen, den Transport vollständig vorbereiten und auch Probleme aufgrund meiner Erfahrung kurzfristig lösen.	Ich bin aufgrund meiner Erfahrung in der Lage, auch bei ungewöhnlichen Maßen und bei scheinbaren Transportproblemen Fensterelemente selbstständig aufzuladen, zu polstern und mit Spangurten zu sichern.	Ich bin in der Lage, für mich neuartige Fensterelemente auszubauen. Schon im Vorfeld geben mir die Beschaffenheit der Laibung und des Fensters geeignete Hinweise.	Ich bin in der Lage, bei der Vorbereitung des Einbaus auch planende Maßnahmen vorzunehmen und selbstständig zu arbeiten.	Ich bin in der Lage, den Einbau von Fensterelementen komplett selbstständig zu planen und durchzuführen und dabei auch mein Erfahrungswissen zur Problemlösung einzusetzen.	Ich bin in der Lage, bei der Abdichtung auch auf Probleme zu achten und diese mit meinem Erfahrungswissen zu lösen (Ecken kontrollieren, Kontrolle auf Passgenauigkeit etc.).	Ich bin in der Lage, die Übergabe vollständig und selbstständig vorzunehmen und zu dokumentieren und dabei auch auf eventuelle Nacharbeiten hinzuweisen.	3
4	Ich kann meinen Auftrag vollständig und selbstständig planen und durchführen. Das schließt auch Vorbereitungen (Laibung messen, Bestellung) und die Berücksichtigung eventueller Problemsituationen ein.	Ich bin in der Lage, auch neue und mir unbekannte Fensterelemente selbstständig aufzuladen, zu polstern und mit Spangurten zu befestigen.	Ich bin in der Lage, auch komplizierte Situationen beim Fensterelemente auszubauen zu lösen. Aufgrund meiner Erfahrung kenne ich mich auch mit Spezialsituationen (z. B. Hessenkrallen) aus.	Ich bin in der Lage, auch komplizierte und unbekannte Situationen zu lösen (z. B. Korrekturmaßnahmen bei schiefer Wand).	Ich bin in der Lage, auch neue und komplizierte Situationen zu bewältigen und dabei neue Lösungen auszuprobieren.	Ich bin in der Lage, bei der Abdichtung auch neuartige Probleme schnell und zur Zufriedenheit des Kunden zu lösen.	Ich bin in der Lage, auch in Hinblick auf andere Gewerke eine Übergabe vorzubereiten, zu dokumentieren und auf eventuelle Probleme hinzuweisen.	4
	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	Eigene Einschätzung <input type="checkbox"/>	

und Experten (Dozentinnen und Dozenten der Weiterbildung sowie Architektinnen und Architekten) entwickelt. Die Items für den Fragebogen zu den Arbeitsprozessen wurden inhaltlich anhand der Analysen der Arbeitsprozesse auf den Baustellen und entlang der einzelnen Arbeitsschritte formuliert. Beide Instrumente wurden anschließend sowohl durch Architektinnen und Architekten als auch durch Handwerker/-innen und Meister/-innen von Baubetrieben im Sinne eines Pretests geprüft und nach einer anschließenden Gruppendiskussion modifiziert.

Zur Messung der Kompetenzentwicklung wurde ein Pre-Post-Testdesign angewendet: Die Teilnehmenden der Weiterbildung füllten die Selbsteinschätzungsbögen zu Beginn und zum Abschluss der Bildungsmaßnahme aus. Der Fragebogen Fachwissen war dabei komplett auszufüllen, da die Lernmodule für alle Teilnehmenden relevant waren. Beim Fragebogen Arbeitsprozess sollten die Teilnehmenden aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe (und damit auch der jeweiligen Aufgaben) aus den fünf dargestellten Arbeitsprozessen die beiden auswählen, die sie im beruflichen Alltag am häufigsten bewältigen.

Ergebnisse der Evaluation – Lernfortschritte in der Weiterbildung

ENTWICKLUNG DER SELBSTEINSCHÄTZUNG DER TEILNEHMENDEN ZUM „FACHWISSEN“

In die Auswertung gingen nur die Teilnehmenden ein, die an der Weiterbildungsmaßnahme in vollem Umfang teilgenommen und auch zu beiden Befragungszeitpunkten den Fragebogen ausgefüllt haben. Damit ergibt sich bei einer ursprünglichen Teilnehmerzahl von 16 Personen noch ein n von zwölf.

Abbildung 2 (S. 26) zeigt die Durchschnittswerte der Teilnehmenden zu den Zeitpunkten Beginn (t1) und Ende (t2) der Weiterbildung, zwischen denen ein Zeitraum von vier Monaten lag. Die Durchschnittswerte bilden einen Mittelwert aus den 35 Items, die im Fragebogen Fachwissen zu beantworten waren. Abgesehen von Teilnehmer 6 sind für jede/-n Befragte/-n beachtliche Fortschritte zu erkennen. Haben sich die Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung noch überwiegend auf dem Level 2, also im Bereich eines „Fortgeschrittenen“ eingeschätzt (Durchschnitt aller TN für t1 = 1,98), liegt die fachliche Selbsteinschätzung zum Ende der Weiterbildung deutlich näher in Richtung eines „Könners“, was einem Level von 3 entsprechen würde (Durchschnitt aller TN für t2 = 2,70).

Abbildung 2 Entwicklung der Selbsteinschätzung für das Fachwissen

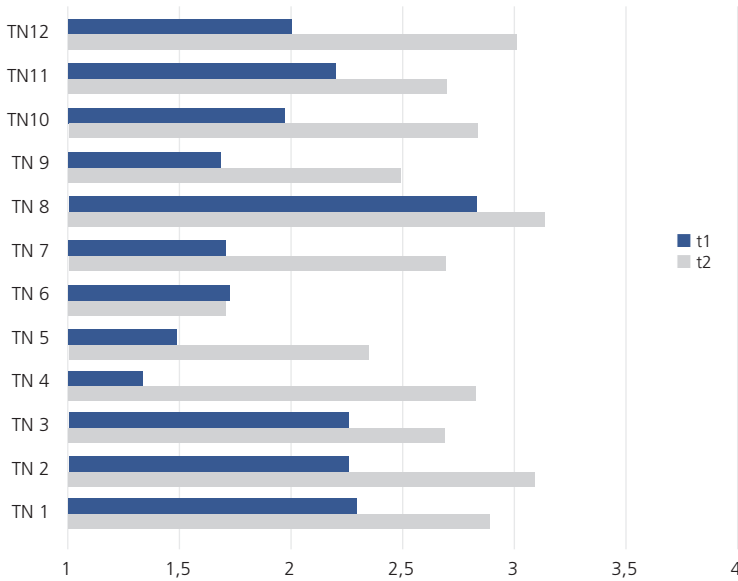


Abbildung 3 Entwicklung der Selbsteinschätzung für die Arbeitsprozesse

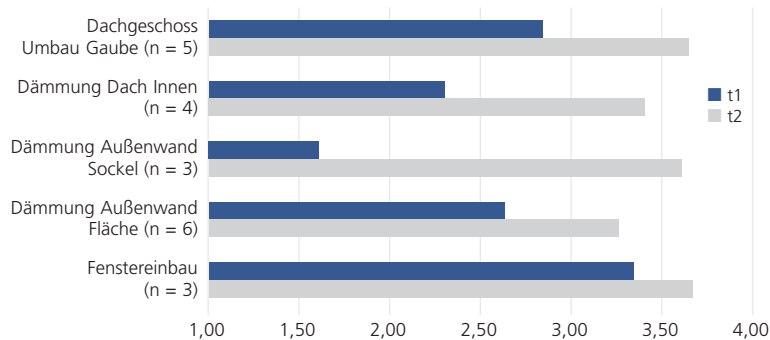


Tabelle 2 Ergebnisse der Befragung zum Arbeitsprozess Fenstereinbau

Arbeitsprozess Fenstereinbau		TN 1		TN 2		TN 3		Gesamt	
Schritte		t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
1.1	Aufgabenplanung	2	3	4	4	3	4		
1.2	Transport	3	4	4	3	4	4		
1.3	Ausbau alter Fenster	3	4	4	3	4	4		
1.4	Passung Einbau	3	4	4	3	3	4		
1.5	Einbau	3	4	4	3	3	4		
1.6	Abdichten und Verkleiden	2	4	4	3	3	4		
1.7	Übergabe	3	4	4	3	3	4		
		2,71	3,86	4,00	3,14	3,29	4,00	3,33	3,67

ENTWICKLUNG DER SELBSTEINSCHÄTZUNG DER TEILNEHMENDEN ZUM „ARBEITSPROZESS“

Abbildung 3 zeigt die Gegenüberstellung der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden für den Fragebogen Arbeitsprozess, ebenfalls zu beiden Zeitpunkten. Jede/-r der ursprünglich 16 Teilnehmenden hatte die Selbsteinschätzung für zwei Kernarbeitsprozesse vorzunehmen, sodass maximal 32 Selbsteinschätzungen hätten erreicht werden können. Durch Abbrüche der Teilnahme an der Weiterbildung und durch fehlende Angaben blieb insgesamt ein n = 21. Die Verteilung für die jeweiligen Arbeitsprozesse ist in Klammern angegeben.

Für den Arbeitsprozess Fenstereinbau haben demnach drei Personen den Fragebogen zu jeweils beiden Zeitpunkten ausgefüllt. Die dargestellten Werte für t1 (3,33) und t2 (3,67) sind damit im doppelten Sinne ein Mittelwert: Der Wert für t1 (3,33) setzt sich aus drei Werten zusammen, da drei Personen den Fragebogen ausgefüllt haben. Jeder dieser drei Werte besteht gleichzeitig als Mittelwert aus den Werten für die sieben Arbeitsschritte, die zum Arbeitsprozess Fenstereinbau gehören (vgl. Tab. 2).

Insgesamt ist aus Abbildung 3 erkennbar, dass sich im Gesamtdurchschnitt eine leichte bis sehr deutliche Steigerung der Selbsteinschätzung bezüglich der Bewältigung der Arbeitsprozesse ergibt. Darüber hinaus ist auffällig, dass sich die Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung schon auf einem Niveau zwischen „Fortgeschrittener“ (= 2,00) und „Köner“ (= 3,00) (oder schon darüber hinaus; vgl. TN 2 in Tab. 2) einordnen. Dies entspricht auch der Zielgruppe, die sich vorrangig aus Baufachkräften mit Berufserfahrung zusammensetzte.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann für die Ergebnisse festgehalten werden, dass eine deutlich positive Entwicklung sowohl für das Fachwissen als auch für die Bewältigung der Arbeitsprozesse und damit insgesamt für die arbeitsprozessorientierte Kompetenz der Fachkräfte erkennbar ist. Dies geht mit der Tatsache einher, dass alle elf Personen, die an der Abschlussprüfung der Weiterbildung teilnahmen, diese auch bestanden haben, sodass neben der Selbsteinschätzung auch eine externe Bewertung zumindest zum Leistungsstand der Teilnehmenden am Ende der Weiterbildung vorliegt.

Gleichzeitig sind auffällige Unterschiede in dem Ausmaß der Entwicklung bei den einzelnen Personen erkennbar. Dies kann durch Unterschiede im Vorwissen, in der Medienaffinität oder der Nutzung unterschiedlicher Lernmöglichkeiten begründet sein und wird derzeit durch die Auswertung der zusätzlichen Feedback-Fragebögen und Leitfadeninterviews analysiert. Für die weitere Forschung zur Kompetenzentwicklung ist zu untersuchen, in welchem Ausmaß Ausgangsbedingungen auf individueller und orga-

nisatorischer Ebene Einfluss auf die Lerneffekte haben. Die Tatsache, dass sich (in seltenen Fällen) Teilnehmende zum Zeitpunkt t2 schlechter als zum Zeitpunkt t1 einschätzen (vgl. z. B. TN 2 in Tab. 2), könnte argumentativ sowohl auf individueller Ebene (z. B. realistischere Selbstwahrnehmung) oder auf methodischer Ebene (z. B. Qualität des Instruments) begründet werden und ist noch Gegenstand weiterer Untersuchungen.

Neben dem positiven Gesamtergebnis ist also zu berücksichtigen, dass sowohl aufgrund der Selbsteinschätzung als auch aufgrund der niedrigen Fallzahl die Befragungsinstrumente und die Aussagen nur bedingt reliabel und valide sind. Dennoch wurde im Rahmen der Weiterbildung ein Ansatz zur arbeitsprozessorientierten Kompetenzmessung erprobt, der für kleine Stichproben zumindest vorsichtige Aussagen ermöglicht und Kompetenzniveaus direkt anhand realer Arbeitsprozesse darstellt. Der vorgestellte Ansatz kann damit aus berufspädagogischer Sicht genutzt werden, um die Ergebnisse, die sich aus der Anwendung berufspädagogischer Methoden für die Entwicklung von Curricula und Weiterbildungen ergeben, auch für die Kompetenzforschung zu nutzen. Die Fokussierung auf Arbeitsprozesse verhindert dabei, sich zu sehr auf rein fachliche Aspekte oder zu stark auf allgemeine Schlüsselkompetenzen zu konzentrieren. Darüber hinaus ist für die Kompetenzforschung eine Vorarbeit geleistet, die im Anschluss durch größere Stichproben und durch testtheoretische

Untersuchungen fortgesetzt werden sollte. Diesbezügliche Arbeiten werden aktuell in einem weiteren Projekt des ITB umgesetzt. ■

Literatur

- BECKER, M.; SPÖTTL, G.: *Berufswissenschaftliche Forschung – Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Reihe Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt. Bd. 2. Frankfurt am Main 2008*
- BORTZ, J.; DÖRING, N.: *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Auflage. Heidelberg 2006*
- DEHNBOSTEL, P.: *Lernumgebungen gestalten. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. aktual. Aufl. Bielefeld 2006, S. 378–383*
- DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E.: *Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987*
- GRANTZ, T.; SCHULTE, S.; SPÖTTL, G.: *Virtuelles Lernen auf der Baustelle. In: bwp@ 15/2008 – URL www.bwpat.de/ausgabe15/grantz_etal_bwpat15.pdf (Stand: 02.08.2011)*
- GRANTZ, T.; SCHULTE, S.; SPÖTTL, G.: *Lernen im Arbeitsprozess oder: Wie werden Kernarbeitsprozesse (berufspädagogisch legitimiert) didaktisch aufbereitet? In: bwp@ 17/2009 – URL: www.bwpat.de/ausgabe17/grantz_etal_bwpat17.pdf (Stand: 02.08.2011)*
- GRANTZ, T.; SCHULTE, S.; SPÖTTL, G.: *Abschlussbericht Vila-b. Schlussbericht zum Teilvorhaben Arbeitsprozessorientierte Didaktik und Evaluation. (in Vorbereitung) 2011*
- NEUWEG, G. H.: *Könnerschaft und implizites Wissen – zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Auflage. Münster 2004*
- SPÖTTL, G.: *Erfahrungsbasierte Berufsbildung: Die Stärke des deutschen Bildungssystems? In: HEIDEMANN, W.; KUHNHENNE, M. (Hrsg.): Zukunft der Berufsbildung. Düsseldorf 2009, S. 47–65*

Anzeige

ECVET

Lernergebnisse anrechnen

Das Buch gibt einen umfassenden Einblick in die aktuelle Diskussion und die Möglichkeiten der Umsetzung von ECVET in Deutschland.

Dabei kommen sowohl die nationale als auch europäische Perspektive sowie die betriebliche und schulische Sicht zum Tragen.



Eckart Severing, Herbert Loebe (Hg.)

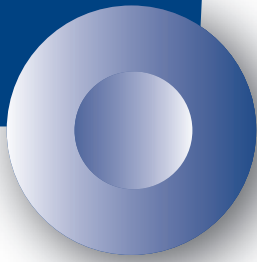
Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung

2011, ca. 250 S., 19,90 € (D)/34,50 Sfr
ISBN 978-3-7639-4300-5

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de





Das LERNSTÜCK®-Verfahren

Zertifizierung im Arbeitsprozess erworbener Kompetenzen

► Viele alltägliche Arbeitsprozesse werden nur aufgrund von reichhaltigen Erfahrungen der Beschäftigten gemeistert. Diese Erfahrungen und deren zentrale Bedeutung sind dabei oft den Beschäftigten selbst nicht bewusst. Hinzu kommt, dass diese wichtigen, oft informell im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten kaum erfasst oder gar in Form von Nachweisen anerkannt werden. Die Gründe dafür sind vielfältig. In diesem Beitrag wird mit LERNSTÜCK® ein Verfahren vorgestellt und besprochen, das dieses Wissen und Können erfasst und in einen Nachweis überführt. Darüber hinaus werden Evaluationsergebnisse zur Umsetzung sowie die konkrete Anwendung des Verfahrens in einer Zeitarbeitsfirma dargestellt.



MARISA KAUFHOLD

Dr., Eichenbaum – Gesellschaft für Organisationsberatung, Marketing, PR und Bildung mbH, Gotha



VOLKER HOMBURG

Geschäftsführer der ZIP Zeitarbeit + Personalentwicklung GmbH, Bremen

Das LERNSTÜCK®-Verfahren – Was verbirgt sich dahinter?

Das LERNSTÜCK®-Verfahren ist ein branchenunabhängiges Verfahren zur Ermittlung, Dokumentation und Zertifizierung von informell im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten.¹ Mit einem Zeitaufwand von etwa 60 Zeitstunden können Personen in drei Arbeitsschritten ihr Wissen und Können reflektieren, aktuelle Arbeitsprozesse dokumentieren und ihre Fertigkeiten in einem IHK-Test unter Beweis stellen. Bei diesem Prozess werden sie methodisch begleitet und beraten. Angesprochen werden in erster Linie Personen, die auf einschlägige Arbeitserfahrungen in einem bestimmten Tätigkeitsfeld zurückblicken können und sich in diesem Bereich Wissen und Können angeeignet haben, für das sie bislang keinen anerkannten Nachweis besitzen (z. B. Quereinsteiger/-innen). LERNSTÜCK® basiert auf drei aufeinanderfolgenden Arbeitsschritten (vgl. Abb.).

Identifizierung von Kenntnissen und Fertigkeiten: Im Mittelpunkt dieses Verfahrensschritts stehen die Information der teilnehmenden Personen sowie die Identifizierung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten. In einem Einführungsworkshop werden sie umfassend über die inhaltlichen Ziele und den zeitlichen Ablauf informiert. Mittels biografisch-reflexiver Übungen werden die Personen sensibilisiert, sich näher mit ihrer Berufs- und Lernbiografie auseinanderzusetzen. Im Fokus stehen individuelle Lern- und Erfahrungsfelder des bisherigen Lebensverlaufs, aktuelle Arbeits- und Tätigkeitsfelder sowie die in diesen Zusammenhängen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Im Anschluss werden Einzelgespräche mit den Teilnehmenden, dem/der jeweiligen Vorgesetzten und einer Person des Vertrauens geführt, wodurch das erworbene Wissen und Können aus verschiedenen Perspektiven identifiziert und betrachtet wird.

¹ Es wurde im Rahmen eines Thüringer ESF-Modellprojektes in Kooperation zwischen der Eichenbaum GmbH, der Universität Erfurt, Lehrgebiet Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Industrie- und Handelskammer Ostthüringen zu Gera entwickelt.

Dokumentation der ermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten:

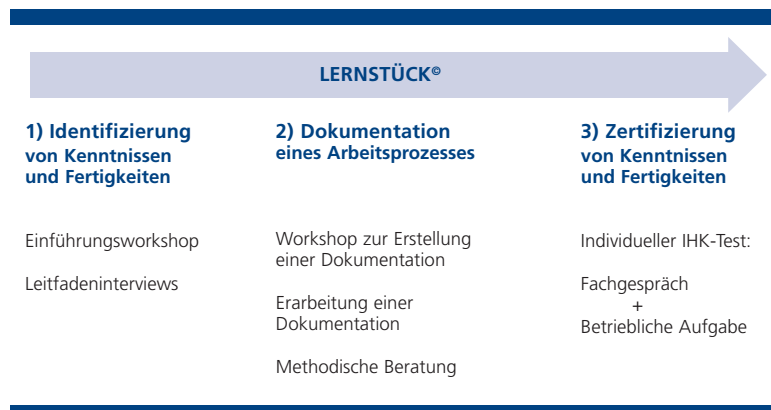
Hier geht es um die Erstellung einer detaillierten und teilstandardisierten Dokumentation des eigenen Arbeitsprozesses. Hierauf werden die Teilnehmenden in einem Workshop vorbereitet, in dem sie Näheres zum Aufbau, den wichtigsten Bestandteilen sowie zu den grundlegenden Anforderungen der Dokumentation erfahren.

Die Dokumentation des Arbeitsprozesses wird selbstständig durchgeführt, wozu unterstützende Materialien (z. B. Anleitung zur Erstellung der Dokumentation, Musterdokumentation zu einem Beispiel-Arbeitsprozess) zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren steht den Teilnehmenden während des Dokumentationsprozesses ein Beratungsangebot zur Verfügung, das sich ausschließlich auf methodische Aspekte (z. B. Reihenfolge der Darstellung, Detailliertheitsgrad) bei der Auseinandersetzung mit Arbeitsprozessen bezieht.

Die Dokumentation, welche die Voraussetzung für den IHK-Test ist, muss zudem bestimmten Kriterien standhalten. Aufgaben und Tätigkeiten sind übersichtlich und verständlich darzustellen, damit deutlich wird, dass die teilnehmenden Personen ein tiefer gehendes Verständnis der Abläufe an ihrem Arbeitsplatz besitzen. Dazu gehört auch, im Arbeitsprozess potenziell auftretende Probleme zu erkennen, darzustellen und den Umgang mit diesen zu schildern.

Zertifizierung der Kenntnisse und Fertigkeiten: Die anhand des Arbeitsprozesses dokumentierten Kenntnisse und Fertigkeiten werden abschließend in einem IHK-Test überprüft, der Voraussetzung für die Vergabe des IHK-Zertifikats ist. Zur Durchführung des IHK-Tests wird jeweils ein mindestens dreiköpfiges Gremium eingerichtet, dem von der IHK berechnete Expertinnen und Experten des LERNSTÜCK®-Verfahrens sowie betriebliche Vertreter/-innen angehören. Der Test besteht aus zwei Teilen, die sich auf die von den Teilnehmenden jeweils eingereichte Dokumentation beziehen. In einem 30-minütigen Fachgespräch stellen die Teilnehmenden ihre erstellte Dokumentation zunächst dem Gremium vor und beantworten dessen Fragen. Zur Überprüfung der Kenntnisse und Fertigkeiten in der Praxis wird eine 60-minütige betriebliche Aufgabenstellung direkt am Arbeitsplatz der teilnehmenden Person bearbeitet. Das im Arbeitsprozess dokumentierte und im IHK-Test erfolgreich nachgewiesene Wissen und Können wird schließlich in ein IHK-Zertifikat überführt. Dabei erfolgt eine Orientierung an den jeweils für das Berufsfeld geltenden Ausbildungsrahmenplänen.

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

Abbildung **Ablauf des LERNSTÜCK®-Verfahrens****Umsetzungserfahrungen**

Seit Ende 2008 ermöglichten zwölf Unternehmen aus Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Bremen ihren Beschäftigten die Teilnahme an LERNSTÜCK®. Die Mehrheit der bislang 50 Teilnehmenden verfügt über einen mittleren Schulabschluss und einen anerkannten Ausbildungsabschluss, in dem sie jedoch mehrheitlich nicht mehr tätig sind. Die Teilnehmenden stammen aus allen Altersstufen, wobei die Altersgruppe über 50 Jahre mit 18 Personen besonders stark vertreten ist. Ca. 80 Prozent der Personen beendeten das Verfahren erfolgreich. Die restlichen Personen brachen das Verfahren vorwiegend aus persönlichen Gründen (z. B. Zeitmangel, Überforderung) vorzeitig ab.

Im Folgenden werden ausgewählte Erfahrungen des Projektteams geschildert. Diese werden zudem durch Evaluationsergebnisse untermauert (vgl. KAUFHOLD/BARTHEL 2010). Hierzu wurden die Teilnehmenden zu den einzelnen Verfahrensschritten (Einführung, Dokumentationsprozess, IHK-Test) sowie hinsichtlich des Gesamteindrucks schriftlich befragt. Eine ausgewählte Gruppe von Teilnehmenden (circa sieben Personen) sowie deren Vorgesetzten wurde im Anschluss an das Verfahren jeweils persönlich interviewt.

Die vielfältigen Umsetzungserfahrungen machen deutlich, dass LERNSTÜCK® nicht nur branchenunabhängig einsetzbar ist, sondern sich auch für unterschiedliche Tätigkeitsfelder eignet. So wurde es in Unternehmen aus dem produzierenden und verarbeitenden Bereich, aber auch in Dienstleistungsunternehmen und Verwaltungseinrichtungen erfolgreich angewandt. Die Breite der dokumentierten Arbeitsprozesse ist groß und reicht von der „Abwicklung eines Auftrags“, der „Material- und Produktionsplanung“ und der „Leitung Kommissionierung“ bis hin zur „Auftragsannahme und Einsatzplanung“.

Die Gewinnung der Teilnehmenden erfolgte über die Unternehmen. Dieser Zugang ergab sich daraus, dass die Umsetzung von LERNSTÜCK® eine aktive Mitwirkung der Unternehmen (z. B. Gespräche, Testverfahren) erfordert.

Der kalkulierte Zeitaufwand von ca. 60 Stunden erwies sich als realistisch. Einige der Teilnehmenden benötigten weniger, andere etwas mehr Zeit. Die Bearbeitungszeit durch die Teilnehmenden erstreckte sich i. d. R. auf zwei bis vier Monate.

Zur Erstellung der Arbeitsprozessdokumentation zeigte sich der zweite Workshop als grundlegend. Hier wurden die Teilnehmenden in die Grundstruktur von LERNSTÜCK®, die an die APO-Methode (vgl. EHRKE 2006) angelehnt ist, eingeführt und damit auf die selbstständige Dokumentationserstellung vorbereitet. Während der Dokumentationserstellung hatten die Teilnehmenden jeweils eine/-n Ansprechpartner/-in, der/die sie in methodischen Fragen unterstützte. Der Betreuungsaufwand für die teilnehmenden Personen erwies sich als sehr unterschiedlich. Häufig zeigte sich eine Beratung per Mail und Telefon als ausreichend. Es gab aber auch Situationen, in denen ein persönliches Beratungsgespräch erforderlich war. Insgesamt ist die methodische Beratung bei der Bearbeitung von LERNSTÜCK® ein sehr wichtiger Baustein, der die Teilnehmenden im Bearbeitungsprozess unterstützt und Ängsten entgegenwirkt. Dies bestätigt sich auch in Teilnehmeraussagen (vgl. KAUFHOLD/BARTHEL 2010; SOSSNA 2011).

Beim abschließenden IHK-Test wurde deutlich, dass die Einbeziehung einer betrieblichen Vertreterin oder eines betrieblichen Vertreters sinnvoll und wichtig ist, da so die fachliche Richtigkeit der Darstellung der Arbeitsprozesse und die Einordnung in den Unternehmenskontext besser beurteilt werden können.

Die Teilnehmenden äußerten sich mehrheitlich sehr zufrieden mit dem LERNSTÜCK®-Verfahren, was sich in den Ergebnissen der Evaluation widerspiegelt. Aber auch die Unternehmen äußerten sich positiv zum Einsatz von LERNSTÜCK® und sehen vor allem, dass die Teilnehmenden anders mit ihrer Arbeit umgehen und an Selbstbewusstsein gewonnen haben (vgl. Tab.).

Tabelle Das LERNSTÜCK®-Verfahren aus Sicht der Beteiligten

Nutzen des Verfahrens aus Sicht von Teilnehmer/-innen	<ul style="list-style-type: none"> • „Mit dem Zertifikat kann man nachweisen, was man lange Zeit gemacht hat.“ • Deutlich wurde, „dass mein Arbeitsplatz doch nicht so eintönig ist und [...] viele Aufgaben beinhaltet. Sehe meine Arbeit jetzt mit anderen Augen.“ • „Ich habe neue Herangehensweisen an die Arbeit gefunden.“
Ergebnisse des Verfahrens aus Unternehmenssicht	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Vorarbeiter sind qualifizierter und führungsstärker geworden.“ • „Die Mitarbeiterin tritt professioneller und selbstbewusster auf.“ • „Es ist ein gutes Verfahrenshandbuch über die konkreten Tätigkeiten und Arbeitsprozesse entstanden.“

Quellen: KAUFHOLD/BARTHEL 2010; SOSSNA 2011

Umsetzung bei der ZIP Zeitarbeit + Personalentwicklung GmbH

Die Firma ZIP Zeitarbeit + Personalentwicklung GmbH wurde vor 14 Jahren als sozialverträgliche Arbeitnehmerüberlassung gegründet. Kernmerkmale dieses Ansatzes von Zeitarbeit waren: tariforientierte Entlohnung, Qualifizierung in einsatzfreien Zeiten, Brückenfunktion der Zeitarbeit und Einstellung von Mitarbeitenden aus der Arbeitslosigkeit unter besonderer Berücksichtigung bestimmter Personengruppen. Aus dieser Firmenphilosophie heraus hat sich das Unternehmen immer wieder mit unterschiedlichen Modellen zur Qualifizierung seiner Zeitarbeitskräfte befasst. Mit Ausnahme weniger Kurzfristqualifikationen konnten aber nur wenige für die Zeitarbeit nutzbare Qualifizierungsangebote identifiziert werden.

Als Personaldienstleister ist ZIP zunehmend damit konfrontiert, Beschäftigte für vermeintlich klar definierte Aufgaben zu vermitteln: z. B. Helfer/-in mit Anlernertätigkeiten, Verwaltungskraft im Büro mit Kundenkontakt oder Betriebswirt/-in im Controlling. Hinter diesen scheinbar klaren Anforderungen verbirgt sich aber eine Vielfalt von unterschiedlichen Tätigkeiten, die sich jeweils in Kundenbetrieben entwickelt haben. Die Zeitarbeitskräfte müssen sich bei jedem Einsatz immer wieder neu in ihre Arbeit einfinden und lernen dadurch viele verschiedenartige Abläufe kennen. Das gilt sowohl für Tätigkeiten mit geringer Qualifikationstiefe als auch für höherwertige Anforderungen. Vor diesem Hintergrund erschien das LERNSTÜCK®-Verfahren in seinem inhaltlichen Ansatz, dem Verfahrensablauf und dem Zertifikatsabschluss als besonders geeignet. Daher wurde das Verfahren bislang mit sechs Personen (überbetriebliche Beschäftigte von ZIP sowie Mitarbeiter/-innen eines Kunden) umgesetzt.

DER EINSATZ DES VERFAHRENS: ZWEI FALLBEISPIELE

Eine Mitarbeiterin arbeitete seit mehreren Jahren bei einem Kunden im Büro- und Verwaltungsbereich. Ursprünglich suchte dieser Kunde eine Person für einfache Büro- und Verwaltungsarbeiten. Eine Ausbildung wurde nicht zwingend vorausgesetzt. Die Mitarbeiterin besitzt keinen Berufsabschluss, hat aber studiert, ohne das Studium abgeschlossen zu haben. In der Tätigkeit erwies sie sich als ausgesprochen engagiert und vielseitig einsetzbar. Der Kunde forderte sie immer wieder für längere Einsätze an. Die ZIP Geschäftsführung, der verantwortliche Personaldisponent sowie das Kundenunternehmen verständigten sich einvernehmlich darauf, die Mitarbeiterin an LERNSTÜCK® teilnehmen zu lassen. Diese erstellte in einem Zeitfenster von ca. 60 Stunden, verteilt über drei Monate, die erforderliche Arbeitsprozessdokumentation. Wichtige Stütze in diesem Prozess war die begleitende Beratung.

Mit dem LERNSTÜCK® erhielt die Mitarbeiterin erstmalig einen konkreten Nachweis über ihre Kenntnisse und Fertigkeiten. Der Kunde bestätigte zudem, mit der Dokumen-

tation ein differenziertes Verfahrenshandbuch über im Alltag gewachsene Arbeitstätigkeiten erhalten zu haben. Dies will er künftig zur Einarbeitung neuer Mitarbeiter/-innen nutzen. Die Mitarbeiterin selbst erarbeitete sich mit dem Zertifikat eine neue Ausgangsbasis für eine längere Beschäftigung beim Kunden und wurde übernommen.

Vier der Teilnehmenden bearbeiteten LERNSTÜCK® für Arbeitsprozesse aus der Stahlbranche, wodurch die Vielschichtigkeit des Verfahrens deutlich wird. Die Auswahl erfolgte durch die Personaldisponenten und den Hauptabteilungsleiter des Kunden. Die Betreuung und Beratung der Teilnehmenden wurde von ZIP als Personaldienstleister wahrgenommen. Die erstellten Dokumentationen bezogen sich auf folgende Arbeitsprozesse: „Baustelleneinrichtung und Betreuung“, „Annahme und Arbeitsvorbereitung eines Gewerks“, „Abarbeiten von Aufträgen im Werkstattbereich“ und „Auftragsannahme und Einsatzplanung“. Im Unterschied zur Teilnehmerin aus dem Verwaltungsbereich musste bei diesen Beschäftigten mehr Augenmerk darauf gelegt werden, die Bedeutung der ausführlichen Beschreibung ihrer Arbeitsvorgänge zu vermitteln, da die Teilnehmenden über einen beruflichen Abschluss, zum Teil auch einen Meisterabschluss, verfügten und sie die zu beschreibenden Tätigkeiten eher als selbstverständlich und nicht erklärungsbedürftig wahrgenommen haben.

BEWERTUNG DER UMSETZUNG AUS TEILNEHMER- UND UNTERNEHMENSICHT

Die Teilnehmenden gaben an, durch die Bearbeitung von LERNSTÜCK® sei bei ihnen ein verändertes Bewusstsein über die eigene Arbeit entstanden. Ein Teilnehmer meinte hierzu: „Durch das LERNSTÜCK® ist mir erst klar geworden, wie genau ich als Vorarbeiter Arbeitsanweisungen für meine Mitarbeiter ausführen muss, um die Arbeitsprozesse verständlich zu vermitteln. Es gibt keine Selbstverständlichkeiten im Betriebsablauf“. Ein anderer Teilnehmer berichtete, dass er während des LERNSTÜCKS® festgestellt habe, dass vieles, was er heute im Berufsleben mache, kaum etwas mit dem eigentlichen Lehrberuf oder der Meisterschule zu tun habe. Vieles habe er informell „on the job“ gelernt, was durch LERNSTÜCK® nun zertifiziert sei.

Die Testsituation wurde von den Teilnehmenden übereinstimmend als sehr wichtig angesehen. Gerade dadurch, dass sie ihre Arbeitsdokumentation auch vor Ort erläutern mussten, sei ihnen die Wertigkeit ihres Tuns nochmals sehr deutlich vor Augen geführt worden.

Die Kundenunternehmen bewerten die Teilnahme der Beschäftigten am LERNSTÜCK® als Erfolg, weil durch die Dokumentation Arbeitsverfahren sichtbar wurden, die bislang so nicht dokumentiert waren. Die Beschäftigten haben daraus auch eine neue Wertschätzung der eigenen Leistung entwickelt.

Die ersten Erfahrungen mit der Umsetzung von LERNSTÜCK® haben gezeigt, dass für ein gutes Gelingen des Verfahrens vor allem eine gut vorbereitete Auswahl und Ein-

stimmung der Mitarbeitenden erforderlich ist. Insbesondere die Lernvorerfahrungen müssen berücksichtigt werden. Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn es sich um Beschäftigte handelt, die gute Leistungen zeigen, die aber eher lernungsgewohnt sind oder eine komplizierte Lernbiografie hinter sich haben. So brach eine Teilnehmerin das Verfahren vorzeitig ab, weil eingangs ihre bisherigen Lernvorerfahrungen (keinen Berufsabschluss, viele Abbrüche) nicht hinreichend berücksichtigt wurden und so auch in der Folge geleistete Hilfestellungen den Abbruch nicht verhindern konnten. Zukünftig wird ZIP bei der Gewinnung von Teilnehmenden durch differenzierte und wertschätzende Vorbereitungsgespräche gezielt gerade auch auf diesen Personenkreis der eher lernungsgewohnten Erwerbsspersonen eingehen.

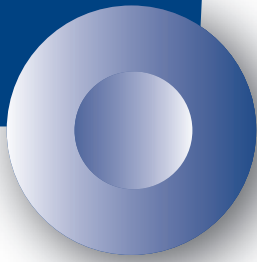
Fazit und Ausblick

Die Umsetzungserfahrungen von LERNSTÜCK® bestätigen, dass das Verfahren einen Beitrag zur Sichtbarmachung und Anerkennung und so auch zur besseren Nutzung von im Arbeitsprozess erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten leisten kann.

Das Profil über die Kenntnisse und Fertigkeiten sowie das IHK-Zertifikat mit den nachgewiesenen Kenntnissen und Fertigkeiten des aktuellen Arbeitsprozesses, die die Teilnehmenden nach erfolgreichem Abschluss erhalten, haben in erster Linie einen hohen persönlichen Wert. Häufig haben die Personen damit erstmals einen Nachweis über ihr aktuelles Wissen und Können, der langjährige berufspraktische Erfahrungen berücksichtigt. Dieser kann auch auf dem Arbeitsmarkt eine Bedeutung haben, da er Arbeitgebern einen tatsächlichen Einblick in die Arbeitsfähigkeit der Personen bietet. Dass sich damit auch weitere Chancen ergeben, zeigt das Beispiel der Teilnehmerin, die eine Übernahme in dem Kundenbetrieb erreichen konnte, für den sie lange Zeit ohne Abschluss erfolgreich tätig war. Auf Basis dieser Erfahrungen ist eine weitere Verbreitung des Verfahrens wünschenswert, an der sich auch andere Industrie- und Handelskammern beteiligen. ■

Literatur

- EHRKE, M.: APO-IT – ein Leitprojekt für die betriebliche Weiterbildung. In: LOROFF, C. u. a. (Hrsg.): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung. Lernprozesse gestalten – Kompetenzen entwickeln. Bielefeld 2006, S. 18–29
- KAUFHOLD, M.; BARTHEL, CH.: Lernstück – Entwicklung und Anwendung eines Instruments zur Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch moderierte Kompetenzanalyse und Erstellung von Referenzprozessen in der Praxis. Endbericht zum Modellprojekt (unveröffentlicht). 2010
- SOSSNA, M.: Kompetenzerfassung in Zeitarbeitsunternehmen aus Akteurssicht. Erfahrungen mit dem LERNSTÜCK®-Verfahren (unveröffentlichter Projektbericht). 2011



Evaluation der Kompetenzentwicklung in der Fremdsprachenfortbildung bei der Firma Henkel

► Im Bereich des Sprachtrainings hat die Henkel AG & Co. KGaA einen Paradigmenwechsel vom herkömmlichen Sprachunterricht zum prozessorientierten Kommunikationstraining vollzogen. Ausgehend von einer systematischen Bedarfserhebung wird dieses konsequent auf die am Arbeitsplatz der Beschäftigten benötigten Sprachkompetenzen ausgerichtet. Im Beitrag werden Aufbau und Durchführung der Sprachenfortbildung beschrieben, bei der auch die Qualifizierung der eingesetzten Trainer/-innen eine wesentliche Rolle spielt. Es werden zudem Maßnahmen und Werkzeuge benannt, die zur kontinuierlichen Evaluation und Dokumentation relevanter Trainingsdaten implementiert wurden und nun eine systematische Qualitätsverbesserung und Effizienzmessung der angebotenen Trainings ermöglichen.



INES WILKENS

*Dr., HR Director, HRDirect,
Henkel AG & Co. KGaA*



GABRIELE EILERT-EBKE

*Manager Corporate Learning,
Henkel AG & Co. KGaA*



ARTUR STEINBERG

*HR Manager HRDirect,
Henkel AG & Co. KGaA*

Vom Sprachunterricht zum Kommunikationstraining

Infolge einer zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft sind auch firmeninterne Organisationsstrukturen vielfach global geprägt und viele Entscheidungswege haben einen internationalen Charakter angenommen. Mitarbeiter/-innen weltweit agierender Unternehmen stehen infolgedessen vor der Aufgabe, ihre Arbeitsprozesse mit ihren internationalen Kolleginnen und Kollegen zu besprechen, zu vergleichen, optimale Prozesse festzulegen und ihre Vorgehensweise zu harmonisieren. Die internationale Kommunikationsfähigkeit, zu der mehr als nur sprachliche Fähigkeiten gehören, nimmt entsprechend einen hohen Stellenwert ein, um Kontakte aufbauen und aufrechterhalten zu können. Die beschriebene Situation macht es erforderlich, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit und effektive Kommunikationskompetenz der Mitarbeiter/-innen zu schulen. Nur so ist ein reibungsloser Ablauf der internen Firmenprozesse zu sichern. Vor diesem Hintergrund hat die Firma Henkel¹ vor einigen Jahren im firmeninternen Fremdsprachentraining einen Paradigmenwechsel eingeleitet und mittlerweile die notwendige Umstellung vom traditionellen Sprachunterricht zum prozessorientierten Kommunikationstraining vollzogen. Hierbei werden Trainingsmaßnahmen nicht nur auf der Grundlage der individuellen Bedarfsanalyse der Teilnehmenden geplant. Ausgangspunkt für die Bestimmung der Lernziele ist die Analyse des Jobprofils. So werden von den typischen Aufgaben des Arbeitsumfelds notwendige Sachhandlungen abgeleitet und als Prozesskette (Telefonat plus E-Mail plus Besprechung etc.) im Training umgesetzt.

Das Trainingsangebot richtet sich an alle Arbeitskräfte im Tarif- und Managementbereich, die am Arbeitsplatz in

¹ Henkel ist weltweit mit führenden Marken und Technologien in den drei Geschäftsfeldern Wasch-/Reinigungsmittel, Kosmetik/Körperpflege und Adhesives Technologies (Klebstoff-Technologien) tätig. Das Unternehmen hat seinen Sitz in Düsseldorf. Von rund 48.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sind 80 Prozent außerhalb von Deutschland tätig. Damit ist Henkel eines der am stärksten international ausgerichteten Unternehmen in Deutschland (www.henkel.de).

einer Fremdsprache kommunizieren müssen. In der Regel findet das Präsenztraining während der Arbeitszeit statt und umfasst zwischen 1,5 Stunden pro Woche (Wochenkurs) und 4,5 Stunden pro Woche (Schnellkurs). Das jährliche Trainingsvolumen liegt bei ca. 2.000 Teilnehmenden. Zwei Drittel aller Sprachmaßnahmen umfassen hierbei Business English, überwiegend auf den Sprachniveaustufen B1 und B2 des Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).²

BLENDEN LEARNING: ZUSAMMENSPIEL VON PRÄSENZTRAINING UND E-LEARNING

Methodisch unterscheidet Henkel zwischen Präsenztraining und E-Learning. Das Präsenztraining fokussiert die Simulation arbeitsplatztypischer Situationen in der Fremdsprache. Diese Simulation erstreckt sich über Handlungsketten, sodass Szenarien typischer Geschäftsprozesse entstehen. Anlass kann z. B. eine bestimmte Problemstellung sein, die über berufstypische Sprachhandlungen (E-Mails, Telefonate, Besprechungen, etc.) zu einem Ergebnis führen soll (vgl. NA beim BIBB 2006). Die entsprechende Vor- und Nachbereitung läuft in Form von E-Learning ab. Dazu steht ein Online-Programm zur Verfügung, das in Zusammenarbeit mit dem Anbieter SKYLIGHT entwickelt wurde. In der Präsenzphase üben Trainer/-innen mit den Kursteilnehmenden die Kommunikationshandlungen in der Fremdsprache ein. In der E-Learning-Phase hingegen haben Teilnehmende die Chance, die Handlungen intensiv zu wiederholen, die sie am Arbeitsplatz herausfordern.

SKYLIGHT GmbH, bevorzugter Anbieter für Fremdsprachentrainings bei Henkel

Als Beratungsunternehmen und Trainingsinstitut ist SKYLIGHT auf Fremdsprachen und internationale Businesskommunikation spezialisiert. Als Master Vendor ist SKYLIGHT an den deutschen Henkel-Standorten verantwortlich für die Durchführung und Qualitätssicherung der Trainings in allen Fremdsprachen. Um die Qualität langfristig zu sichern, hat SKYLIGHT mit Henkel einheitliche Standards und Prozesse in der Trainerauswahl, Lernzielsetzung, im Blended-Learning-Ansatz und in der Evaluation des Lernerfolgs entwickelt und eingeführt.

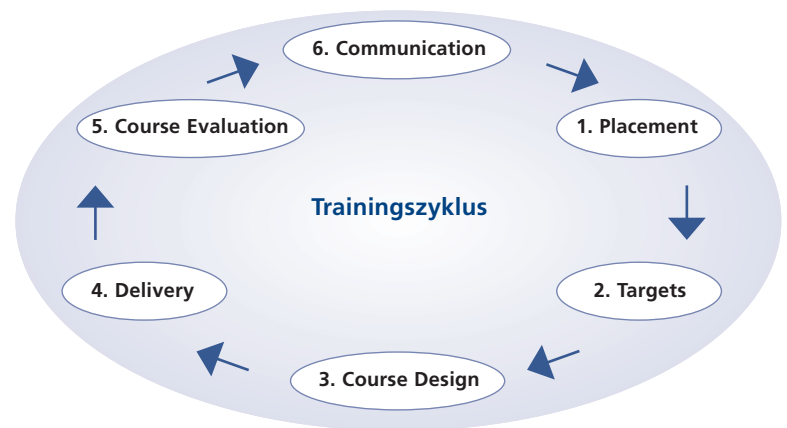
Leistungen und Kunden

SKYLIGHT berät Unternehmen bei der Optimierung der Kosteneffizienz und des Lernerfolgs ihrer Fremdsprachentrainings. Zu den Leistungen zählen Strategie- und Prozessberatung, IT-Systementwicklung und Trainingsdurchführung. Unter den Kunden sind multinationale Unternehmen wie Robert Bosch GmbH, AXA Corporate Solutions, 3M Deutschland GmbH und Institutionen wie die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Weblinks

Unternehmenswebseite: www.skylight-online.com
Trainerqualifizierung: www.ctc-corporate.com

Abbildung Trainingszyklus



1. Placement: Definition der Ziele der Gesamttrainingsmaßnahme (SOLL), abgeleitet als Kann-Beschreibungen aus der Stellenbeschreibung.
2. Targets: Definition der aktuellen Teilnehmerkompetenz (IST) anhand eines Online-Einstufungstests und mündlichen Interviews und Festlegung der Ziele (Kann-Beschreibungen) der ersten Kurseinheit im Verhältnis zum SOLL. Bestätigung der SOLL/IST-Analyse von Mitarbeiter/-in und Vorgesetztem.
3. Course Design: Ausarbeitung der Inhalte aufgrund der erhobenen Kann-Beschreibungen und Zuordnung zu E-Learning und Präsenzphasen.
4. Delivery: Durchführung der Präsenzphase im Sinne der Szenariotechnik, Vor- und Nachbereitung als E-Learning.
5. Evaluation: Messung der erreichten Ziele am Ende des Kurses in Rückbezug auf die eingangs ermittelten Kann-Beschreibungen. Die Tests sind konzipiert als Handlungskette mit Schwerpunkt E-Mail, Telefonat, Besprechung, Präsentation, etc. (z. B. Henkel-Zertifikate auf CEFR-Stufe B1.2 oder B2.2).
6. Communication: Kontinuierlicher Informationsaustausch mit Vorgesetztem und Teilnehmenden bezüglich Festlegung und Bestätigung der Ziele in Schritt 2 bzw. Evaluationsergebnis in Schritt 5 und Entscheidung über mögliches weiteres Vorgehen.

EIN STANDARDISIERTER PROZESS STEIGERT DIE TRAININGSEFFIZIENZ

Jeder Trainingsprozess richtet sich auf gezielte Kompetenzentwicklung und stellt entsprechend einen Zyklus dar, der die objektive Stellenanforderung (Lernziel), die Ausgangskompetenzen der Teilnehmenden, Kursplanung, -durchführung und Zielerreichung in einen engen Zusammenhang stellt (vgl. Abb.). Dies geschieht als kontinuierlicher IST/SOLL-Abgleich auf Grundlage des CEFR. Besonderes Augenmerk gilt hierbei einem einheitlich geregelten Prozessablauf, der von einer spezifischen Bedarfsermittlung ausgeht und die Basis bildet, um abschließend den Lernfortschritt zu erheben. Eine solche Standardisierung von Maßnahmen ist zur Sicherstellung einer effektiven Kompetenzentwicklung und -messung für jede Firma unabdingbar (vgl. PHILLIPS/MACMASTER 2009). Sie macht sichtbar, ob die Teilnehmenden ihre Lernziele erreichen, ob die Trainingsmaßnahmen effizient sind, und erlaubt so festzustellen, an welchen Stellen der Kostenaufwand für Sprachtrainings zu reduzieren ist.

² www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp. Vgl. auch BRECHT u. a. 2007.

Exakte Lernbedarfserhebung als Basis effizienter Kompetenzentwicklung

SOLL-ZUSTAND: DEFINITION VON LERNZIELEN UND HANDLUNGSSITUATIONEN

Die Lernziele aus dem aktuellen oder künftigen Arbeitskontext abzuleiten stellt eine Grundvoraussetzung für Trainings dar, die der beruflichen Handlungssituation entsprechen sollen. Dies erfolgt bei Henkel in mehreren Schritten:

1. Abfrage bei Mitarbeiter/-innen;
2. Einbindung des/der Vorgesetzten;
3. Beratung und Einstufung durch sogenannte Interviewer/-innen;
4. Feinabstimmung zu Beginn des Trainings zwischen Mitarbeiter/-in und Trainer/-in.

Die Abstimmung zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten ist ein entscheidender Faktor, ebenso wie die Unterstützung durch das Trainingspersonal, das mit den betrieblichen Anforderungen vertraut ist. Im Zuge der Anmeldung erhalten die Mitarbeiter/-innen eine Liste mit Kurzbeschreibungen von fremdsprachlichen Fähigkeiten (z. B. I can write standard letters independently and produce texts on own specialist area). Aus diesen sogenannten Kann-Beschreibungen wählen die Mitarbeiter/-innen dann vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Anforderungen jene aus, die sie mithilfe des Trainings erreichen möchten. Unmittelbar nachdem dies geschehen ist, werden die Vorgesetzten darüber informiert. Deren Einbindung in dieser Phase ist wichtig, da sie mit der beruflichen Handlungssituation und daraus resultierenden fremdsprachlichen

Tabelle 1 Dokumentation der Trainingsmaßnahme: Kann-Beschreibungen

Reference			Evaluation/Certificate	
Pers.number:	00123456		EN	
Name, firstname:	Mustermann, Max	Trainer:	Artur Steinberg	
		Interview date:	17.05.2011 <input type="checkbox"/>	

CEF | Course Targets | Participant Targets | Report

		HÖREN B2.1 >	LESEN B2.1 >	SCHREIBEN B1.2 >	SPRECHEN B2.1 >
	CEF – Beruf –	Informationen aufnehmen/einordnen	Informationen aufnehmen/einordnen	E-Mail/Brief – Protokolle/Berichte	Gespräch/Telefonat – Präsentationen/Besprechungen
C2	Moderieren Verhandeln Beeinflussen Steuern	Müheloses Verstehen aller Aspekte des Arbeitsbereichs.	Komplexe umfassende Berichte, z. B. in Sachbüchern und Fachartikeln verstehen. Müheloses Verständnis von Texten aller Art	Korrespondenz jeglicher Art selbstständig erstellen. Umfassende Berichte zu komplexen Fragen und Protokolle adressaten-spezifisch und stilistisch variiert erstellen.	Besprechungen/Verhandlungen moderieren und auf unerwartete Situationen reagieren. Verschiedene sprachliche Mittel flexibel handhaben und mühelos Sprachen wechseln.
C1	Präsentieren Strukturieren Besprechen Korrigieren	Präsentationen/Berichte/Erläuterungen im Detail verstehen.	Komplexe Fachartikel, technische Anleitungen, detaillierte Informationen von Aufzeichnungen jeglicher Art verstehen.	Komplexe Briefe (Beschwerden) adressaten-spezifisch formulieren und beantworten. Berichte über komplexe Sachverhalte zunehmend selbstständig erstellen.	Über viele Themen berufsspezifischer und allgemeiner Art sprechen. Adressaten bezogene Präsentationen durchführen. Komplexe Sachverhalte darstellen und Lösungen aufzeigen.
B2.2	Klären/Lösen Ändern Erläutern Zusammenfassen	Besprechungen/Präsentationen im Ganzen verstehen.	Hauptinhalte von umfassenden Berichten/Schriftstücken/Vorträgen/Verhandlungen/Verträgen etc. mit firmenspezifischem Inhalt erfassen.	Texte zum Fachgebiet erstellen. Mittelschwere Grafiken beschreiben. Inhalte wiedergeben.	Standpunkte darlegen und Missverständnisse/Differenzen beseitigen. Auf Hauptinhalte in Besprechungen reagieren.
B2.1		Komplexeren Informationen zum Arbeitsbereich folgen.	Hauptinhalte von umfassenden Berichten/Schriftstücken/Vorträgen/Verhandlungen/Verträgen etc. mit firmenspezifischem Inhalt erfassen.	Formelle Standardbriefe selbstständig erstellen. Texte zum Fachgebiet erstellen. Mittelschwere Grafiken beschreiben. Inhalte wiedergeben.	Präsentationen wiedergeben. Arbeitsabläufe/Vorgänge/Versuche/Projekte beschreiben und erläutern.
B1.2	Beschreiben Vergleichen Bearbeiten	Standardinformationen aus dem Arbeitsbereich verstehen.	Standardtexte (Informationen über Arbeitsprozesse/Produktbeschreibungen etc.) aufnehmen.	Kürzere Texte zu vertrauten Themen, ggf. mit Erläuterung einfacher Grafiken erstellen.	Entscheidungen/Vereinbarungen auf der Grundlage vertrauter Sprachstrukturen treffen.
B1.1	Ergänzen Erfragen	Hauptaspekten von Gesprächen folgen.	Standardbriefe/Informationen verstehen.	Standardfragen/-angebote verfassen.	Informationen über Tätigkeit/Abteilung/Firma/Produkte und Prozesse im persönlichen Gespräch oder am Telefon geben.

■ Soll ■ Ist

Anforderungen zumeist vertraut sind. Ihre Aufgabe ist es, die Lernziele unter Abwägung von Aufwand und Ertrag zu bestätigen.

IST-ZUSTAND: BESTEHENDE KOMPETENZEN ALS AUSGANGSPUNKT

Die Anmeldung eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin wird mit den gewählten Lernzielen an ausgewählte, externe Trainer/-innen weitergeleitet. Diese – sogenannten Interviewer/-innen – sind mit den bei Henkel eingesetzten Einstufungstests zur Ermittlung der fremdsprachlichen Ausgangskompetenzen vertraut und kennen die beruflichen Anforderungen im Unternehmen. Die Interviewer/-innen setzen sich mit den Beschäftigten in Verbindung, ermitteln die Ausgangskompetenzen mithilfe eines CEFR-orientierten Einstufungstests (Multiple Choice) und in einem standardisierten mündlichen Interview. Dieses Gespräch läuft in der Regel persönlich ab, nur in Ausnahmefällen telefonisch.

Auf Basis der angegebenen Lernziele und der beruflichen Handlungssituation beraten die Interviewer/-innen die Mitarbeiter/-innen bei der Spezifizierung ihrer Lernziele und korrigieren u. U. unrealistische Erwartungen. Sie legen das Ausgangs- und Zielniveau entsprechend CEFR-Raster fest (vgl. Tab. 1) und empfehlen eine Trainingsmaßnahme. Um den Vorgesetzten einen Überblick zu ermöglichen, werden sie nach Abschluss der Trainingsplanung über die voraussichtliche Dauer, Trainingsstunden (vgl. Tab. 2), Kosten sowie relevante Rahmenbedingungen in Form eines „Lernvertrages“ informiert.

Wie evaluiert man Trainingserfolg? Zertifikate als interner Qualitätsbeleg

Am Ende des Kurses bzw. der Trainingsmaßnahme wird evaluiert, ob die Lernziele erreicht wurden. Beim Abschluss der CEFR-Stufen B1.2, B2.2 und C1 haben die Mitarbeiter/-innen die Möglichkeit, ein Henkel-Zertifikat zu erwerben. Die Zertifikatsprüfung bildet inhaltlich typische Handlungsketten in kaufmännischen oder technischen Arbeitsbereichen ab und gewährleistet in hohem Maße eine standardisierte Lernerfolgsmessung. Der Erwerb des Zertifikats ist freiwillig, hat aber große Vorteile für Mitarbeiter/-innen und Vorgesetzte. Bei den Akteuren dokumentiert das Zertifikat, inwieweit die Trainingsmaßnahme einen Lernerfolg darstellt und welche der anvisierten Lernziele die Beschäftigten erreicht haben. Gleichzeitig trägt das Zertifikat für Mitarbeiter/-innen zur Absicherung ihres Beschäftigungswerts am Arbeitsmarkt bei.

Tabelle 2 Orientierungsrahmen für die Ressourcenplanung (Trainingsstunden)

Soll		Zielniveau					
		A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1
Ausgangsniveau	C1	-	-	-	-	-	-
	B2.2	-	-	-	-	-	60
	B2.1	-	-	-	-	60	120
	B1.2	-	-	-	60	120	180
	B1.1	-	-	60	120	180	240
	A2	-	60	120	180	240	300
	A1	60	120	180	240	300	360

Lesehilfe: Ein/e Mitarbeiter/-in hat das Ausgangsniveau B1.2 und das Zielniveau ist B2.2. Es wird ein Kontingent von 120 Stunden als Orientierungsrahmen für das Erreichen des Zielniveaus veranschlagt.

Verschiedene Evaluierungsmaßnahmen stellen zusätzlich integrativ die Qualität der Trainings sicher:

- Zwischenfeedback kurz nach Kursbeginn: die Ergebnisse eines Teilnehmerfragebogens werden von Qualitäts-Managerinnen/-Managern ausgewertet. Dies ermöglicht, wenn notwendig, eine Justierung zu Beginn der Trainingsmaßnahme.
- Unmittelbar nach Beendigung der Trainingsmaßnahme findet fragebogenbasiert eine Abschlussbefragung der Teilnehmer/-innen statt.
- Die Befragungen zeigen, dass „Wohlfühlfaktoren“ wie nette Lehrkraft, harmonische Gruppe und Small Talk auf die Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen erheblichen Einfluss haben. Letztere geht aber nicht zwangsläufig mit einem Trainingserfolg einher. Aus diesem Grund ergänzt eine Evaluation der Kompetenzentwicklung durch die Trainer/-innen bei Henkel die Teilnehmerbefragung.

Schlüsselposition Trainer/-in

Die Sprachtrainer/-innen spielen eine Schlüsselrolle bei der Erreichung der Kompetenzentwicklungsziele der Henkel-Mitarbeiter/-innen. Im firmeninternen Training arbeiten 60 Trainer/-innen, die systematisch im Hinblick auf die Arbeitsplatzanforderungen unterrichten. Damit die Trainer/-innen über das entsprechende Werkzeug für diese Methodik verfügen, haben sie eine Fortbildung absolviert, das Communication and Language Trainer Certificate – Corporate (CLTC-C). Das Programm und die zugehörige Zertifizierung entwickelte Henkel zusammen mit dem Master Vendor SKYLIGHT und anderen Fremdsprachen-Spezialisten.³ Alle bei Henkel eingesetzten Trainer/-innen

³ Das CLTC-C wurde von der International Certificate Conference (ICC), einer vom Europarat anerkannten unabhängigen Organisation (www.icc-languages.eu), akkreditiert und 2006 mit dem Weiterbildungsinnovationspreis (WIP) ausgezeichnet (vgl. www.bibb.de/de/24442.htm).

Tabelle 3 Daten, Auswertungsmöglichkeiten und Fragestellungen

Erhobene Daten (Beispiele)	CEFR-Stufe am Anfang und Ende der Gesamttrainingsmaßnahme, Lernziele (Kann-Beschreibungen), Lernfortschritte (am Ende eines Kurses), Anzahl Zertifikatsprüfungen und -abschlüsse, Anzahl der Trainingsstunden (Stundenkontingent).
Auswertungsmöglichkeiten	Die Datenbank ermöglicht Auswertungen nach Trainerinnen und Trainern, Kurstypen, Fremdsprachen, CEFR-Stufen und Zertifikaten. Sie liefert damit wichtige Hinweise auf die erfolgskritischen Stellen im Trainingsprozess und verdeutlicht, wo die Qualitätsverbesserung in der Fremdsprachenfortbildung ansetzen muss.
Mögliche Fragestellungen	Auswertungen der Daten können zukünftig Antworten z. B. auf folgende Fragen geben: <ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Teilnehmende haben in 2011 ihre Sprachkompetenz um eine CEFR-Stufe verbessert? • Wie verteilen sich die Zertifikatsabschlüsse auf die eingesetzten Trainer/-innen? • Wie ist der Trainingserfolg in Schnellkursen im Vergleich zu Wochenkursen?

schließen das Programm CLTC-C mit einem Zertifikat ab. Dieses stellt sicher, dass sie:

- die Grundsätze der arbeitsprozessbezogenen Weiterbildung anhand des Trainingszyklus umsetzen können,
- den Schwerpunkt auf die Entwicklung internationaler Kommunikationskompetenzen anstatt auf die Vermittlung von Sprachwissen legen,
- sich als integrativer Teil des Gesamtbildungsprozesses begreifen und mit allen Beteiligten zielorientiert kooperieren: Berater/-innen (Henkel Learning Management), Interviewer/-innen, Prüfer/-innen, Qualitätsmanager/-innen.

Zusätzlich wird die Qualität der Trainings über ein jährliches, kriteriengeleitetes Peer Feedback-Verfahren zwischen Trainer-Kollegen/-innen und durch regelmäßige Hospitationen von Qualitätsmanager/-innen gewährleistet.

Trainingserfolg und -qualität messen und evaluieren

Als Voraussetzung für ein systematisches Bildungscontrolling werden relevante Trainingsdaten datenbankgestützt dokumentiert und ausgewertet (vgl. Tab. 3). Eine auf diesen Daten aufbauende Erfolgsmessung erfordert vorab die Festlegung von Kriterien bzw. zentralen Leistungskennzahlen, sogenannten Key Performance Indicators, die für den Erfolg als maßgeblich angesehen werden. Die Abteilung Learning Management von Henkel vereinbarte mit dem Master Vendor folgende Indikatoren für das Fremdsprachentraining:

- Erfolgreiche CEFR-Abschlüsse unter Einhaltung des Stundenkontingents im Verhältnis zu allen CEFR-Abschlüssen;

- Teilnahmen an Zertifikatsprüfungen im Verhältnis zu möglichen Teilnahmen;
- Erfolgreiche Zertifikatsprüfungen im Verhältnis zu allen Prüfungsteilnehmenden;
- Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen bei Kurs- und Maßnahmenende (Skala eins bis fünf);
- Erreichung der Lernziele (Kann-Beschreibungen: reached/partially reached/failed).

Diese Leistungskennzahlen mit jeweiligen Zielausprägungen wurden in einem Vertrag (Service Level Agreement) zwischen den beiden Partnern verankert. Die beteiligten Akteure müssen sich an diesen Zahlen messen lassen. Der bei Henkel vollzogene Paradigmenwechsel in der Fremdsprachenfortbildung schlägt sich damit nicht nur auf didaktischer und methodischer Ebene nieder. Die relevanten Parameter sind an ein kontinuierliches Qualitätsmanagement gekoppelt, sodass frühzeitig zu erkennen ist, an welchen Stellen Handlungsbedarf besteht, um die Qualität der Fremdsprachenfortbildung langfristig zu sichern. ■

Literatur

- BRECHT, W. u. a.: *Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. Publikation des DIHK zum CEF in Zusammenarbeit mit telc, VDP und Henkel*, 3. Auflage o. O. 2007
- DAHM, J.: *Handlungsorientiertes Kompetenz-Profilung*. In: ERPENBECK, J.; v. ROSENSTIEL, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart 2007, S. 666–684
- NATIONALE AGENTUR BILDUNG FÜR EUROPA BEIM BIBB (Hrsg.): *Wettbewerb 2006: Vielfalt des Sprachenangebots in der beruflichen Bildung. Kompendium zum Wettbewerb um das Europäische Sprachensiegel 2006* – URL: www.na-bibb.de/projekte_472.html (Stand: 26.07.2011)
- PHILLIPS, T.; MCMASTER, I.: *A lot of companies waste a lot of money on language training*. Interview. In: *Business Spotlight* (2009) 6, S. 14
- SCHLÖDER, N.; PHILLIPS, T.: *DICE (Developing International Competence Effectively) III, Marktanalyse Interkulturelles- und Fremdsprachentraining 2011*. o. O. 2011
- ZIMMERMANN, B.: *Bedingungen und Qualitätssicherung auf dem Sprachtrainingsmarkt: Qualität und Nutzwert*. In: MDÜ. *Fachzeitschrift für Dolmetscher und Übersetzer* (2010) 5, S. 12–15

Leistungsfeststellung in Kanadas Berufsbildung

► In Kanada trägt der konsequente Ausbau von Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem seit Jahren erheblich zu landesweit hohen Bildungs- und Beschäftigungsquoten bei. Dabei ist weniger der formale Weg zu einer Qualifikation entscheidend, als vielmehr die Demonstration von Kompetenzen, die in zahlreichen Verfahren zur Feststellung und Validierung von Lernleistungen unter Beweis gestellt werden können. Der Beitrag liefert eine Übersicht dieser Aktivitäten und fokussiert dann auf den Ausbildungsbereich ‚Red Seal Program‘, der u. a. vielfältige Möglichkeiten zur Anerkennung von Kompetenzen bietet. Trotz ähnlicher Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Leistungsfeststellung besteht der zentrale Unterschied zu deutschen Anerkennungsverfahren in der Logik, mit der die Leistungsfeststellung in Kanada umgesetzt wird.

Vorab: Zum Bildungsniveau und -system Kanadas

Die Kernidee des kanadischen Bildungssystems besteht darin, möglichst vielen Individuen über die gesamte Lebensspanne Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zu eröffnen. Entsprechend offen sind die Zugangsmöglichkeiten gestaltet, variieren aber je nach Bildungsgang und -anbieter. Dies steht in engem Zusammenhang mit Kanadas föderalistischer Struktur: So gibt es kein landesweit einheitliches Bildungssystem, sondern vielmehr sind die zehn Provinzen und drei Territorien für die regionalen Bildungssysteme zuständig. Infolgedessen ist bei einem Wechsel von einer Provinz in eine andere eine Anerkennung von Qualifikationen und Abschlüssen notwendig. Mit wenigen Ausnahmen existieren zudem weder landesweit einheitliche Curricula noch Standards für den Bildungsbereich.

Dennoch ist das Bildungsniveau Kanadas überdurchschnittlich hoch und spiegelt eine starke Durchlässigkeit wider: So verfügen rund 25 Prozent der gesamten kanadischen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter über einen Universitätsabschluss (Deutschland: rund 9 Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), weitere 24 Prozent haben einen Collegeabschluss.¹ Weltweit hat Kanada damit einen der höchsten Anteile an Hochschulabsolventinnen und -absolventen und den höchsten Anteil an Bildungsabsolventinnen und -absolventen unterhalb des Hochschulniveaus, aber mit Hochschulzugangsberechtigung. Von den jährlich rund 250.000 Hochschulabsolventinnen und -absolventen haben ca. zehn Prozent entweder während des Studiums oder während der Hochschulzulassung vorangegangene Lernleistungen (prior learning) validieren lassen.

Die hohen Quoten an Hochschulabsolventinnen und -absolventen basieren vor allem auf der Dominanz der Collegeausbildungen; sie bieten wahlweise hochschulische, allgemeinbildende oder berufsbildende Ausbildungsgänge



SANDRA BOHLINGER

Prof. Dr., Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück

¹ Sofern nicht anders angegeben, basieren sämtliche Daten zur Bildungs-/Beschäftigungsteilnahme in Kanada auf eigenen Berechnungen der aktuellen Statistiken von Statistics Canada vom April 2011; Referenzjahr 2007.

an. Die berufliche Erstausbildung findet sowohl an Community Colleges, an Technischen Instituten als auch an Cégeps (Collèges d'enseignement général et professionnel) statt. Zu einem kleineren Anteil bieten darüber hinaus auch die Universitäten berufliche Ausbildungen an.

Landesweit gibt es rund 190 öffentlich finanzierte Community Colleges, Technische Institute und Cégeps, die alle in der „Association of Canadian Community Colleges“ (ACCC) zusammengeschlossen sind. Für industrielle und handwerkliche Berufe bieten sie korporativ strukturierte Ausbildungsgänge an, die als apprenticeship bezeichnet werden (vgl. Kasten).

Kanadas apprenticeship

Die Ausbildungszeit dauert je nach Programm drei bis fünf Jahre. Sie wird zu ca. 80 Prozent im Betrieb und zu ca. 20 Prozent ‚off-site‘ absolviert, d. h. in den Colleges bzw. Technischen Instituten. Die Auszubildenden erhalten während der gesamten Ausbildungszeit eine Vergütung. Die Ausbildungen enden mit unterschiedlichen Abschlüssen, am häufigsten sind die „certificates of qualification“ und die „diplomas“. Die Leistungsfeststellung erfolgt am Ende der Ausbildungen üblicherweise durch schriftliche fachtheoretische Tests, die Einbindung von fachpraktischen Prüfungen ist aber je nach Provinz/Territorium und Beruf möglich.

Im Vergleich zu Deutschland hat die kanadische apprenticeship allerdings einen anderen Stellenwert: Während Deutschlands duale Ausbildung trotz aller Kritik noch immer als wichtigster Weg unterhalb des Hochschulbereichs gilt und die Mehrheit aller Berufe umfasst, spielt die korporative Ausbildung in Kanada eine eher untergeordnete Rolle und deckt nur rund 50 Berufe ab; hier repräsentiert vielmehr die vollzeitschulische Collegeausbildung den wichtigsten Ausbildungszweig. In Kanada liegt infolgedessen die jährliche Einmündungsquote in eine apprenticeship bei ca. elf Prozent, während sie in Deutschland bei der dualen Ausbildung bei rund 35 Prozent liegt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Ähnlich wie in Deutschland gibt es mehrere Möglichkeiten, allgemeinbildende Kenntnisse und Berufserfahrungen auf die Ausbildungszeit anrechnen zu lassen. Diese Möglichkeiten sind Bestandteil eines grundlegenden Verständnisses der Leistungsorientierung in Kanada, das sich in seinen vielfältigen Validierungsansätzen widerspiegelt.

Leistungsfeststellung in Kanada

In Kanada existieren im gesamten Bildungs- und Beschäftigungsbereich zahlreiche Möglichkeiten zur Feststellung und Bewertung von Lernleistungen, die außerhalb des formalen Bildungssystems oder außerhalb des Landes bzw. der jeweiligen Provinz erworben wurden. Erste Ansätze zur Anerkennung von prior learning entstanden in den 1980er-Jahren in Winnipeg/Manitoba im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, Krankenpflegerinnen und Krankenpflegern sowie Zahnarzhelferinnen und Zahnarzhelfern – drei Berufe, die in Kanada auf Collegeebene angesiedelt sind und traditionell von Studierenden mit mehrjähriger Praxiserfahrung nachgefragt werden. Nahezu zeitgleich entstand in Québec ein Validierungs-

rahmen für die gesamte Provinz, der als Vorbild für weitere Validierungsansätze diente, die in den folgenden Jahren in allen Provinzen und Territorien Kanadas eingeführt wurden (vgl. BLOWER 2000). Im gesamten Land gilt die Anerkennung von prior and experiential learning seither als ein zentrales Ziel, um die Qualifikationsbedarfe des Landes zu decken. Dies gilt umso mehr, als Kanada sein Humankapital traditionell zu großen Teilen über Einwanderer abdeckt. Subsumiert unter dem Schlagwort PLAR (Prior Learning Assessment and Recognition) existieren heute vier Bereiche der Leistungsfeststellung:

- Anerkennung von Qualifikationen in regulierten/nicht regulierten Berufen für den Arbeitsmarktzugang,
- Anerkennung von Abschlüssen für den Zugang zum formalen Bildungssystem,
- Anerkennung von prior learning als Teil formaler Bildungsgänge durch die Vergabe von Leistungspunkten,
- Anerkennung von prior learning und von Berufserfahrung für Berufsbildungsgänge ohne Leistungspunkte (SLFDB 2003).

Auf nationaler Ebene laufen all diese Aktivitäten beim Bildungsministerium zusammen; die nationale zuständige Stelle ist CAPLA (The Canadian Association for Prior Learning Assessment). Beide übernehmen – z. B. durch die Entwicklung von Richtlinien für die Validierung – koordinierende und beratende Funktion, da die konkrete Durchführung der Anerkennung in die Zuständigkeiten der Provinzen und Territorien fällt. Zu den wenigen Akteuren, die sowohl empfehlende als auch durchführende Funktionen übernehmen, gehören der Zusammenschluss der Colleges ACCC (s. o.) und das Human Resources Development Canada (HRDC). Es verwundert daher nicht, dass zahlreiche Validierungsansätze, Richtlinien, Empfehlungen und nicht zuletzt Forschungsprogramme massiv von diesen beiden Akteuren geprägt sind.

Sämtliche Validierungsaktivitäten werden zudem nach den politischen bzw. institutionellen Zuständigkeiten differenziert, zu denen sie gehören, obwohl die meisten Einrichtungen mehrere Bereiche der Leistungsfeststellung (s. o.) anbieten. Dies sind:

1. der gesamte postsekundäre formale Bildungsbereich, d. h. vor allem die Colleges und die Universitäten,
2. der Bereich der Validierung von Berufserfahrungen für eine bestimmte berufliche Tätigkeit bzw. eine entsprechende Qualifikation (teilweise schlicht als „PLAR and Work“ bezeichnet). Hierzu gehören u. a. die Validierung in Unternehmen, die gewerblichen Ausbildungsberufe und das Militär,
3. die Anerkennung von Qualifikationen und Berufserfahrungen von Einwanderern unabhängig davon, ob diese eine Validierung für 1. oder 2. anstreben.

Regelmäßige und flächendeckende Datenerhebungen für diese drei Bereiche finden nicht statt. Vorhandene Daten beziehen sich überwiegend auf Validierungen im Hochschulbereich und auf jene bei Einwanderern. So wurden 2007 rund 25.000 Validierungen an 115 der rund 130 kanadischen Colleges und Universitäten durchgeführt (vgl. Canadian Council on Learning 2009), ohne dass hierbei eine genaue Aufschlüsselung über vorherige Qualifikationen, Nation der Antragsteller/-innen etc. möglich ist. Im Vergleich dazu wurden im selben Jahr 242.787 reguläre Abschlüsse bei insgesamt rund 1,07 Millionen eingeschriebenen Studierenden vergeben. Im Bereich der Validierung von Berufserfahrungen liegen noch weniger Daten vor, da diese in die Zuständigkeit der jeweiligen Berufsverbände bzw. Bildungsinstitutionen fällt.

Die Validierung erfolgt dabei unabhängig vom Bildungs- bzw. Beschäftigungsbereich vorrangig durch Portfolios, deren zentrale Bestandteile Zeugnisse und Qualifikationsnachweise, Referenzen und Selbstbeschreibungen zu Berufserfahrungen, Kompetenzen und Ausbildungsmotivation sind. Arbeitsprozessorientierte Leistungsfeststellungen wie Simulationen, Arbeitsproben oder Arbeitsplatzbeobachtungen bilden eher die Ausnahme. Im berufsbildenden Bereich erfolgt die Anerkennung von prior learning einer wiederum anderen Logik, was anhand des Red Seal Program deutlich wird.

Das Red Seal Program

Berufliche Ausbildung findet in Kanada schulisch oder korporativ statt (s. o.). Dabei existiert kein nationales Ausbildungskonzept, sondern Inhalte und Dauer der Ausbildungen differieren je nach Provinz bzw. Territorium. Wer in einer anderen Provinz als der, in der die Ausbildung absolviert wurde, berufstätig werden will, muss entweder eine Zusatzprüfung ablegen und entsprechende Arbeitsangebote in anderen Provinzen nachweisen oder die ‚Interprovincial Red Seal Examination‘ (nachfolgend abgekürzt als IRSE) ablegen. Diese Qualifikation basiert auf einem 1959 initiierten Programm für rund 50 Industrie- und Handwerksberufe und bietet den Absolventinnen und Absolventen die Möglichkeit, überall in Kanada in ihrem Beruf zu arbeiten. Das Programm basiert auf landesweit einheitlichen beruflichen Standards, die in der IRSE unter Beweis gestellt werden müssen. Diese Prüfung kann entweder

- am Ende einer College-Ausbildung zusätzlich zur regionalen Ausbildung absolviert werden oder
- berufsbegleitend abgelegt werden, wenn eine Person eine einschlägige Berufsausbildung hat und entsprechend tätig ist oder
- in Form einer Validierung und Akkreditierung von Lernleistungen erfolgen, wenn eine einschlägige regionale Ausbildung nicht vorliegt, aber eine Person die prü-

fungsrelevanten Kompetenzen anderweitig erworben hat (etwa durch Berufserfahrung).²

Ähnlich wie in Deutschland bietet der Erwerb dieses Abschlusses allerdings keine Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich. Anders verhält es sich hingegen mit der Dauer der Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung für die IRSE, die in Kanada eine deutlich untergeordnete Rolle spielt: Hier muss der vorherige Arbeitgeber lediglich bestätigen, dass überhaupt einschlägige Berufserfahrung vorliegt.

Allein im Jahr 2007 wurden rund 18.300 Red Seal Endorsements an Berufserfahrene (also durch Validierung von Kompetenzen) vergeben, was etwa 40 Prozent von insgesamt rund 43.000 Abschlüssen in den Gewerken entspricht, die im Rahmen des Red Seal Program im gleichen Jahr vergeben wurden (vgl. Prism Economics and Analysis 2004). Der insgesamt hohe Anteil an berufserfahrenen Absolventinnen und Absolventen spricht deutlich für die Akzeptanz dieser Prüfung, zumal diese kostenpflichtig ist und die Gebühren grundsätzlich von den Prüflingen selbst getragen werden müssen.

Wie die Prüfung selbst abläuft, richtet sich danach, ob die Kandidaten/Kandidatinnen die Anerkennung im Rahmen ihrer Ausbildung oder als Berufserfahrene erwerben möchten:

- Wer die Prüfung im Rahmen der regulären Ausbildung in einem Red Seal Beruf ablegt, nimmt an einer standardisierten schriftlichen Prüfung teil. Bei erfolgreichem Abschluss werden zwei Abschlüsse vergeben: die regionale aus der jeweiligen Provinz und das landesweit gültige Red Seal Endorsement.
- Wer die Prüfung als Berufserfahrene/-r ablegt, erhält nur das Red Seal Endorsement; dies ist sogar möglich, wenn der Prüfling keinen provinziellen/territoriellen Abschluss vorweisen kann.

Letztere Variante steht gleichermaßen in- wie ausländischen Personen offen. Ausländer/-innen können wahlweise direkt an der Prüfung teilnehmen oder zunächst ihren Berufsabschluss durch eine der regionalen Stellen anerkennen lassen. Eine einheitliche Vorgehensweise bei der Anerkennung existiert dabei allerdings nicht. In einer landesweit angelegten Erhebung zu Validierungsansätzen im postsekundären Sektor wurde dies von den zuständigen Stellen als sehr kritisch befunden, denn Antragstellerinnen und Antragstellern wird daher oft empfohlen, die vollständige Ausbildung nachzuholen und im Rahmen der regionalen Abschlussprüfung auch die IRSE abzulegen (vgl. Canadian Council on Learning 2009).

Es fällt auf, dass die Bestehensquote von Berufserfahrenen an der IRSE vergleichsweise gering ist und bei rund 30 Pro-

² Zudem existiert die Möglichkeit, vorherige Berufserfahrungen oder Schulbesuche als Teil der Ausbildung anerkennen zu lassen und die Ausbildung dadurch zu verkürzen. Auf diese Möglichkeit wird hier nicht näher eingegangen.

zent gegenüber der Gruppe der regulären Auszubildenden (rund 80%) liegt (vgl. Prism Economics and Analysis 2004, S. 19). Die geringe Bestehensquote lässt sich dadurch erklären, dass die Überprüfung der Berufserfahrung üblicherweise durch mündliche Bestätigung vorheriger Arbeitgeber erfolgt, was nur bedingt Aussagen über die tatsächlichen Kompetenzen der Prüflinge zulässt. Hinzu kommt, dass die Prüfung selbst ausschließlich auf einem schriftlichen Test basiert, der überwiegend theoretisches Faktenwissen erfordert. Eine Möglichkeit, dieses Wissen durch einen nachträglichen Collegebesuch zu erwerben, wie dies in Deutschland z. B. im Rahmen der Externenprüfung möglich ist, existiert dagegen nicht (zur Externenprüfung vgl. den Beitrag von SCHREIBER/WEBERHÖLLER in diesem Heft).

Erschwert wird die Prüfung dadurch, dass die IRSE ein gewisses Maß an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und an Kenntnis des Berufsbildungssystems erfordert – zwei Faktoren, die bei Berufserfahrenen und insbesondere bei Einwanderern oft nur bedingt gegeben sind (vgl. WIHAK 2006, S. 84 ff.).

Kanadas Erfahrungen als Vorbild für Deutschland?

Der Blick auf Kanadas Validierungsaktivitäten zeigt, dass die Motive dafür ähnlich sind wie in Deutschland, wenn auch in anderer Gewichtung. Dazu gehören:

- die Deckung eines (qualifizierten) Arbeitskräftebedarfs – vor allem durch hoch qualifizierte Migrantinnen und Migranten,
- die Verbesserung der Durchlässigkeit und Mobilität innerhalb und zwischen den regionalen und internationalen Bildungssystemen und Arbeitsmärkten und
- die Förderung des Zugangs zum Arbeitsmarkt und zu Lern- und Qualifikationswegen.

Problematisch erscheinen in beiden Ländern die Schwierigkeiten, die sich aus den föderalistischen Strukturen ergeben. In beiden Fällen bilden nur die korporativen Ausbildungen Ausnahmen, die durch entsprechende rechtliche Verankerungen über landesweit einheitliche Prüfungs- bzw. Ausbildungsstandards verfügen.

Interessant erscheinen dagegen die Zugangsmöglichkeiten zur IRSE für Berufserfahrene im Vergleich zu den deutschen Zugangsvoraussetzungen zur Externenprüfung: So steht die Teilnahme an der Prüfung in beiden Ländern grundsätzlich jedem mit einschlägiger Berufserfahrung offen. Während aber in Deutschland die Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen detailliert geregelt ist, wird diese Überprüfung in Kanada auf ein Minimum reduziert: Teilnehmen kann, wer teilnehmen will, sofern er/sie überhaupt schon einmal im entsprechenden Beruf gearbeitet hat. Diese Logik führt nicht nur zu deutlich höheren Teilnahmequoten an der IRSE als an der Externenprüfung, sondern

sie verringert auch das oft mühsame und bürokratische Beschaffen und Überprüfen von Dokumenten und Aussagen. Gleichzeitig erscheint der Aufbau der IRSE als ein massiver Schwachpunkt im Vergleich zu deutschen Kammerprüfungen, da die IRSE ausschließlich auf kognitivem Wissen basiert. Kritisch zu betrachten bleibt zudem die Überprüfung der Zugangsvoraussetzungen zur Teilnahme an der IRSE anhand von mündlich eingeholten Referenzen – meist in Form eines einzelnen Telefonats mit einem früheren Arbeitgeber. Tatsächlich wird diese Vorgehensweise infolge fehlender landesweiter Standards als intransparent, unzulänglich und rein subjektiv kritisiert (vgl. WIHAK 2006, S. 85).

Man kann aber durchaus schlussfolgern, dass die kanadische Logik der Leistungsfeststellung – hier gezeigt am Beispiel des Red Seal Program und der IRSE – sehr stark einer Lernergebnisorientierung folgt. Diese schlägt sich zwar in höheren Nichtbestehensquoten pro Kohorte, aber insgesamt dann doch in höheren Absolventenquoten für Berufserfahrene nieder, da die Interessentinnen und Interessenten die Prüfung beliebig oft wiederholen dürfen. Im Vergleich zu Deutschland wird bei der kanadischen Vorgehensweise zudem die Verantwortung deutlich stärker auf das Individuum übertragen. Das bezieht sich nicht nur auf die Kosten, sondern auch auf die Frage der Wahrscheinlichkeit, die Prüfung zu bestehen, und auf Art und Umfang der Berufserfahrung. Diese Verantwortung des Individuums ist ein Aspekt, der in deutschen Validierungsdebatten Anlass zum Nachdenken geben könnte: Leistungsfeststellung setzt Leistungsbereitschaft voraus. Eine Fokussierung auf rechtliche Fragen, Zuständigkeiten und die Glaubhaftmachung von Kompetenzen scheint da nur bedingt zielführend. Die Bereitschaft zur Mitwirkung, Motivation und Selbstverantwortung derer, die ihre Leistungen feststellen lassen wollen, ist ein Aspekt, der sehr viel stärker als bisher berücksichtigt, wertgeschätzt und auch eingefordert werden sollte. ■

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld 2010

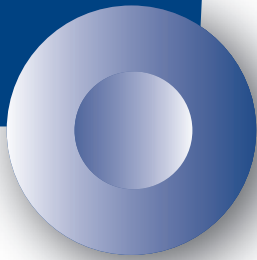
BLOWER, D.: *Canada: The story of prior learning assessment and recognition*. In: Evans, N. (ed.): *Experiential learning around the world*. London/Philadelphia 2000, pp. 83–102

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING: *Taking account: a report on the number of PLAR assessments conducted by public post-secondary institutions in Canada*. Ottawa 2009

PRISM ECONOMICS AND ANALYSIS: *Prior learning assessment and recognition: apprenticeship and trade certification in the pipe trades*. Toronto 2004

SLFDB – SASKATCHEWAN LABOUR FORCE DEVELOPMENT BOARD: *Provincial framework for the recognition of prior learning*. Saskatchewan 2003
 Statistics Canada: *Registered Apprenticeship Information System (RAIS)*. Ontario – URL: www.statcan.gc.ca (Stand: 26.07.2011)

WIHAK, C.: *State of the field review: prior learning assessment and recognition (PLAR)*. Calgary 2006



Feststellung von Lernergebnissen für die Anrechnung und Anerkennung im Bildungssystem Verfahren in der Schweiz und in Norwegen

SONJA SPLITTSTÖBER

► Mit der Forderung, die Möglichkeiten der Anrechnung und Anerkennung von außerhalb des Bildungssystems erworbenen Lernergebnissen in Deutschland zu verbessern, steigt die Bedeutung der dafür notwendigen Verfahren. Auch in anderen Ländern werden Verfahren zur Lernergebnisfeststellung eingesetzt, die auf eine Anrechnung oder Anerkennung von außerhalb des Bildungssystems erworbenen Lernergebnissen zielen. Im Beitrag werden beispielhaft schweizerische und norwegische Verfahren vorgestellt.

VERFAHREN IN DER SCHWEIZ

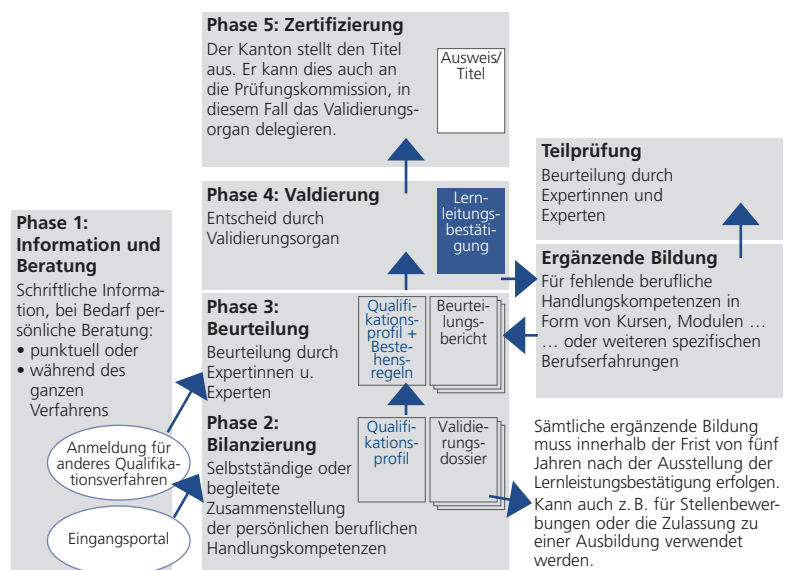
Das schweizerische Berufsbildungsrecht ermöglicht neben den regulären Abschlussprüfungen ‚andere Qualifikationsverfahren‘, um einen Ausbildungsabschluss zu erwerben. In diesen anderen Qualifikationsverfahren muss nicht die reguläre Abschlussprüfung der jeweiligen Ausbildung absolviert werden; vielmehr kann der Abschluss eines bestimmten Berufs auch über ein ‚Validierungsverfahren‘ erworben werden. Dieses Verfahren umfasst fünf Phasen (vgl. BBT 2010a Abb.). Kern des Verfahrens sind die Bilanzierung, Beurteilung und Validierung. Bei der Bilanzierung der Lernergebnisse werden Nachweise darüber schriftlich in einem ‚Validierungsdossier‘ festgehalten. Das Erstellen des Dossier kann selbst-

ständig oder in Begleitung stattfinden. Es enthält neben dem Antrag auf die Beurteilung einen Lebenslauf sowie Tätigkeitsbeschreibungen. Zudem werden Arbeitszeugnisse, Kursbestätigungen u. Ä. beigelegt. Bestehen Zweifel darüber, ob eine Anrechnung erfolgen kann, können weitere Instrumente, wie Beobachtungen oder eine Produkthanfertigung, angewendet werden (BBT 2010b und 2010c).

Die Beurteilung des Dossiers erfolgt durch Expertinnen und Experten des angestrebten Berufs und der Allgemeinbildung vor dem Hintergrund des Qualifikationsprofils, des Anforderungsprofils und der Bestehensregeln des jeweils angestrebten Abschlusses (BBT 2010a, S. 15 f.; vgl. auch Tab. 1). In die Beurteilung fließt neben dem Dossier ein Gespräch mit dem Kandidaten/der Kandidatin ein.

Die Validierung, also die Bestätigung, dass die erforderlichen Lernergebnisse erreicht wurden, wird von einem ‚Validierungsorgan‘ vorgenommen. Dies sind Vertreter/-innen der kantonalen Prüfungsbehörde, der Organisationen der Arbeitswelt des jeweiligen Berufs (Sozialpartner, Berufsverbände, Organisationen, weitere Anbieter der Berufsbil-

Abbildung Das schweizerische Validierungsverfahren



Quelle: BBT 2010a

Tabelle 1 Referenzpunkte der Beurteilung des Validierungsdossiers

Referenzpunkt	Inhalt
Qualifikationsprofil	berufliche Handlungskompetenzen entsprechend der Verordnung über die berufliche Grundbildung (Ausbildungsordnung) des angestrebten Berufs
Anforderungsprofil der Allgemeinbildung	entspricht den Vorschriften über die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung
Bestehensregeln	basieren auf dem Qualifikationsprofil und dem Anforderungsprofil (Anforderungen, die erfüllt werden müssen)

Quelle: eigene Darstellung nach BBT 2010a, S. 15 f.

dung), Expertinnen und Experten für den jeweiligen Beruf und für die Allgemeinbildung sowie Vertreter/-innen der Bildungsinstitutionen. Das Validierungsorgan entscheidet aufgrund des Validierungsdossiers, des Beurteilungsberichts der Expertinnen sowie Experten und der Bestehensregeln.

VERFAHREN IN NORWEGEN

Norwegen verfügt seit 1952 über eine Rechtsgrundlage für die Anerkennung von Lernergebnissen, die außerhalb des Bildungssystems erworben wurden. Vorangetrieben wurde die Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen durch die Kompetenzreform (1999–2003), deren Ergebnis die neue rechtliche Regelung u.a. zur Anerkennung von Lernergebnissen in der Sekundarstufe II ist (vgl. NILSEN MOHN 2007, S. 26 f.). Alle Erwachsenen, die an einem Bildungsgang in der Sekundarstufe II teilnehmen wollen, haben das Recht auf eine Bewertung ihrer bisherigen Lernergebnisse (Section 4 A-3 Education Act). Dazu wurden an Schulen der Sekundarstufe II Zentren eingerichtet, die über die Verfahren informieren und Beratung anbieten. Zudem werden dort die Bewertenden ausgebildet (HAWLEY 2008, S. 470). Diese Bewertenden können Arbeitsmarktvertreter/-innen, Mitglieder aus Prüfungsausschüssen oder Lehrer/-innen der Sekundarstufe II sein, die von den regionalen Behörden benannt werden (VOX 2002, S. 33 ff.). Die hier zu bewertenden Lernergebnisse werden in Bezug auf nationale Curricula, also in Bezug auf das formale Bildungssystem, bewertet (HAWLEY 2008, S. 473).

Für die Lernergebnisfeststellung können verschiedene Instrumente eingesetzt werden (vgl. Tab. 2). Ziel sind die Verkürzung und die individuelle Gestaltung der Ausbildungszeit (HAWLEY 2008, S. 472 f.; NILSEN MOHN 2007, S. 26).

Tabelle 2 Instrumente der Lernergebnisfeststellung in Norwegen

Instrument	Ablauf
dialoggestützte Methode	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gespräch mit den Kandidatinnen und Kandidaten: Klärung des vorhandenen Wissens und vorliegender Erfahrungen, Besprechung inhaltlicher Fragen des angestrebten Bildungsgangs 2. Kombination mit Portfolios, Selbsteinschätzung oder Tests möglich
„vocational testing“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gespräch, in dem der berufliche Hintergrund, die Ausbildung, Berufserfahrung, Sprachkenntnisse und das Ziel des Kandidaten/der Kandidatin geklärt werden 2. Experteninterview 3. Arbeitsprobe
Portfolio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inhalt: Texte, Bilder, Zertifikate und Zeugnisse 2. nach der Zulassung zum Bildungsgang: Gespräch, um den Bildungsgang individuell anzupassen

Quelle: eigene Darstellung nach HAWLEY 2008, S. 473 f.; NILSEN MOHN 2007, S. 29 f.

Des Weiteren gibt es die Möglichkeit, einen Ausbildungsabschluss zu erwerben, ohne die formale Ausbildung zu absolvieren (Section 3–5 Education Act). Aufgrund einer

ausreichenden Berufserfahrung, die 25 Prozent länger als die jeweilige Ausbildung ist, erfolgt die Zulassung zur Abschlussprüfung. Die Entscheidung über die Zulassung trifft die jeweilige kommunale zuständige Behörde.

ANREGUNGEN FÜR DIE GESTALTUNG VON VERFAHREN DER LERNERGEBNISFESTSTELLUNG

Die dargestellten Beispiele bieten Anregungen für die Gestaltung solcher Verfahren in Deutschland, indem sie z. B. die Bedeutung von Beratung, Gesprächen, Beobachtungen und transparenten Bewertungskriterien hervorheben.

In beiden Ländern ist die anfängliche Beratung fester Bestandteil der Verfahren und kann immer wieder in Anspruch genommen werden. Die Beispiele veranschaulichen zudem die Bedeutung der aktiven Einbindung der Kandidatinnen und Kandidaten; ihre schriftlichen Aufzeichnungen der Lernergebnisse und Gespräche sind zentrale Bestandteile der Verfahren. In beiden Ländern besteht darüber hinaus die Möglichkeit, Arbeitsproben bzw. Beobachtungen einzusetzen.

Die in der Schweiz entwickelten Bestehensregeln dienen als Hilfestellung für die Bewertenden, gewährleisten den Erwerb von Abschlüssen nach einheitlichen Kriterien und machen zudem die Beurteilung transparent. ■

Literatur

BBT – BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: *Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung.* Bern 2010a – URL: www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01183/01184/index.html?lang=de (Stand: 25.07.2011)

BBT – BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: *Hinweise zum Validierungsdossier. Zusatzdokument zu „Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung.“* Bern 2010b – URL: www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01183/01184/index.html?lang=de (Stand 25.07.2011)

BBT – BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: *Hinweise zu zusätzlichen Überprüfungsverfahren. Zusatzdokument zu „Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung.“* Bern 2010c – URL: www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01183/01184/index.html?lang=de (Stand 25.07.2011)

EDUCATION ACT: *Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act) with amendments as of 25 June 2010. In force as of 1 August 2010* – URL: www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Education_Act_Norway_september2010.pdf (Stand 25.07.2011)

HAWLEY, J.: *Norway.* In: SOUTO OTERO, M.; HAWLEY, J.; NEVALA, A.-M. (Hrsg.): *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning. 2007 update.* Birmingham 2008, S. 465–488 – URL: www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf (Stand: 25.07.2011)

NILSEN MOHN, T.: *Valuation and validation of non-formal and informal learning in Norway. Experiences and challenges 2007.* 2007 – URL: www.vox.no/upload/6437/Valuation_of_learning_SEC.pdf (Stand: 25.07.2011)

VOX – NORWEGIAN INSTITUTE FOR ADULT EDUCATION: *Validation of non-formal and informal learning in Norway. The Realkompetanse Project 1999-2002.* Oslo 2002 – URL: www.vox.no/upload/real-komp%20bibliotek/realE.pdf (Stand: 25.07.2011)

Nachweise bei der Zulassung im Rahmen der Externenprüfung

► Der Anerkennung beruflicher Kompetenzen, die außerhalb formaler Lernkontexte erworben werden, kommt immer mehr Aufmerksamkeit zu. Dabei nimmt die sogenannte Externenprüfung in Deutschland eine prominente Rolle ein. Sie ermöglicht den Erwerb eines Berufsabschlusses, ohne zuvor eine Berufsausbildung absolviert zu haben. Für die Zulassung zur Prüfung sind bestimmte Nachweise zu erbringen. Im Beitrag werden erste Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojekts vorgestellt, in dem Externe und Kammervertreter/-innen hinsichtlich der Zulassungskriterien im Rahmen der Externenprüfung befragt wurden.

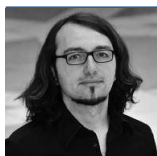
Verfahren bei der Anerkennung beruflicher Kompetenzen

Generell beinhalten Verfahren zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen mehrere Teilschritte, die die Kandidatinnen und Kandidaten durchlaufen müssen, mit dem Ziel, eine vollständige Qualifikation oder andere Zertifikate zu erwerben (vgl. SCHREIBER 2010). Das Kernstück von Anerkennungsverfahren sind Methoden und Instrumente, die die Kompetenzen sichtbar machen und bewerten.

Im Anerkennungsprozess können aus einer methodischen Perspektive zwei Vorgehensweisen unterschieden werden: zum einen die „Performanz-Prüfung“ und zum anderen die „Dokumenten-Prüfung“ (vgl. ANNEN 2011, S. 136 f.) Bei der „Performanz-Prüfung“ zeigen die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Kompetenzen in einer Prüfungssituation bzw. in einem Test. Von dem gezeigten Verhalten (Performanz) kann die Prüferin/der Prüfer auf die Kompetenzen schließen und damit eine Aussage über deren Güte treffen. Bei der „Dokumenten-Prüfung“ geht es um die Darlegung und Sichtbarmachung von Kompetenzen durch schriftliche Nachweise. Hierbei werden Dokumente, die von Dritten ausgestellt oder durch die Kandidatinnen/die Kandidaten selber erstellt wurden, geprüft, ob diese den jeweiligen Anforderungen im Rahmen der Anerkennung genügen.

Verfahren bei der Zulassung zur Externenprüfung

Mit der Externenprüfung gibt es in Deutschland eine rechtliche Regelung, bei der Personen sich ihre beruflichen Kompetenzen, die sie außerhalb einer dualen Ausbildung erworben haben, anerkennen lassen können. Die Externenprüfung ist dabei 1. als ein Zulassungsverfahren zu verstehen, welches 2. auf die Teilnahme an der regulären Abschlussprüfung zielt. Das Zulassungsverfahren wird von den zuständigen Stellen, das sind in der Regel die Kammern, durchgeführt, in dessen Rahmen die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Abschlussprüfung ermittelt werden. Die Externenprüfung wird im Berufsbildungsgesetz (BBiG) im § 45, Abs. 2, und entsprechend in der Hand-



DANIEL SCHREIBER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB



ROBIN WEBER-HÖLLER

Auszubildender im Arbeitsbereich „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“ im BIBB

Tabelle 1 **BIBB-Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“**

Leitende Fragestellung	Wie weisen Personen, die einen Antrag auf Zulassung zur Externenprüfung bei den zuständigen Stellen gestellt haben, ihre Befähigung zur Teilnahme an der Abschlussprüfung nach?
Methode	Telefonische Befragung (CATI) der zuständigen Stellen sowie schriftliche Befragung von Personen, die im II. bis IV. Quartal 2010 die Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung bereits abgelegt, den Antrag auf Zulassung gestellt hatten oder beabsichtigen, dieses zu tun. Die Versendung und Weitergabe der Fragebögen an die externen Kandidatinnen und Kandidaten erfolgte zum einen durch die zuständigen Stellen und zum anderen über die Anbieter spezieller Prüfungsvorbereitungskurse.
Auswertungsstichprobe	291 für die Zulassung zur Externenprüfung Verantwortliche aus den Bereichen Industrie und Handel (88), Handwerk (187), Landwirtschaft (16). Der Übersichtlichkeit halber wurden nur diese drei Zuständigkeitsbereiche ausgewertet; sie repräsentieren ca. 76 Prozent der im Projekt befragten zuständigen Stellen (zu Anzahl und Verteilung der externen Kandidatinnen und Kandidaten s. u.)
Repräsentativität	Aufgrund noch nicht vorliegender offizieller Statistiken kann zur Repräsentativität der Ergebnisse für das Erhebungsjahr 2010 keine Aussage getroffen werden. Vor dem Hintergrund der Daten im Jahr 2009 lässt sich jedoch in etwa dieselbe Verteilungsstruktur über die sechs Zuständigkeitsbereiche erkennen.
Projektlaufzeit	III. Quartal 2009 bis Ende 2011
Weitere Informationen	www.bibb.de/de/wlk52121.htm

werksordnung § 37, Abs. 2 geregelt. Eine „Zulassung (zur Abschlussprüfung) in besonderen Fällen“ ist dann möglich, wenn die Kandidatinnen und Kandidaten nachweisen können, dass sie das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit in dem angestrebten Beruf oder einem anderen einschlägigen Beruf erwerbstätig waren. Außerdem sollen auch Berufstätigkeiten im Ausland zur Zulassung herangezogen werden können. Falls das Kriterium des Eineinhalbfachen nicht greift, so können die externen Kandidatinnen und Kandidaten auch auf andere Art und Weise glaubhaft machen, dass sie die berufliche Handlungskompetenz, die im jeweiligen Beruf benötigt wird, erworben haben.

Im Jahr 2009 wurden insgesamt 35.238 Personen zugelassen, wovon ca. 80 Prozent die Abschlussprüfung bestanden haben (vgl. BIBB-Datenreport 2011, S. 178). Die Zulassung im Rahmen der Externenregelung kann generell den Verfahren der Dokumenten-Prüfung zugeordnet werden. Insbesondere bei der Zulassung durch die Eineinhalbfachenregelung geht es darum, dass die externen Kandidatinnen und Kandidaten schriftliche Nachweise erbringen, die darlegen, in welchem Bereich sie Erfahrungen gesammelt haben und welchen zeitlichen Umfang die Tätigkeiten hatten. Im Falle der Glaubhaftmachung der beruflichen Handlungskompetenz zeigt sich allerdings, dass die zuständigen Stellen in einzelnen Fällen auch Verfahren im Sinne

einer Performanz-Prüfung durchgeführt haben und Instrumente der Kompetenzfeststellung zum Einsatz kommen. In einigen Fällen haben Antragsteller/-innen Arbeitsproben abgegeben oder an der Zwischenprüfung teilgenommen (vgl. GRUND/KRAMER 2010, S. 28). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob neben dem Nachweis von Dokumenten auch Kompetenzfeststellungsverfahren, im Sinne von „Performanz-Prüfungen“ im Rahmen des Zulassungsprozess angewendet werden (vgl. BEINKE/BOHLINGER/SPLITTSTÖBER 2011).

Nachweise im Rahmen der Zulassung

Für die Befragung im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts (vgl. Tab. 1) wurde eine Liste von Nachweisen operationalisiert, die bei der Zulassung eingesetzt werden. Dabei werden die „üblichen Nachweise“, wie bspw. qualifiziertes Arbeitszeugnis, Bescheinigung durch die Arbeitgeberin/den Arbeitgeber oder der Arbeitsvertrag von „alternativen Nachweisformen“ wie Arbeitsproben, praktischer Test oder Selbstbeschreibungen von Kompetenzen, und „ergänzenden Nachweisen“ wie Zeugnisse und andere Zertifikate, unterschieden. Darüber hinaus wurde erfragt, ob die externen Kandidatinnen und Kandidaten ein Antragsschreiben und einen Lebenslauf eingereicht haben (vgl. SCHREIBER u. a. 2010, S. 17 ff.). Bei den Nachweisen handelt es sich größtenteils um Dokumente, die die Externen einreichen. Der praktische Test und die Arbeitsprobe können als eine Form der „Performanz-Prüfung“ angesehen werden.

EXTERNE KANDIDATINNEN UND KANDIDATEN UND DEREN NACHWEISE

Insgesamt konnten im Rahmen der Befragung 784 Externe erreicht werden. Ca. 71 Prozent der Befragten hat die Abschlussprüfung erfolgreich abgelegt. Ca. 28 Prozent haben den Antrag auf Zulassung zum Befragungszeitpunkt gestellt, sind aber noch nicht zugelassen und ca. zwei Prozent haben den Antrag noch nicht abgegeben.

Mit 65 Prozent strebt der Großteil der Externen Berufe an, die im Bereich der Industrie- und Handelskammern geprüft werden. Elf Prozent der Externen fallen in den Bereich der Handwerkskammern. Mit acht Prozent bzw. sechs Prozent werden die Bereiche Landwirtschaft und öffentlicher Dienst abgedeckt. Die freien Berufe mit einem Prozent spielen eine quantitativ geringere Rolle. Eine Ausnahme stellt der Beruf Hauswirtschafter/-in dar: Dieser Beruf wird in den Bereichen Industrie- und Handel, Landwirtschaft und zuständigen Stellen der Hauswirtschaft geprüft und repräsentiert neun Prozent der befragten Externen.

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Befragung hinsichtlich der Nachweise der Externen dargestellt. Die Befragung der Externen zeigt, dass die „üblichen Nachweise“, an erster Stelle in Form eines qualifizierten Arbeitszeugnisses, gefolgt von der Bescheinigung durch den

Arbeitgeber, über beinahe alle Zuständigkeitsbereiche hinweg eine hohe Bedeutung haben (vgl. Abb.). Berufliche oder hochschulische Abschlusszeugnisse rangieren nach der Häufigkeit ihrer Einreichung an dritter Stelle, während die Selbstauskunft in Form von Beschreibungen der Tätigkeiten als „alternative Nachweisform“ am vierthäufigsten genannt wurde. Es folgen Teilnahmebescheinigungen bzw. Zertifikate von Weiterbildungskursen.

Neben den „üblichen Nachweisen“ werden auch „ergänzende Nachweise“, bspw. Zertifikate aus anderen Bildungsbereichen häufiger vorgelegt. Gut ein Drittel der Externen reichte auch Abschlusszeugnisse anderer formaler Bildungsgänge mit ein. „Alternative Nachweisformen“ werden von den Externen eher weniger in Anspruch genommen. Außer der Selbstauskunft haben Arbeitsproben und praktische Tests fast keine Relevanz. Auch der Sozialversicherungsnachweis bei Selbstständigen und Kundenreferenzen wurden fast gar nicht als Nachweise genutzt.

BEWERTUNG DER NACHWEISE DURCH DIE ZUSTÄNDIGEN STELLEN

Zunächst wurden die Verantwortlichen bei den zuständigen Stellen befragt, wie häufig die Zulassungskriterien der Eineinhalbfachenregelung und der Glaubhaftmachung – in den letzten fünf Jahren – vorgekommen sind. Es zeigt sich deutlich, dass die Eineinhalbfachenregelung das Hauptkriterium bei der Zulassung darstellt. Die Glaubhaftmachung spielt insbesondere im Handwerksbereich kaum eine Rolle. Nur ca. elf Prozent der Befragten berichten, dass die Glaubhaftmachung häufig vorkommt. In über 60 Prozent der befragten zuständigen Stellen findet die Glaubhaftmachung keine Anwendung.

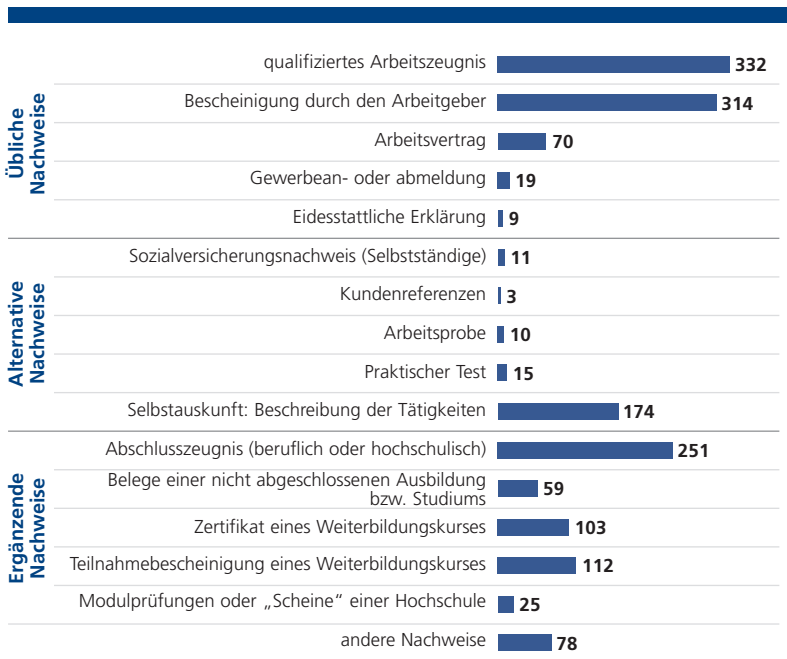
In Tabelle 2 werden die Ergebnisse der Befragung der Verantwortlichen bei den zuständigen Stellen hinsichtlich der Bedeutung der Nachweise dargestellt. Es wurde gefragt, wie wichtig die aufgeführten Nachweise für eine erfolgreiche Zulassung sind.

Die sogenannten Standardnachweise (Antragsschreiben und Lebenslauf) werden in der Regel von den zuständigen Stellen als Voraussetzung für die Zulassung angefordert. Bereits diese grundlegenden Nachweise werden in allen drei Zuständigkeitsbereichen als wichtig angesehen.¹

Das qualifizierte Arbeitszeugnis sowie Arbeitgeberbescheinigungen werden sowohl im Rahmen der Eineinhalbfachenregelung als auch bei der Glaubhaftmachung als wichtigste Formen des Nachweises bewertet. Als relativ wichtig gelten insbesondere Zertifikate von (Teil-)Leistungen aus anderen Bildungsgängen bzw. Bildungssystemen, wie z. B.

- Belege einer nicht abgeschlossenen Ausbildung bzw. eines nicht abgeschlossenen Studiums,

Abbildung Häufigkeit der eingereichten Nachweise der Externen (Mehrfachnennungen möglich) (n = 738)*



* Bei der Frage nach den Nachweisen haben lediglich 738 Externe geantwortet. Die Verteilung der Externen nach Zuständigkeitsbereichen ist davon nicht betroffen.

Tabelle 2 Bedeutung der Nachweise aus Sicht der zuständigen Stellen (n = 291)

		Eineinhalbfachenregelung				Glaubhaftmachung			
		IHK	HWK	LWK	Ø	IHK	HWK	LWK	Ø
Standardnachweise:	Antragsschreiben	2,3*	2,1	1,7	2,0	2,5	2,0	1,8	2,1
	Lebenslauf	2,1	2,3	1,5	1,9	2,2	2,2	1,8	2,1
Übliche Nachweise:	qualifiziertes Arbeitszeugnis	1,5	1,7	2,0	1,8	1,8	1,5	2,2	1,8
	Bescheinigung durch den Arbeitgeber	1,9	1,7	2,2	2,0	2,0	1,7	2,4	2,0
	Arbeitsvertrag	2,8	2,7	2,6	2,7	2,7	2,1	2,7	2,5
	Gewerbeanmeldung	2,6	3,4	2,7	2,9	2,6	3,1	3,1	2,9
Alternative Nachweise:	Eidesstattliche Erklärung	2,9	3,4	2,9	3,1	2,8	3,1	2,6	2,8
	Sozialversicherungsnachweis (Selbstständige)	3,0	3,3	2,6	2,9	3,0	1,6	2,3	2,3
	Kundenreferenzen	3,2	3,6	3,5	3,5	3,2	3,1	3,2	3,2
	Arbeitsprobe	3,6	3,6	3,6	3,6	3,5	1,4	3,1	2,7
	Praktischer Test	3,5	3,6	3,8	3,6	3,5	3,2	3,8	3,5
Ergänzende Nachweise:	Selbstauskunft: Beschreibung der Tätigkeiten	2,5	3,0	2,6	2,7	2,7	2,3	2,1	2,4
	Abschlusszeugnis (beruflich oder hochschulisch)	2,1	2,3	2,3	2,3	2,4	2,0	2,4	2,3
	Belege einer nicht abgeschlossenen Ausbildung bzw. eines Studiums	2,1	2,4	2,4	2,3	2,2	2,0	2,3	2,2
	Zertifikat eines Weiterbildungskurses	2,3	2,4	2,4	2,3	2,3	1,9	2,3	2,2
	Teilnahmebescheinigung eines Weiterbildungskurses	2,3	2,4	2,4	2,4	2,4	1,9	2,7	2,3
	Modulprüfungen oder „Scheine“ einer Hochschule	2,5	2,9	3,1	2,8	2,7	2,4	3,2	2,8

* Die Daten stellen Mittelwerte über die Antwortkategorien. 1 = sehr wichtig, 2 = wichtig, 3 = weniger wichtig, 4 = überhaupt nicht wichtig dar. Je niedriger der Wert, desto wichtiger sind die jeweiligen Nachweise.

1 Da Standardnachweise keine Aussagekraft hinsichtlich der Eignung für die Abschlussprüfung haben, werden sie in die Auswertung nicht mit einbezogen.

- Zertifikate eines Weiterbildungskurses,
- berufliche oder hochschulische Abschlusszeugnisse und
- Teilnahmebescheinigungen eines Weiterbildungskurses.

Damit kommt der Kategorie „übliche Nachweise“ und „ergänzende Nachweise“ die größte Bedeutung zu. Offensichtlich können im Rahmen solcher Nachweise die Dauer und die inhaltliche Dimension der Tätigkeiten am eindeutigsten nachgewiesen werden.

Als überhaupt nicht wichtig für die Zulassung im Rahmen der Eineinhalbfachenregelung werden praktische Tests erachtet. Diese Einschätzung ist dadurch zu erklären, dass die Zulassung nicht der Abschlussprüfung, in der die berufliche Handlungskompetenz geprüft wird, vorgreifen soll. Die Arbeitsprobe spielt bei der Glaubhaftmachung eine tendenziell wichtigere Rolle. Insbesondere das Handwerk schätzt die Arbeitsprobe als das wichtigste und aussagekräftigste Instrument für die Glaubhaftmachung ein.

Die Selbstauskunft in Form von Beschreibungen der Tätigkeiten durch die Externen wird bei der Glaubhaftmachung als relativ wichtig angesehen; bei der Eineinhalbfachenregelung verliert diese an Bedeutung.

Deutlich unterschiedlich bewertet wird der Sozialversicherungsnachweis im Handwerk: Dieser hat kaum eine Bedeutung bei der Eineinhalbfachenregelung, wichtiger wird dieser Nachweis bei der Glaubhaftmachung.

Außer der Selbstauskunft sind alle „alternativen Nachweise“ nicht von Bedeutung und werden großenteils als weniger bis überhaupt nicht wichtig eingestuft.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei der Glaubhaftmachung üblicherweise fehlende Zeiten der Berufstätigkeit durch ergänzende Nachweise „aufgefüllt“ werden, sodass die Bewertung der Nachweise einem zeitlichen Kriterium, ähnlich wie bei der Eineinhalbfachenregelung, folgt (vgl. GRUND/KRAMER 2010, S. 30). Dieses zeigt sich insbesondere im Handwerksbereich, bei dem die „ergänzenden Nachweise“ bei der Glaubhaftmachung deutlich besser als bei der Eineinhalbfachenregelung bewertet werden.

Unterschiede bei der Bewertung der einzelnen Nachweise durch die Verantwortlichen der drei Zuständigkeitsbereiche sind insbesondere bei den Teilleistungen aus dem Hochschulbereich, beispielsweise Modulprüfungen oder anderen „Scheinen“, zu verzeichnen. Diese werden im Bereich der Industrie- und Handelskammern als wichtiger angesehen als im Landwirtschaftsbereich.

Zulassung zur Abschlussprüfung öffnen!

Die Ergebnisse zeigen, dass der Zugang zur Abschlussprüfung in der Regel über die Eineinhalbfachenregelung und die Sichtung von Dokumenten geschieht. Die Glaubhaftmachung stellt die Ausnahme dar.

Eine Prüfung der Zulassungsvoraussetzungen im Sinne einer „Performanz-Prüfung“ wird als nicht relevant angesehen. Allerdings zeigt sich im Handwerk, dass mit der Einschätzung der Arbeitsprobe auch neue Wege bei der Zulassung gegangen werden könnten.

Ein wichtiges Instrument bei der Zulassung ist die Selbstauskunft in Form von Beschreibungen der beruflichen Tätigkeiten durch die externen Kandidatinnen und Kandidaten. Insgesamt nutzen ca. 22 Prozent der Externen diese Form des Nachweises und die zuständigen Stellen attestieren dieser Nachweisform eine hohe Bedeutung im Rahmen der Glaubhaftmachung. Inwiefern hier Portfolio-Ansätze zum Einsatz kommen könnten und ob eine systematische Verknüpfung von Selbst- und Fremdeinschätzung sinnvoll wäre, muss geprüft werden.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Externenprüfung ein wichtiges Instrument zur (Nach-)Qualifizierung von Fachkräften und zur Anerkennung von Lernergebnissen, die außerhalb der dualen Ausbildung erworben wurden, darstellt. Insbesondere die Personen, die Berufserfahrung gesammelt haben und über geeignete Nachweise verfügen, profitieren von dieser Regelung.

Für Personen, die keine geeigneten Dokumente über ihre Kompetenzen haben, die auf informellem Wege erworben wurden, müssten Verfahren entwickelt werden, um auch dieser Zielgruppe den Zugang zur Abschlussprüfung zu gewähren.

Grundsätzlich müsste im Rahmen der Zulassung auch überlegt werden, wie mit Personen umgegangen wird, die nicht das gesamte Spektrum der Handlungskompetenz des Berufs abdecken. Hierzu könnten Bescheinigungen der Teilqualifizierung, gekoppelt an weitere Förderungen im Rahmen der Erwerbsarbeit oder bei Bildungsanbietern, ausgestellt werden, mit dem Ziel, eine ganze Qualifikation zu erwerben. ■

Literatur

- ANNEN, S.: *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Dissertation, Manuskript. Bonn 2011*
- BEINKE, K.; BOHLINGER, S.; SPLITTSTÖSSER, S.: *Glaubhaftmachung beruflicher Handlungsfähigkeit im Kontext der Externenprüfung. In: ZBW 107 (2011) 2, S. 256–269*
- BIBB (Hrsg.): *BIBB-Datenreport: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn 2011*
- GRUND, S.; KRAMER, B.: *Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. Düsseldorf 2010*
- SCHREIBER, D. u. a.: *Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung (Projekt 4.3.301). Zwischenbericht. Bonn 2010 – URL: www.bibb.de/de/wlk52121.htm (Stand: 27.07.2011).*
- SCHREIBER, D.: *Ist die Externenprüfung eine Form der Anerkennung informellen Lernens? In: berufsbildung 64 (2010) 125, S. 18–19*

Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung verbessern

Kompetenzfeststellung im DECVET-Projekt der Deutschen Bahn AG

► **Maßnahmen der Berufsvorbereitung sind wichtige Instrumente der Rekrutierung von Nachwuchskräften. Dies kann an zusätzlicher Relevanz gewinnen, wenn die Durchlässigkeit zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der Berufsausbildung gesteigert wird. Die Deutsche Bahn hat sich an der Betrachtung ebendieser Schnittstelle in der Pilotinitiative DECVET des BMBF beteiligt. Im Beitrag wird beschrieben, wie über die Definition von Lernergebniseinheiten und mithilfe eines Kompetenzfeststellungsverfahrens die Erreichung der Lernergebniseinheiten überprüft werden können. Dies stellte die Basis für eine Anrechnung von Leistungen dar. Deutlich wird, dass damit Instrumente vorliegen, mit denen die Transparenz und die Qualität der Bildungslandschaft insgesamt deutlich gesteigert werden können.**

„Chance plus“ der Deutschen Bahn und Optimierungspotenzial durch DECVET

Die Deutsche Bahn (DB) hat bereits 2004 im Zusammenhang mit dem Abschluss des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ das Programm „Chance plus“ gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit und der IHK entwickelt. Grundlage ist das Instrument „Einstiegsqualifizierung“.

Als einer der größten Ausbilder Deutschlands ist die Deutsche Bahn ebenfalls einer der größten Anbieter von Einstiegsqualifizierung. Durch die Größe und Vielfalt des Konzerns gelingt es, sehr viele unterschiedliche Einstiegsqualifizierungen anzubieten. Die Jugendlichen werden in Klassenverbände von max. 18 Teilnehmenden zusammengefasst. Neben den regulären Praxiseinsätzen und der theoretischen Qualifizierung in allgemeinbildenden Fächern werden die Methoden- und Sozialkompetenzen der Teilnehmenden u. a. durch Kommunikations-, Konflikt-, Bewerbungstrainings gefördert. Zudem werden alle sozialpädagogisch begleitet. In der Umsetzung arbeitet die DB flächendeckend mit dem Bildungsträger ZukunftPlus e. V. zusammen, was eine gleichbleibend hohe Qualität sicherstellt.

Die Teilnahme an Chance plus bietet keine Übernahme-garantie. Die Teilnehmenden erhalten durch das Programm Einblicke in die Abläufe und Arbeitsinhalte und können sich ein entsprechend förderliches Netzwerk aufbauen. Im Jahr 2004 hat das Programm mit 180 Plätzen an neun Standorten begonnen, heute bietet die DB bundesweit über 400 Plätze an. Die Übernahmequote bei den Absolventinnen und Absolventen liegt bei 75 Prozent in allen Jahrgängen seit Beginn des Programms. Die meisten von ihnen haben eine Ausbildung oder einen direkten Jobeinstieg bei der DB gewählt. Neben dem reinen gesellschaftspolitischen Engagement hat Chance plus somit den Status eines Rekrutierungskanals erlangt.

Um die Teilnehmenden im Sinne der Nachwuchssicherung an das Unternehmen zu binden und möglicherweise die Übernahmequote noch weiter zu steigern, war es der DB ein großes Anliegen, den Übergang zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung zu ebnet.



MAJA RICHTER

Referentin Nachwuchssicherung, Grundsätze
Mitarbeiterentwicklung, DB Mobility Logistics
AG Berlin



JÜRGEN LAUBERSHEIMER

Produktmanager DB Training, Förderung
beruflicher Bildung, DB Mobility Logistics AG
Frankfurt

Tabelle 1 **BMBF-Pilotinitiative DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der Beruflichen Bildung**

Zielsetzung	Verbesserung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit an den Übergängen von Teilbereichen der beruflichen Bildung durch die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen
Schnittstellen	Ausgewählt wurden vier markante Übergänge: 1. Schnittstelle zwischen Berufsvorbereitung und dualer Berufsbildung 2. Schnittstelle gemeinsamer berufsbildübergreifender Qualifikationen in einem Berufsfeld 3. Schnittstelle zwischen dualer und vollschulischer Berufsbildung 4. Schnittstelle zwischen dualer Berufsbildung und beruflicher Fortbildung
Umsetzung	Seit November 2007 werden in zehn Pilotprojekten Verfahren zur Beschreibung, Erfassung und Anrechnung von outcomeorientierten Lernergebnissen entwickelt und erprobt. Die Laufzeit endet je nach Projekt zwischen Mai 2011 und März 2012
Wissenschaftliche Begleitung	Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Berufspädagogik
Fachliche Koordination	BIBB
Weitere Informationen	www.decvet.net

Dies sollte auch über die Partizipation an der Pilotinitiative DECVET des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gelingen (vgl. Tab. 1). Projektlaufzeit bei der DB war von November 2007 bis Juli 2011.

Basis der Kompetenzfeststellung: Lernergebniseinheiten

Den Ausgangspunkt für eine strukturierte Form der Anrechnung bildeten im DECVET-Projekt outcomeorientierte Lernergebniseinheiten. Diese sind derzeit in der beruflichen Bildung in Deutschland noch nicht etabliert. Eine der zentralen Aufgaben innerhalb des Projekts war somit die Definition von Lernergebniseinheiten: Wie sind sie aufgebaut und wie grenzen sie sich gegenüber anderen Begriffen, die im Kontext der beruflichen Bildung stehen, ab?

DEFINITION DER LERNERGERBNISEINHEITEN

Um zu einem validen und zugleich praxisnahen Ergebnis zu kommen, waren sowohl Fachkräfte, die unmittelbar mit den Jugendlichen arbeiten als auch Personen mit Leitungs- und Koordinationsaufgaben am Diskussionsprozess beteiligt. Im Ergebnis verständigte man sich auf die folgende Begriffsdefinition:

- Eine Lernergebniseinheit ist Bestandteil einer formalen Qualifikation. „Eine Qualifikation setzt sich grundsätzlich aus mehreren Lernergebniseinheiten zusammen, die vom Lernenden einzeln absolviert werden können.“ (BMBF 2010, S. 16)
- Lernergebniseinheiten sind Ergebnisse beruflicher Arbeitshandlungen. Sie beinhalten unterschiedliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Diese Definition

nähert sich der Definition im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) an. Die verschiedenen Dimensionen sind im Design der Lernergebniseinheit berücksichtigt und ausgewiesen. Der Begriff „Kompetenz“ wird – abweichend vom Verständnis des EQR – primär als berufliche Handlungskompetenz verstanden und „summiert“ die Fertigkeiten unter Einschluss der personalen, emotionalen, psychischen Kompetenzen. Insofern ist in diesem Verständnis keine Dreiteilung, sondern eine Zweiteilung bei der Beschreibung einer Lernergebniseinheit (Lernergebnis; berufliche Handlungskompetenz und Grundlagen; Kenntnisse/Wissen) gegeben.

- Lernergebniseinheiten sind outcomeorientiert. Das bedeutet, dass entscheidend ist, was jemand nach einem Lernprozess kann. Nicht entscheidend ist, wie lange das Absolvieren einer Lernergebniseinheit dauerte. Die „Lernzeit“ ist individuell und unter anderem vom Lernort (Betrieb, Bildungsstätte, Berufsschule) sowie der Vorerfahrungen der Lernenden abhängig. Aus diesem Grund wurde innerhalb des DECVET-Projekts der DB keine Dauer für die einzelnen Lernergebniseinheiten festgelegt.
- Eine Lernergebniseinheit ist so zu definieren, dass sie bewertet und überprüft werden kann. Dies ist die Basis für das Kompetenzfeststellungsverfahren.

Im Fokus des Projekts standen die Einstiegsqualifizierung „Verkehrsgewerbe – Kundenbetreuung“ mit dem passenden Berufsbild „Kaufmann/-frau für Verkehrsservice“ sowie die Einstiegsqualifizierung „Metall-Bauteileherstellung“ mit dem Ausbildungsberuf „Industriemechaniker/-in“. Für diese wurden Lernergebniseinheiten auf der Grundlage der Berufsausbildungspläne entwickelt.

Für den Beruf „Kaufmann/-frau für Verkehrsservice“ und für die entsprechende Einstiegsqualifizierung „Verkehrsgewerbe“ sind es beispielsweise folgende vier Lernergebniseinheiten:

- (A) „Arbeitsvorbereitungen durchführen und Arbeitsvorschriften beachten“,
- (C) „Kunden betreuen“,
- (D) „Arbeiten im Bahnhof“,
- (E) „Arbeiten rund um den Zug“.

Die Lernergebniseinheit (B) „Kunden über das Leistungsangebot beraten und Leistungen verkaufen“ ist Bestandteil der Berufsausbildung, aber nicht der Berufsausbildungsvorbereitung. Tabelle 2 veranschaulicht an einem Beispiel Struktur und Aufbau einer Lernergebniseinheit.

ERPROBUNG DER LERNERGERBNISEINHEITEN

Um die Lernergebniseinheiten zu validieren, wurden mehrere Erprobungen unter Berücksichtigung der folgenden Fragen durchgeführt:

1. War die Themenwahl der Lernergebniseinheit hinsichtlich der Lerninhalte und der Zielgruppe angemessen?

2. Waren die Inhalte der Lerneregebniseinheit auch mit Blick auf die Ausbildungsrahmenpläne entsprechend optimal abgestimmt?
3. Waren die Lerneregebniseinheiten so konzipiert, dass die Teilnehmenden der Einstiegsqualifizierung die anzustrebenden Kompetenzen erfolgreich erwerben können?

Um die ersten beiden Fragen zu beantworten, wurden Expertenbefragungen durchgeführt. Beteiligt waren Trainer/-innen, Auszubildende und die sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmenden der Einstiegsqualifizierung an ausgewählten Standorten des Programms Chance plus. Die Rückmeldungen waren ausgesprochen positiv. Die mit der Erprobung der Lerneregebniseinheiten betrauten Personen waren durchweg sehr zufrieden mit den definierten Inhalten und konnten sie auch gemäß der Planung an ihrem Lernort umsetzen. Viele Befragte hoben hervor, dass die Lerneregebniseinheiten wesentlich zur Transparenz über die Ergebnisse und somit auch die Anforderungen zur Durchführung sowohl für die Teilnehmenden als auch die Verantwortlichen beitragen. Dies führt zu einer deutlichen Qualitätssteigerung.

Die Frage, ob die Teilnehmenden der Einstiegsqualifizierung die anzustrebenden Kompetenzen erworben haben respektive erwerben können, lässt sich bejahen (vgl. Kap. Kompetenzfeststellung).

Festlegung von Leistungspunkten

„Als Leistungspunkte (oder auch Credit Points) wird ein Satz von bewerteten Lernergebnissen einer Einzelperson bezeichnet. Sie werden durch das Absolvieren von Lerneregebniseinheiten erworben, jedoch unterschiedlich gewichtet.“ (BMBF 2010, S. 20) Die Festlegung der Leistungspunkte der einzelnen Lerneregebniseinheiten fand im DECVET-Projekt der DB ebenfalls im Rahmen eines Expertenworkshops statt. Maßgebliche Fragestellungen für die Punktevergabe waren:

- **Komplexität:** Wie komplex und vielschichtig ist die Tätigkeit/der Tätigkeitsbereich der Lernenden, um zu dem gewünschten Ergebnis zu kommen?
- **Umfang:** Wie umfangreich ist der Tätigkeitsbereich der Lernenden? Wie lang und wie häufig üben die Lernenden die Tätigkeit im Rahmen ihres Arbeitseinsatzes aus?
- **Verantwortung:** Wie viel Verantwortung tragen die Lernenden im Rahmen der Ausübung ihrer späteren Tätigkeit?

Auf dieser Basis wurden zunächst die Lerneregebniseinheiten der Berufsausbildung bepunktet. Bei der Berechnung der Punkte folgte das Projekt der ECVET-Empfehlung der EU-Kommission und erkannte 60 Punkte für die erwarteten Lernergebnisse eines Jahres Vollzeitberufsausbildung an (vgl. EU Kommission 2008, S. 10). Innerhalb der dreijäh-

Tabelle 2 **Auszug einer Lerneregebniseinheit aus der Einstiegsqualifizierung Verkehrsgewerbe**

Lerneregebniseinheit A	Arbeitsvorbereitungen durchführen und Arbeitsvorschriften beachten	
Beschreibung der Lerneinheit und Zusammenfassung der beruflichen Kompetenzen	Die Absolventin/der Absolvent der Einstiegsqualifizierung Verkehrsgewerbe arbeitet für die Kunden und im direkten Kontakt mit ihnen. Sie/er bereitet seine Arbeit zuverlässig und korrekt vor und hält die im Unternehmen geltenden Arbeitsvorschriften (Umweltschutz, Arbeits- und Gesundheitsschutz, rechtliche Vorschriften) ein. Dadurch schafft er die Grundlage für eine kompetente Serviceleistung. Für die Durchführung der Arbeitsvorbereitung und die Beachtung der Arbeitsvorschriften sind die folgenden personalen Kompetenzen von besonderer Bedeutung: Die Absolventin/der Absolvent ist gewissenhaft, zuverlässig und pünktlich.	
Ausbildungsberuf	Kaufmann/Kauffrau für Verkehrsservice	
vorgeschlagene Dauer	Keine Vorgabe	Credit Points 12
Arbeits-handlung	Grundlagen (Kenntnisse/Wissen) Die/der Lernende kennt:	Lernergebnis (berufliche Handlungskompetenz)
Arbeitsvorbereitung durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatzpläne und weiß, wo man sie findet und wie man sie liest • die hohe Bedeutung von Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit und Konsequenzen bei Nichteinhaltung 	Die/der Lernende informiert sich anhand der vorgesehenen Informationsmittel regelmäßig und rechtzeitig über seinen Einsatz. Sie/er sorgt für sein pünktliches Erscheinen am Arbeitsplatz und erkennt die Notwendigkeit seiner Zuverlässigkeit. Die/der Lernende setzt Neuerungen und Änderungen für sein Einsatzgebiet und die Arbeitsabläufe um.
	(...)	(...)
(...)	(...)	(...)

rigen Berufsausbildung „Kaufmann/-frau für Verkehrsservice“ werden folglich 180 Leistungspunkte erlangt. Die Punkte der Lerneregebniseinheiten der Einstiegsqualifizierung wurden ebenfalls durch ein Expertengremium aus den Punktwerten der Berufsausbildung abgeleitet. Die maßgebliche Frage hierfür war, ob die Lernergebnisse der Berufsausbildungen und Einstiegsqualifizierung äquivalent (in den Dimensionen Umfang und Wertigkeit) sind. War dies zu bejahen, wurde dieselbe Punktzahl für ein identisches Lernergebnis vergeben. Wurde dies verneint, war zu klären, in welchem Umfang ein Lernergebnis aus der Berufsausbildung in der Einstiegsqualifizierung erreicht wird. In der Ableitung daraus resultieren beispielsweise 81 bzw. 51 Leistungspunkte für die Einstiegsqualifizierung Verkehrsgewerbe beim Erwerb und Nachweis aller dafür vorgesehenen Kompetenzen (vgl. Tab. 3, S. 50).

Kompetenzfeststellung

Um Anrechnung zu ermöglichen, ist ein Kompetenzfeststellungsverfahren erforderlich, das die Erreichung der Lerneregebniseinheit überprüft. Im Projekt wurde dafür ein dreigeteiltes Verfahren entwickelt und auf freiwilliger Basis mit Chance-plus-Teilnehmenden pilotiert. Es setzt sich

Tabelle 3 Gegenüberstellung von Leistungspunkten in der Berufsausbildung und Einstiegsqualifizierung

Lernergebniseinheit/Leistungspunkte	Berufsausbildung	Einstiegsqualifizierung
A: Arbeitsvorbereitung durchführen und Arbeitsvorschriften beachten	18	12
B: Kunden über das Leistungsangebot beraten und Leistungen verkaufen	45	–
C: Kunden betreuen	63	25
D: Arbeiten im Bahnhof*	54	44
E: Arbeiten rund um den Zug*	54	14
Summe	180	81 bzw. 51

* je nach Geschäftsfeld kommt die Lernergebniseinheit D oder E in Betracht

zusammen aus einem schriftlichen Test, einer praktischen Arbeitsprobe und einer betrieblichen Beurteilung.

Der schriftliche Test überprüft Kenntnisse zu dem jeweiligen Berufsbild durch offene und geschlossene Fragen. Er wird in Trainingszentren durch Auszubildende bzw. die sozialpädagogische Begleitung durchgeführt.

Die praktische Arbeitsprobe erfolgt in Form von z. B. Rollenspielen (Hilfestellung beim Bedienen eines Fahrscheinautomaten) oder der Herstellung eines Bauteils. Hier werden vor allem die praktischen Fertigkeiten betrachtet. Die jeweiligen Ausbilder/-innen waren in diesem Fall die Prüfer.

Jede Aufgabe ist mit einem Punktwert versehen, der für die richtige Lösung der Aufgabe vergeben wird. Jeder Aufgabe ist darüber hinaus noch ein Leistungspunkte-Wert und die Zuordnung zu den einzelnen Lernergebniseinheiten hinterlegt. Wird die Aufgabe richtig gelöst, wird den Teilnehmenden auch die jeweilige Anzahl an Leistungspunkten auf die einzelne Lernergebniseinheit gutgeschrieben. Im Projekt wurden verschiedene Auswertungsverfahren überprüft. Als am besten geeignet erschien es, wenn zum Bestehen einer Lernergebniseinheit mindestens 50 Prozent der Aufgaben des schriftlichen Tests und 50 Prozent der Anforderungen der Arbeitsprobe erfolgreich absolviert sein müssen. Damit orientiert sich das Projekt an den Maßstäben der Kammerprüfungen.

Die betriebliche Beurteilung fokussiert vor allem auf soziale und personale Kompetenzen und bezieht sich auf den gesamten Zeitraum der Einstiegsqualifizierung. Sie ergänzt damit die stichtagsbezogenen ersten beiden Prüfungsformen. Die Beurteilung erfolgt nach einer gemeinsamen Abstimmung durch die Personen, die die Teilnehmenden der Einstiegsqualifizierung aktiv erleben: Ausbilder/-innen, betriebliche Betreuer/-innen und sozialpädagogische Begleitung. Die betriebliche Beurteilung sollte mindestens „gut“ ausgefallen sein.

Diese Kompetenzfeststellung wurde bereits mehrfach erprobt: Es liegen bislang 61 Ergebnisse der Probanden vor; weitere 38 Personen nahmen im Juli 2011 wiederum freiwillig an dem Kompetenzfeststellungsverfahren teil. Die Prüfer/-innen wurden mithilfe eines Leitfadens zur Kompetenzfeststellung sowie durch ein Basis- und ein Aufbau-seminar auf ihre Aufgabe vorbereitet.

In der Auswertung der Kompetenzfeststellung war festzustellen, dass den Teilnehmenden die Beantwortung der theoretischen Fragen zumeist schwerer fiel als die praktischen Übungsaufgaben wie das Rollenspiel. In der betrieblichen Beurteilung erzielten die Jugendlichen weitestgehend die besten Ergebnisse.

Der Grundstein der Brücke ist gelegt

Mit dem Projekt wurde der Grundstein für den Bau einer Brücke zwischen Berufsausbildungsvorbereitung – insbesondere Einstiegsqualifizierung – und der Berufsausbildung gelegt. Verschiedene Anrechnungsszenarien wurden auch bereits angedacht und diskutiert. Dazu zählen beispielsweise die bereits mögliche Form der zeitlichen Verkürzung der Berufsausbildung, die Teilnahme an fachlichen Zusatzqualifizierungen bzw. spezielle Nachwuchsförderprogramme, die die individuelle Förderung in den Mittelpunkt stellen. Auch der Ersatz von Einstellungstests durch die Kompetenzfeststellung und die Anrechnung von Leistungen auf die IHK-Abschlussprüfung für den Berufsabschluss wurden beleuchtet. Für manche Varianten ist es allerdings erforderlich, auch weiterreichende Betrachtungen der gesetzlichen Grundlagen in der beruflichen Bildung anzustreben. Für andere gibt es derzeit noch unternehmensspezifische Restriktionen. Insofern resultieren aus dem Projekt derzeit keine unmittelbar umsetzbaren Anrechnungsverfahren für das Unternehmen Deutsche Bahn.

Ein wesentliches Projektergebnis ist allerdings die Erkenntnis, dass Lernergebniseinheiten wichtige Instrumente sind, mit denen die Transparenz und Qualität der Bildungslandschaft insgesamt deutlich gesteigert werden können. Expertinnen und Experten innerhalb der DB sowie vonseiten der Kammern und anderen Institutionen sowie vor allem die Durchführenden der Einstiegsqualifizierung und Berufsausbildung bestätigten dies mehrfach. Insofern ist es ein grundlegendes Anliegen des Projektes, die Diskussion über die Einführung von Lernergebniseinheiten für alle Bereiche der Berufsbildung weiterzuführen. ■

Literatur

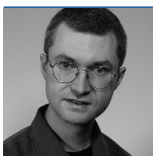
- BMBF: Die Pilotinitiative DECVET. Bonn/Berlin 2010
 EU-KOMMISSION: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) vom 9. April 2008.
 KOM (2008) 180 endgültig

Auf dem Weg zur offenen Hochschule

Weiterentwicklung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

► Bis zur Hälfte der Kreditpunkte eines Hochschulstudiums können nach einem Beschluss der KMK aus dem Jahr 2002 durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen ersetzt werden. Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) wurden zunächst pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren für einzelne berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge entwickelt und implementiert.

Die jüngsten Novellen der Landeshochschulgesetze stellen die Hochschulen vor die Herausforderung, die in Modellprojekten entwickelten Anrechnungsverfahren auf sämtliche Studiengänge zu übertragen. Im Beitrag werden Verfahren vorgestellt, die im Rahmen des Modellprojekts „Offene Hochschule Niedersachsen“ entwickelt wurden und auf die gesamte Vielfalt hochschulischer Angebote des grundständigen Studienbereichs übertragen werden könnten.



WOLFGANG MÜSKENS

Dr. phil., wiss. Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



ANJA EILERS-SCHOOF

Diplom-Ökonomin, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Hintergründe und Verfahren der Anrechnung beruflicher Kompetenzen

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002 legte erstmals fest, dass „außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten [...] im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden [können], wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll [...]“ (KMK 2002, S. 2). Der maximale Umfang der Anrechnung wurde hierbei auf 50 Prozent des Hochschulstudiums beschränkt.

In der BMBF-Initiative ANKOM (seit 2005) wurden in erster Linie pauschale Verfahren zur Anrechnung beruflicher Fortbildungsqualifikationen auf Studiengänge entwickelt und erprobt. Daneben sollten aber auch non- und informell erworbene Kompetenzen individuell erfasst und anrechenbar gemacht werden (vgl. HARTMANN/STAMM-RIEMER 2006).

Auch das im Rahmen des ANKOM-Projekts „Qualifikationsverbund Nord-West“ entwickelte Oldenburger Modell zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen umfasst sowohl ein pauschales als auch ein individuelles Anrechnungsverfahren (vgl. Abb. 1, S. 52).

Implementiert und erprobt wurden diese Anrechnungsverfahren an der Universität Oldenburg zunächst ausschließlich bei berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen. Diese Studiengänge werden vollkostendeckend aus Studiengebühren der Teilnehmenden finanziert. In ihrer Studienorganisation sind sie auf die Bedürfnisse Berufstätiger ausgerichtet. Sie verbinden in einem Blended-Learning-Instruktionsdesign Phasen der Online- und Präsenzlehre. Für die Betreuung der Lernenden stehen in jedem Studienmodul Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung.

Jeder Studiengang verfügt über eine Studienkoordinatorin/einen Studienkoordinator, die/der die Studierenden u. a. bei Fragen zur Anrechnung berät und unterstützt. Die Erstellung von Portfolios im Rahmen der individuellen Anrechnung wurde darüber hinaus von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Anrechnungsprojekts begleitet.

Die pauschale Anrechnung

Die Bezeichnung „pauschale Anrechnung“ wird häufig missverstanden und mit einer groben Schätzung auf Verhandlungsbasis verwechselt. Tatsächlich ist mit „pauschal“ jedoch gemeint, dass die Anrechnung sich nicht auf einen einzelnen Studierenden bezieht, sondern auf alle Absolventinnen und Absolventen einer bestimmten beruflichen Aus-, Fort- oder Weiterbildung.

Für diese berufliche Qualifikation wird ein einmaliger Äquivalenzvergleich durchgeführt. Aus dem Ergebnis dieses Vergleichs wird der Umfang der Anrechnung abgeleitet, d. h., es wird bestimmt, welche Studienmodule fortan allen Absolventinnen und Absolventen, die diese berufliche Qualifikation erworben haben, angerechnet werden.

Der hier verwendete Äquivalenzvergleich umfasst keine individuelle Kompetenzerfassung, sondern untersucht das Anrechnungspotenzial von Abschlüssen aus der beruflichen Bildung. Gutachter/-innen vergleichen mithilfe von zwei Instrumenten den Inhalt und das Niveau der Lernergebnisse von beruflichem Abschluss und Studiengang. Um den Inhaltsvergleich zu erstellen, müssen umfangreiche Unterlagen beider Bildungsgänge (u. a. Lernmaterialien und Prüfungen) gesichtet werden. Für jedes Modul des Studiengangs und jeden Abschnitt des beruflichen Abschlusses werden Lernergebnisse formuliert. Ausgehend vom Studienmodul wird dann mit dem Instrument „Learning Outcome Chart“ (MÜSKENS/MÜSKENS/HANFT 2008) festgestellt, in welchem Umfang die Lernergebnisse des beruflichen Abschlusses die des Studienmoduls abdecken. Ist die Schnittmenge groß (mehr als 70 %), dann werden mithilfe des Instruments „Module Level Indicator“ (GIERKE/MÜSKENS 2009) die Niveaus von Studienmodul und Abschnitt des beruflichen Abschlusses verglichen. Überschreitet das Niveau des Studienmoduls das Niveau der beruflichen Lerneinheit nicht wesentlich, wird eine Anrechnung des Studienmoduls für

alle Inhaber/-innen des beruflichen Abschlusses empfohlen. Der Prüfungsausschuss des jeweiligen Studiengangs entscheidet auf Grundlage der Anrechnungsempfehlung über die Einrichtung der pauschalen Anrechnung.

Die individuelle Anrechnung

Bei der individuellen Anrechnung non- und informell erworbener Kompetenzen wurden in allen ANKOM-Projekten Methoden verwendet, die in der angelsächsischen Literatur unter dem Begriff des „authentic assessment“ zusammengefasst werden (vgl. MOORCROFT u. a. 2000).

Im Gegensatz zu klassischen Leistungstests wird bei Verfahren des „authentic assessment“ die Bewältigung einer realen (oder realitätsnahen) komplexen Anforderung dokumentiert und bewertet. Die Kompetenz einer Person wird bei dieser Form der Erfassung aus ihren Handlungen in realen Anforderungssituationen geschlossen.

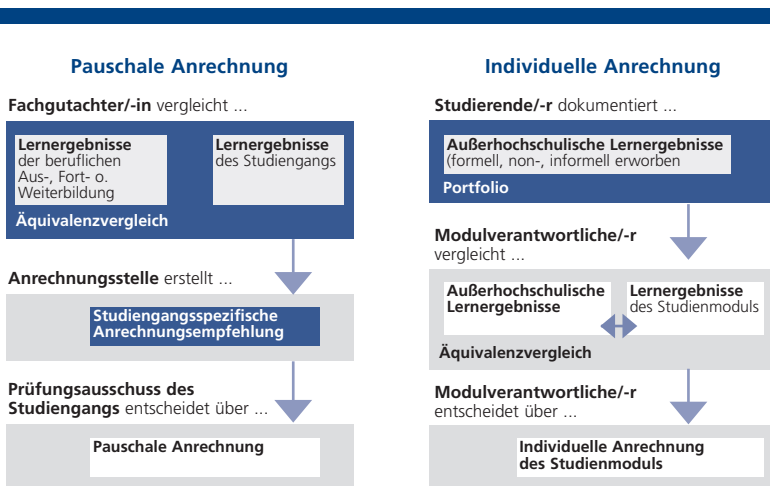
Die am häufigsten eingesetzten Verfahren des „authentic assessment“ bilden Dokumentationsmethoden wie Portfolios oder Lerntagebücher. Bei diesen Verfahren werden reale Lern- bzw. Arbeitserfahrungen von den Lernenden selbst dokumentiert und reflektiert.

Portfolios können als materielle oder elektronische Sammelmappen verstanden werden, die Lernergebnisse anhand von Beschreibungen, Reflexionen und Evidenzen über Lern- und Arbeitserfahrungen nachweisen. Über die Auswahl und Darstellung der Erfahrungen und Evidenzen entscheiden dabei die Lernenden vorwiegend selbst.

Seit 2009 werden an der Universität Oldenburg auch webbasierte Portfolios (ePortfolios) als Instrument zur Dokumentation informell erworbener Kompetenzen erprobt (vgl. MUCKEL/VOGT 2009).

Im Rahmen des ANKOM-Projekts „Qualifikationsverbund Nord-West“ wurde in einem berufsbegleitenden wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengang an der Universität Oldenburg ein zweistufiges individuelles Anrechnungsverfahren erprobt (vgl. MÜSKENS 2009). In der ersten Stufe dieses modulbezogenen Verfahrens erstellen die Anrechnungskandidaten/-kandidatinnen ein Portfolio bestehend aus authentischen Dokumenten (z. B. Arbeitszeugnisse, Tätigkeitsdarstellungen, Briefwechsel, Präsentationen, Berichte, etc.), schriftlichen Reflexionen beruflicher Tätigkeiten sowie Falldarstellungen aus der Berufspraxis. Dieses Portfolio wird den jeweiligen Fachdozentinnen bzw. Fachdozenten vorgelegt, die zunächst überprüfen, ob sich die so dokumentierten Lernergebnisse mit denen des anzurechnenden Moduls decken. Wenn dies der Fall ist, wird den Bewerbern/Bewerberinnen eine sogenannte komplexe Aufgabe gestellt (vgl. EBBINGHAUS 2000), anhand derer sie nachweisen können, dass sie zu einer systematischen und strukturierten Problemlösung auf dem Niveau des anzurechnenden Moduls in der Lage sind.

Abbildung 1 Anrechnungsverfahren für berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge an der Universität Oldenburg (schematisch)



Übertragung der Anrechnungsverfahren auf grundständige Studiengänge

Seit 2009 haben die Bundesländer begonnen, die KMK-Beschlüsse zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen in ihre Landeshochschulgesetze zu übernehmen.

Die im Juni 2010 vom niedersächsischen Landtag beschlossene Novelle des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) sieht beispielsweise in § 7 Abs. Abs. 3 vor, dass „Prüfungsordnungen so zu gestalten sind, dass [...] die Anerkennung von [...] beruflich erworbenen Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist“. Damit werden die Hochschulen verpflichtet, sämtliche (Bachelor-) Studiengänge für eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu öffnen.

Die Hochschulen stehen nunmehr vor der Herausforderung, die bislang im überschaubaren Bereich der berufs begleitenden und weiterbildenden Studiengänge erprobten Anrechnungsverfahren auf den Bereich der grundständigen (d. h. vorwiegend öffentlich finanzierten) Studiengänge zu übertragen. Um diesen Prozess zu unterstützen, fördert das Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen seit 2009 vier Modellprojekte im Rahmen des Programms „Offene Hochschule Niedersachsen“.

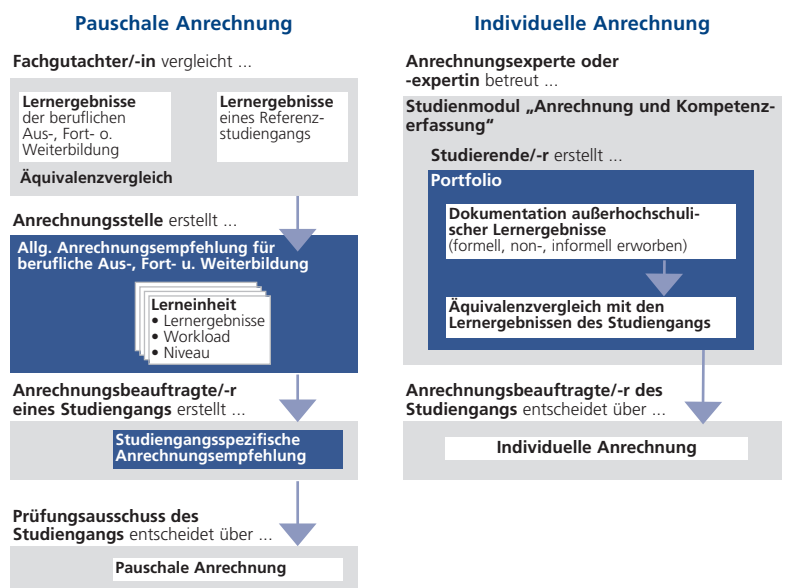
ADAPTION DER PAUSCHALEN ANRECHNUNG AN GRUNDSTÄNDIGE STUDIENGÄNGE

Grundständige Studiengänge und -fächer verfügen in der Regel nicht über die finanziellen und personellen Ressourcen für die Durchführung systematischer Äquivalenzvergleiche unter Beteiligung externer Gutachter/-innen. Durch die Vielzahl der grundständigen Studienfächer- und -gänge ist auch eine projektfinanzierte Begutachtung sämtlicher relevanter Kombinationen von beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf der einen Seite und Studienangeboten auf der anderen Seite kaum realisierbar. Aber auch aus der Sicht der Anbieter beruflicher Qualifikationen (berufliche Schulen, Kammern, Weiterbildungsträger etc.) ist die Teilnahme an Äquivalenzvergleichen für jeden affinen Studiengang aufgrund des hohen Aufwands kaum zumutbar.

Im Oldenburger Modellprojekt der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ wurde daher das Konzept der „Allgemeinen Anrechnungsempfehlung“ entwickelt (vgl. Abb. 2). Dieses Konzept sieht für jede anzurechnende Aus-, Fort- oder Weiterbildung einen einmaligen Äquivalenzvergleich zu einem Referenzstudiengang vor. Dieser Vergleich wird wie bisher von externen Fachgutachtern/-gutachterinnen auf der Grundlage von schriftlichen Lern- und Prüfungsmaterialien durchgeführt.

Die Ergebnisse dieses Äquivalenzvergleichs werden als allgemeine Anrechnungsempfehlung so aufbereitet, dass sie nicht nur vom Referenzstudiengang, sondern auch von anderen Studiengängen (der gleichen Disziplin) als Grundlage für die Einrichtung pauschaler Anrechnungsverfahren

Abbildung 2 Übertragung der Anrechnungsverfahren auf den grundständigen Studienbereich (schematisch)



genutzt werden können. Hierzu enthält eine allgemeine Anrechnungsempfehlung für jede Lerneinheit der begutachteten beruflichen Qualifikation Beschreibungen der Lernergebnisse sowie eine Einschätzung des Arbeitsumfangs (Workload) und des Niveaus (gemessen mit dem Module Level Indicator). Damit ähnelt die allgemeine Anrechnungsempfehlung einerseits den an Hochschulen verbreiteten Modulkatalogen, basiert aber andererseits auf einer unabhängigen Begutachtung.

Allgemeine Anrechnungsempfehlungen ermöglichen es grundständigen Studiengängen, mit einem sehr geringen Aufwand pauschale Anrechnungsverfahren für berufliche Qualifikationen einzuführen. Hierzu müssen lediglich die in den Empfehlungen zertifizierten Lernergebnisse der beruflichen Qualifikation mit den Lernergebnissen des jeweiligen Studiengangs abgeglichen werden. Dieser Vergleich kann in der Regel von durch den Prüfungsausschuss des Studiengangs bestimmten Fachdozenten/-dozentinnen (als Anrechnungsbeauftragte/-r) durchgeführt werden.

Auch für die Anbieter beruflicher Qualifikationen ergibt sich aus dem Konzept eine erhebliche Reduzierung des Aufwands für Anrechnungsverfahren: Im Idealfall muss für jede berufliche Qualifikation nur noch ein einziger Äquivalenzvergleich durchgeführt werden, um eine pauschale Anrechnung auf alle Studiengänge zu erreichen, die bereit sind, Anrechnungsmöglichkeiten auf der Grundlage einer allgemeinen Anrechnungsempfehlung einzurichten.

Durch die Einführung allgemeiner Anrechnungsempfehlungen wird das Modell einer pauschalen Anrechnung basierend auf systematischen Äquivalenzgutachten ökonomischer und damit auch auf grundständige Studiengänge übertragbar.

ADAPTION DER INDIVIDUELLEN ANRECHNUNG AN GRUNDSTÄNDIGE STUDIENGÄNGE

Auch die Übertragung individueller Anrechnungsverfahren auf grundständige Studienangebote ist mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden: Während die anrechnungswilligen Studierenden in den berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen der Universität Oldenburg bei der Erstellung ihrer Portfolios unterstützt werden, ist eine solche Betreuung im grundständigen Studienbereich aufgrund der höheren Studierendenzahlen und der Vielzahl der Studienangebote nicht möglich.

Die Dokumentation und Reflexion non- und informeller Lernergebnisse gelingt aber nur dann, wenn ausreichend Beratungs- und Betreuungsressourcen zur Verfügung stehen. Die (schriftliche) Auseinandersetzung mit eigenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen und die Verknüpfung eigener Lernerfahrungen mit Referenzsystemen setzt spezifische Reflexionskompetenzen voraus. Daher müssen besondere Betreuungs- und Beratungsangebote geschaffen werden, die den Erwerb solcher Reflexionskompetenzen begleiten und unterstützen.

HANFT u. a. (2008) schätzen den zeitlichen Aufwand eines individuellen Anrechnungsverfahrens non- oder informell erworbener Kompetenzen für Teilnehmende auf 35 bis 40 Arbeitsstunden, für Fachdozenten/-dozentinnen auf ca. einhalb Stunden sowie für die beratenden Studiengangskordinatorinnen und -koordinatoren auf ca. zehn Arbeitsstunden. Diese Schätzungen gelten für die Anrechnung eines einzelnen Studienmoduls für eine/-n einzige/-n Studierende/-n. Sowohl für die beurteilenden Fachdozentinnen und -dozenten als auch für die Studienkordinatorinnen und -koordinatoren ist dieser durch die individuelle Anrechnung entstehende Arbeitsaufwand ohne zusätzliche Ressourcen nicht zu bewältigen.

Die im Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ erprobten Konzepte zur Übertragung der individuellen Anrechnung auf den grundständigen Studienbereich sehen daher die Einrichtung eines speziellen Anrechnungsmoduls vor. Hierbei handelt es sich um ein reguläres Studienmodul im Rahmen des überfachlichen Professionalisierungsbereichs der grundständigen Bachelorstudiengänge. Innerhalb eines solchen Anrechnungsmoduls können Lehrveranstaltungen (Seminare, Übungen) angeboten werden, die die Erfassung non- und informell erworbener Kompetenzen thematisieren und gleichzeitig die Lernenden bei der Erstellung von Anrechnungsportfolios unterstützen. Die Einführung von Anrechnungsmodulen bietet eine Reihe von Vorteilen gegenüber den im weiterbildenden Bereich erprobten Modellen der Anrechnung:

- Dadurch, dass das Anrechnungsmodul ein reguläres Studienmodul (mit Kreditpunkten) darstellt, wird auch die von den Teilnehmenden zu erbringende Leistung im Zusammenhang mit der Erstellung eines Portfolios als Studienleistung honoriert.

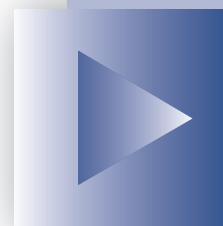
- Da es sich um ein reguläres Studienmodul handelt, hat die Hochschule die Möglichkeit, den Veranstaltungen dieses Moduls Lehrkapazitäten zuzuweisen. Die Lehrkräfte können im Rahmen ihres Lehrdeputats die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erstellung eines Portfolios an die Studierenden weitergeben.
- Anrechnungsmodule können auch die Durchführung (individueller) Äquivalenzvergleiche thematisieren. Unter Aufsicht der Lehrkräfte können die Studierenden ihre eigenen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen den Lernergebnissen von Fachstudienmodulen gegenüberstellen und deren Niveau bestimmen. Damit führen die Lernenden in gewisser Weise Äquivalenzvergleiche für ihre eigenen non- und informell erworbenen Kompetenzen durch.
- Für die Fachdozentinnen und -dozenten ergibt sich durch die Vorbereitung der individuellen Anrechnung in Anrechnungsmodulen eine erheblich verbesserte Informationsgrundlage für ihre Anrechnungsentscheidung.

Durch die Einführung von Anrechnungsmodulen kann somit auch die individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen für sämtliche Studiengänge und -fächer einer Hochschule realisiert werden. ■

Literatur

- EBBINGHAUS, M.: *Prüfungen im Umbruch*. Bonn 2000
- GIERKE, W. B.; MÜSKENS, W.: *Der Module Level Indicator – Ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung*. In: BUHR, R. u. a. (Hrsg.): *Durchlässigkeit gestalten – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster 2009, S. 134–136
- HANFT, A. u. a.: *Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive*. In: *Betriebliche Forschung und Praxis* 59 (2008) 4, S. 297–312
- HARTMANN, E. A.; STAMM-RIEMER, I.: *Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen*. In: *Hochschule & Weiterbildung* (2006) 1, S. 52–60
- KMK: *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002*
- LOROFF, C.; STAMM-RIEMER, I.; HARTMANN, E. A.: *Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen*. In: FREITAG, W. K. u. a. (Hrsg.): *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster 2011, S. 77–117
- MOORCROFT, T. A. u. a.: *Authentic Assessment in the Informal Setting: How It Can Work for You*. In: *The Journal of Environmental Education* 31 (2000) 3, S. 20–24
- MUCKEL, P.; VOGT, S.: *Gedächtnis und Beweis – was man von Akten für E-Portfolios lernen kann*. In: *bildungsforschung* 6 (2009) 2, S. 31–41
- MÜSKENS, W.: *Authentische Erfassung informeller Lernerfolge im Oldenburger Modell der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. In: WALKENHORST, U. u. a. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich*. Bielefeld 2009
- MÜSKENS, W.; MÜSKENS, I.; HANFT A.: *Application and Impact of Learning Outcomes on Institutional Cooperation, Accreditation and Assessment – A German Case*. In: CENDON, E. u. a. (Hrsg.): *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practises in Five Countries*. Krems 2008, S. 82–109

Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenz- orientierung als Eckpunkte der Berufs- ausbildungsreform in Luxemburg



► Mit dem Gesetz zur Reform der Berufsbildung vom 19. Dezember 2008 wird das System der beruflichen Erst- und Weiterbildung in Luxemburg umfassend modernisiert. Zentrale Reformpunkte bestehen in der Ausrichtung der Ausbildung auf eine modulare und kompetenzorientierte Struktur. Das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen und das BIBB unterstützen und begleiten das Reformprojekt, dessen Implementierung schrittweise bis 2013 geplant ist. Dies umfasst konzeptionelle Entwicklungsarbeiten, das Coaching der curricularen Arbeitsgruppen sowie die Vorbereitung des Lehr- und Ausbildungspersonals. Dieser Beitrag fokussiert auf die beiden zentralen Reformkonzepte Modularisierung und Kompetenzorientierung. Neben dem vertretenen Bedeutungsverständnis wird erläutert, wie die Konzepte bislang in den Ordnungsgrundlagen umgesetzt worden sind.

Modularisierung der Ordnungsgrundlagen

„Modularisierung“ bedeutet prinzipiell die Aufteilung der Ausbildung in sinnvolle Teilabschnitte bzw. Bausteine und Module. Eine modulare Strukturierung ist nicht grundsätzlich neu, da beispielsweise in der schulischen Berufsausbildung immer schon eine Aufteilung in Fächer sowie in der betrieblichen Berufsausbildung eine Aufteilung nach Abteilungen oder Arbeitsbereichen stattfindet. Neu ist nun, dass im Rahmen der luxemburgischen Berufsbildungsreform die Aufteilung in „Bausteine“ zu abgeschlossenen und geprüften „Teilqualifikationen“ führen, die in einer zeitlich begrenzten Phase von sechs bis zwölf Monaten absolviert werden. Damit besitzt ein Baustein eine gewisse Komplexität, in der Regel repräsentiert er einen größeren Arbeitsbereich innerhalb des Berufs.

Von der Reform betroffene Bildungsgänge

In der beruflichen Erstausbildung sind insgesamt 119 Ausbildungsgänge betroffen, die sich auf drei verschiedenen Qualifikationsebenen befinden:

- Das Certificat de capacité professionnelle (CCP), eine dreijährige größtenteils betriebliche Ausbildung, als Einstiegsqualifikation für Schüler ohne Zulassung zur beruflichen Erstausbildung (DAP und DT);
- Das Diplôme d'aptitude professionnelle (DAP), eine dreijährige Berufsausbildung, die schulisch in Verbindung mit Praktika oder als dualer Bildungsgang angeboten wird;
- Das Diplôme de techniciens (DT), eine vierjährige Ausbildung in anspruchsvollen Technikerberufen, die größtenteils schulisch in Verbindung mit Praktika angeboten wird.



DIETER EULER

Prof. Dr., Institut für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen



IRMGARD FRANK

Leiterin der Abteilung „Ordnung der Berufsbildung“ im BIBB

STRUKTUR

Ein Baustein wird zumeist weiter in Module aufgeteilt, die jeweils eine sinnvolle Ausbildungseinheit darstellen. Die Ausbildung innerhalb eines Bausteins vollzieht sich in parallel verlaufenden Modulen. Jedes Modul wird über Kompetenzen beschrieben, die von den Modulverantwortlichen im jeweiligen Lernort zu vermitteln und eigenständig zu prüfen sind. Der Durchlauf von Bausteinen und Modulen erfolgt nach sachlogischen Erwägungen. Die Tabellen 1 und 2 (S. 56) zeigen zwei mögliche Varianten.

Tabelle 1 Durchlauf mit einem Baustein/Semester

1. Ausbildungsjahr		
Berufsbezogener Bereich	1. Semester	2. Semester
		TQ/Baustein 1 Modul A (Grundlagen) Modul B Modul C (Betrieb) Modul D
Allgemeinbildender Bereich		
	1. Semester	2. Semester

Tabelle 2 Paralleldurchlauf von zwei Bausteinen

1. Ausbildungsjahr			
Berufsbezogener Bereich	1. Semester	2. Semester	
		TQ/Baustein 1	
		Modul A (Grundlagen) Modul C (Betrieb)	Modul B Modul D
		TQ/Baustein 2	
	Modul E Modul G (Betrieb)	Modul F	
Allgemeinbildender Bereich			
	1. Semester	2. Semester	
	Modul Sprachen Modul Bürgerkunde Modul Sport		

Die beiden Varianten verdeutlichen, dass für die Strukturierung der Bausteine eine große Flexibilität besteht:

- Bausteine können zeitlich aufeinander folgen oder parallel zueinander bearbeitet werden.
- Größere Arbeitsbereiche können in mehrere Bausteine unterteilt werden, die auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Ausbildung vorgesehen werden.
- Zu Beginn der Ausbildung können in Einzelfällen einzelne Module als Grundlagenmodule konzipiert werden. Dabei werden solche Kompetenzen vermittelt, die für den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen eine grundlegende Bedeutung haben (z. B. mathematische Kompetenzen in der Techniker Ausbildung). Der Handlungsbezug ist dabei sicherzustellen.
- Insbesondere zum Ende der Ausbildung können u. U. Wahlpflichtbausteine oder auch Wahlpflichtmodule vorgesehen werden, die unterschiedliche Schwerpunkte im Ausbildungsberuf abdecken.
- Je nach Ausbildungsberuf und -niveau werden die Ausbildung sowie die darauf bezogenen Prüfungen mit unterschiedlichen Anteilen in Schule und Betrieb stattfinden. Die Zuordnung der Modul- und Prüfungsverantwortung zwischen Schule und Betrieb ist im Rahmen der Entwicklung der Ordnungsgrundlagen zu entscheiden.

Neben den modulbezogenen Prüfungen werden zur Mitte sowie zum Ende der Ausbildung zwei Integrationsprojekte vorgesehen, in denen die Bearbeitung von bausteinübergreifenden, berufsbezogenen Arbeitsaufgaben im Mittelpunkt steht. Die Integrationsprojekte werden zentral von Prüfungsausschüssen durchgeführt, die durch das Ministerium eingesetzt werden. Diese integrativen Prüfungen zielen auf die Feststellung von modulübergreifenden beruflichen Handlungskompetenzen. Integrationsprojekte müssen erfolgreich absolviert werden, um die Berufsausbildung insgesamt zu bestehen.

POTENZIALE

Die skizzierte Strukturierung der Ordnungsgrundlagen in Form von Bausteinen und Modulen führt zu Ausbildungseinheiten mit einer gewissen Komplexität, wodurch der Gefahr einer Fragmentierung des Ausbildungsgangs und damit einer Gefährdung der Einheitlichkeit des Berufsbilds entgegengewirkt werden kann. In der Reformdiskussion wurden mit dieser Form einer moderaten Modularisierung die folgenden Potenziale verbunden:

- Höhere Intensität durch Konzentration einer Ausbildungsphase auf die Vermittlung der Kompetenzen für bestimmte Arbeitsbereiche innerhalb des Berufs. Dadurch ist eine vertiefte und nachhaltigere Auseinandersetzung mit den Arbeits- und Aufgabenbereichen möglich.
- Wenn nach Abschluss einzelner Bausteine durch geeignete Prüfungen die Kompetenzen festgestellt wurden, dann ergeben sich daraus drei wesentliche Konsequenzen:
 1. Bei Nichtbestehen einzelner Module muss nicht wie bisher ein ganzes Ausbildungsjahr wiederholt werden, sondern in den problematischen Modulen können gezielt spezifische Defizite aufgearbeitet werden.
 2. Bei Ausbildungsabbruch besitzen die Auszubildenden bereits einen Nachweis über die Bereiche der Ausbildung, in denen sie die vorgesehenen Kompetenzen im Rahmen der bestandenen Module erworben haben. Dies erleichtert die Möglichkeit der Wiederaufnahme der Berufsausbildung und unterstützt eine gezielte Nachqualifizierung.
 3. Mögliche Ausbildungsschwierigkeiten werden bereits am Ende eines Bausteins deutlich. Dadurch ist es früher und gezielter möglich, auf Leistungsschwächere einzugehen und Ausbildungsschwierigkeiten durch gezielte Hilfen zu begegnen.
- Insbesondere bei leistungsschwächeren Jugendlichen kann der erfolgreiche Zwischenabschluss von einzelnen Bausteinen und Modulen das Kompetenzerleben fördern, dadurch die Ausbildungsmotivation positiv beeinflussen und neue Energien freisetzen.
- Eine modulare Struktur erleichtert die Aktualisierung der Ordnungsgrundlagen und die Umsetzung von gezielten Qualitätsverbesserungen in den Curricula.

- Unterschiedliche Bildungsgänge lassen sich besser miteinander verknüpfen – vertikal im Sinne der Verbindung von Aus- und Weiterbildung, horizontal im Sinne der Verwendung einzelner Module in mehreren Bildungsgängen. Dies erlaubt auch eine effizientere Gestaltung der schulischen Bildungsangebote und die Realisierung von Kooperations- bzw. Bildungsverbundlösungen.
- Bessere Umsetzung der Anforderungen aus den Entwicklungen auf der EU-Ebene (z. B. ECVET, EQF).

Kompetenzorientierung in Ausbildungsgestaltung und Prüfung

Das luxemburgische Berufsbildungsgesetz 2008 versteht unter Kompetenzen die Gesamtheit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die für die Ausübung eines Berufs erforderlich sind. Kompetentes Handeln ist demnach mehr, als nur etwas zu wissen oder ausführen zu können. Vielmehr sind kompetente Mitarbeiter/-innen in der Lage, die Anforderungen in einem Arbeitsbereich in den (1) fachlichen, sozialen und personalen Dimensionen sowie (2) unter Wissens-, Fertigungs- und Einstellungsaspekten zu bewältigen. Hinter diesem anspruchsvollen Bild steckt u. a. die Annahme, dass es in der heutigen Arbeitswelt nicht mehr ausreicht, Arbeitsprozesse nach vorgegebenen Anweisungen in immer gleicher Routine auszuführen. In vielen Berufen ist es erforderlich, dass Beschäftigte sich flexibel auf immer neue Situationen einstellen, kontinuierlich aus den Arbeitserfahrungen lernen und Aufgaben nicht nur fachlich, sondern auch sozial bewältigen. Die fachlich versierte Kundenberaterin bleibt erfolglos, wenn sie nicht auf den Kunden eingehen kann. Der sozial kompetente Kundenberater bleibt ebenfalls erfolglos, wenn er fachlich überfordert ist. Dazu werden die (moralischen) Einstellungen von Beschäftigten im Beruf immer bedeutsamer, wie nicht nur die Verfehlungen im Zusammenhang der Finanz- und Wirtschaftskrise zeigen. Kompetent im Beruf ist jemand, der oder die selbstverantwortlich und flexibel bestimmte Arbeits- und Aufgabenbereiche gestalten und bewältigen kann.

Entsprechend reicht es nicht mehr, in der Ausbildung ein umfangreiches Buchwissen zu vermitteln, es reicht auch nicht, in der praktischen Ausbildung die Auszubildenden nur auf die Verrichtung bestimmter Tätigkeiten auszubilden. Kompetenzorientierung bedeutet die Entwicklung von Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit in der Ausbildung. Dies stellt erhöhte Anforderungen in drei zentralen Bereichen:

- Angemessene Erfassung von Kompetenzen in den Ordnungsgrundlagen,
- nachhaltige Vermittlung von Kompetenzen in Ausbildungsprozessen,
- valide Feststellung von Kompetenzen in der Prüfung.

Die Erfassung der Ordnungsgrundlagen erfolgt auf der Grundlage einer in Anlehnung an die von EULER/HAHN (2007) entwickelte Kompetenzmatrix mit den drei Handlungsdimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die jeweils weiter in die drei Bereiche Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen unterschieden werden. Die Anwendung der Matrix soll an einem Beispiel für die Ausbildung in der Kfz-Mechatronik veranschaulicht werden (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3 Exemplarische Anwendung der Kompetenzmatrix (Techniker in der Kfz-Mechatronik)

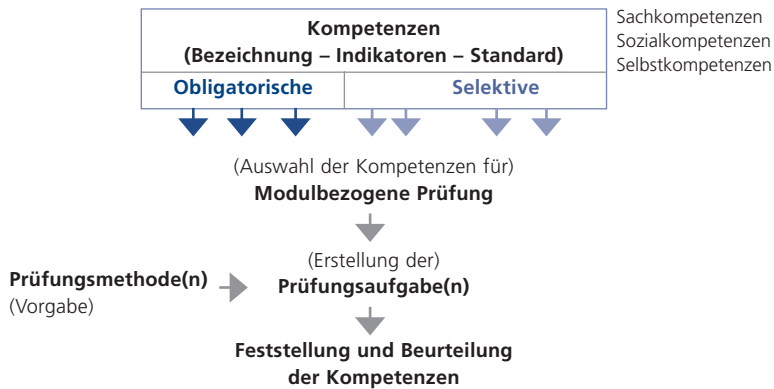
Handlungsschwerpunkte / Kompetenzbereiche	Wissen (Kennen)	Fertigkeiten (Können)	Einstellungen (Wollen)
Sachkompetenz	Die Lernenden führen Kontrollarbeiten unter Berücksichtigung der relevanten Vorschriften und Anleitungen sorgfältig und fachgerecht durch. – Vorschriften und Anleitungen zur Durchführung der Kontrollarbeiten verstehen	– Kontrollarbeiten durchführen	– sorgfältig und fachgerecht
Sozialkompetenz	Die Lernenden verstehen die wesentlichen Schritte eines Beratungsgesprächs und führen dieses systematisch und geplant. Sie erkennen die Emotionen des Kunden und können diesem unter Zuhilfenahme bestimmter Gesprächstechniken vorurteilsfrei und verständnisvoll begegnen. – wesentliche Schritte eines Beratungsgesprächs verstehen – Emotionen des Kunden erkennen	– Einsatz bestimmter Gesprächstechniken	– auf den Kunden vorurteilsfrei zugehen – das Beratungsgespräch systematisch und geplant gestalten
Selbstkompetenz	Die Lernenden sind in der Lage, über die Arbeitserfahrungen im Betrieb selbstständig und eigenverantwortlich zu reflektieren und diese zu dokumentieren. Sie können Fehler beschreiben und sind bereit, aus ihnen zu lernen. – Kriterien für die Reflexion von Arbeitserfahrungen verstehen – Fehler analysieren und beschreiben	– Arbeitserfahrungen im Betrieb dokumentieren	– selbstständig und eigenverantwortlich die eigene Lernkompetenz entwickeln – bereit sein, aus Fehlern zu lernen

Quelle: EULER u. a. (2011)

Die Bestimmung der Kompetenzen erfolgt für die jeweils abgegrenzten Bausteine und Module. Für jedes Modul wird eine begrenzte Anzahl von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen vorgesehen, die im Rahmen der Ausbildung zu entwickeln sind und deren Vorhandensein im Rahmen einer modulbezogenen Prüfung festzustellen ist. Die Feststellung der Kompetenzen kann dabei zu einem bestimmten Zeitpunkt oder gestreckt über den Verlauf des Moduls erfolgen. Dabei sollen nur in sehr begründeten Ausnahmefällen mehr als zwei Teilprüfungen stattfinden. Die Abbildung (S. 58) bietet eine Übersicht über die Zusammenhänge des Prüfungsrahmens.

Im Interesse einer möglichst klaren Fassung des Prüfungsrahmens werden die einem Modul zugeordneten Kompetenzen weiter präzisiert, indem Indikatoren und Standards formuliert werden. Indikatoren geben Hinweise, worauf geachtet werden soll, um das Vorhandensein der Kompe-

Abbildung Rahmen für die Umsetzung der modulbezogenen Prüfungen



tenzen festzustellen. Standards beschreiben das Niveau, zu dem die Kompetenzen erfüllt sein sollen.

Die Kompetenzen werden innerhalb der Ordnungsgrundlagen unterteilt in ‚obligatorisch‘ und ‚selektiv‘ zu prüfen. Die Unterscheidung folgt der Überlegung, dass der Umfang an Kompetenzen innerhalb eines Moduls die zeitlichen Möglichkeiten übersteigt, diese komplett zu jedem Prüfungstermin testen zu können. Daher werden die als ‚obligatorisch‘ bezeichneten Kompetenzen zu jedem Termin geprüft, während aus den als ‚selektiv‘ bezeichneten Kompetenzen innerhalb eines Prüfungstermins eine Auswahl zu treffen ist. In den Ordnungsgrundlagen wird dabei eine Mindestzahl an selektiven Kompetenzen festgelegt, die abgeprüft werden müssen.

In den Ordnungsgrundlagen werden die zugelassenen Prüfungsmethoden vorgegeben, die Erstellung der jeweiligen Prüfungsaufgaben sowie die Feststellung und Beurteilung der Kompetenzen erfolgt für die modulbezogene Prüfung jedoch dezentral durch die jeweils modulerantwortlichen Lehr- bzw. Ausbildungspersonen. Hinsichtlich der Prüfung wird auf das breite Spektrum kompetenzorientierter Methoden zurückgegriffen, z. B. Fachgespräch, Gesprächssimulation, Präsentation, schriftliche Aufgaben (vgl. REETZ/HEWLETT 2009). Zudem wird insbesondere für die Prüfung von betrieblichen Modulen die Methode der modulbegleitenden *Kompetenzfeststellung* eingeführt. Sie ist insbesondere geeignet für die Evaluierung solcher Kompetenzen, die schlecht zu einem (einzigem) Zeitpunkt, sondern besser über einen Zeitraum festgestellt werden können (z. B. einzelne Sozial- und Selbstkompetenzen). Ferner eignet sich diese Methode im betrieblichen Kontext, wenn die Kompetenzfeststellung mit ablaufenden Arbeitsprozessen verbunden werden soll. Die Anwendung vollzieht sich mit den folgenden Komponenten:

- In das Modul werden sämtliche Kompetenzen aufgenommen. Alle Kompetenzen sollen in dem vorgesehenen Zeitrahmen (z. B. sechs Monate) geprüft werden. Den Prüfungsverantwortlichen steht hierfür ein Beobachtungsinstrument zur Verfügung.

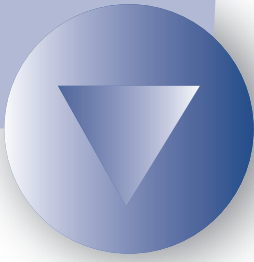
- Die Prüfungsverantwortlichen sorgen dafür, dass die Auszubildenden die modulbezogenen Kompetenzen erwerben können. Ferner sind innerhalb des Moduldurchlaufs Anlässe zu schaffen, um den Grad der Kompetenzbewältigung zu beobachten.
- Am Ende des Modulzeitraums sollte dafür gesorgt sein, dass die Auszubildenden alle Kompetenzen erworben und gezeigt haben. Ist dies der Fall, so wird das Bestehen des Moduls attestiert.

Weitere Schritte – Langmut ist gefragt!

Die Berufsbildungsreform steht mitten in der Umsetzung. In 2010 begann in den ersten Berufen die Ausbildung in dem neuen Rahmen, im Sommer 2011 folgte das Gros der anderen Ausbildungsberufe. Es ist evident, dass die Implementierung entsprechend der heterogenen Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen im ersten Durchlauf noch nicht überall perfekt verlaufen kann. So ist allen Beteiligten klar, dass nach den ersten Erfahrungen im weiteren Implementierungsprozess bei den Ordnungsgrundlagen die eine oder andere Formulierung feingearbeitet werden muss sowie die Ausbildungs- und Prüfungsverantwortlichen kontinuierlich an der Bewältigung der neuen Herausforderungen wachsen müssen. „Wer das erste Knopfloch verfehlt, kommt mit dem Zuknöpfen nicht zurande“ – diese von Goethe pointierte Gefahr, eine Reform von Beginn an falsch aufzugleisen, trifft für die Luxemburger Berufsbildungsreform sicherlich nicht zu. Nun gilt es jedoch, die weiteren Knöpfe zu festigen – in so komplex gewebten Gebilden wie der Berufsbildung ist auch dies keine triviale Aufgabe. Zugleich wird deutlich, dass eine Reform dieser Größenordnung den Mut aller Beteiligten erfordert. Kompetenzorientierung ist in der dualen Berufsausbildung in Deutschland inzwischen (fast) unumstritten, eine modulare Gestaltung der Ordnungsmittel wird häufig gleichgesetzt mit der Auflösung des Berufsprinzips. In Luxemburg treffen diese Diskussionen weitgehend auf Unverständnis – für fundamentale Reformen, so die zugespitzte Einschätzung im Nachbarland, fehle wohl doch etwas der Mut ... ■

Literatur

- EULER, D.: *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung*. Bern u. a. 2009
- EULER, D.; HAHN, A.: *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Aufl. Bern u. a. 2007
- EULER, D.; FRANK, I.; KELLER, M.; NUEESCH, CH.: *Reform der Berufsausbildung in Luxemburg – Entwicklung von kompetenzorientierten und modularen Ausbildungsgängen – Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle*. Luxemburg 2011
- EULER, D.; FRANK, I.: *Rahmenkonzept zur Evaluierung von Kompetenzen*, unveröff. Manuskript. Luxemburg 2011
- REETZ, L.; HEWLETT, C.: *Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung für die Prüfungspraxis in der Beruflichen Bildung*. Hamburg 2009



„Wieder entdeckt – neu gelesen“: Idee und Ziel

Im Jahr 2011 erscheint die BWP im 40. Jahrgang. Aus diesem Anlass werfen wir einen Blick auf die „jüngere Geschichte“ der Berufsbildung. Vorgestellt wird an dieser Stelle pro Ausgabe eine Studie oder Veröffentlichung, die große Beachtung in der Berufsbildungsszene fand. Diese Titel werden nun gut 40 Jahre später noch mal in Erinnerung gerufen und es wird gefragt, was aus heutiger Sicht dazu zu sagen ist. Unterscheiden sich Problemanalysen und Konzepte von damals zu denen von heute? Was hat sich seither in der Berufsbildung zu der behandelten Fragestellung getan? Ist ein Buch – vielleicht zu Unrecht – ganz in Vergessenheit geraten? Und was macht das eine oder andere Buch von „damals“ heute noch lesenswert?

„Wieder entdeckt – neu gelesen“

KRISTINA BEINKE erinnert an

Sorgenkinder der Berufsschule

Heinrich Abel, Erich Döring
Berufspädagogische Beiträge der Berufspädagogischen Zeitschrift (BPZ), H. 15, Westermann Verlag, Braunschweig 1961, 44 Seiten



Das Sonderheft der von 1952–1965 erschienenen Berufspädagogischen Zeitschrift (BPZ) enthält zwei Beiträge zur Thematik der Jungarbeiter, d. h. der männlichen Berufsschüler, die nicht als Lehrlinge eine Berufsausbildung absolvieren und ihrer Situation in der Berufsschule.

Die Beschulung der Jungarbeiter in Berufsschulen stellte besondere

Anforderungen an die Lehrkräfte bei der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts für Ungelernte, da die didaktischen und fachlichen Konzepte der Berufsschulen vor allem auf Lehrlinge ausgerichtet und an Berufsbildern orientiert waren. So stellt EUGEN LEMBERG im Geleitwort des Bands Jungarbeiter als „ein brennendes pädagogisches Problem“ (S. 1) dar, welches über die Berufserziehung hinaus ebenso die politische als auch die technische Erziehung der Gesellschaft betrifft, da als zentrales Ziel die Eingliederung der Jungarbeiter in „Arbeitswelt, Staat und Gesellschaft“ (S. 1) von Interesse ist. Im Fokus der Betrachtung liegt hier nur die Gruppe der männlichen ungelerten Jugendlichen, denn das Problem der weiblichen Ungelernten werde „zum größten Teil durch Heirat gelöst“ (S. 1).

JUNGARBEITER IN DEN 1960ER-JAHREN – LEBENSITUATION UND IHRE BESCHULUNG

Der Gewerbelehrer ERICH DÖRING untersuchte in seinem Beitrag „Die Lage der Jungarbeiter an hessischen Berufsschulen“ (S. 2–34) die spezifischen Lebenssituationen dieser Gruppe durch schriftliche Befragung mittels Fragebö-

gen. Ziel der Untersuchung war eine Bestandsaufnahme zur Lage der Jungarbeiter, da diese Gruppe bis dato nicht im Fokus einer wissenschaftlichen Betrachtung stand. DÖRING ermöglicht durch die Darstellung seiner Ergebnisse einen aussagekräftigen Einblick in die damalige Zeit und die spezielle Situation der Jungarbeiter. In seiner Studie erfasste er die allgemeinen Lebensverhältnisse, den Lebensstandard, Familieneinkommen, Schulbildung, Einstellung zur Berufsschule, Intelligenz, Arbeitsverhältnis, Tätigkeiten sowie Freizeitverhalten, Interessen und kulturelle Ansprüche. Sowohl die Art der Befragung als auch die Ergebnisse offenbaren deutlich den zeitlichen Kontext der Untersuchung. So ist bspw. die Familiensituation vieler Jungarbeiter dadurch gekennzeichnet, dass der Vater im Zweiten Weltkrieg verstorben war oder als vermisst gilt oder dass sich ein Drittel der Befragten ganz bewusst gegen eine Ausbildung entschieden haben, um ihre Familie durch Arbeit unterstützen bzw. versorgen zu können. Ergänzt werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung durch die Durchführung des „Amthauer-Intelligenz-Struktur-Tests“, der zeigte, „dass das Begabungsniveau der [...] überprüften Jungarbeiter außergewöhnlich niedrig ist“ (S. 11).

Der Berufspädagoge HEINRICH ABEL entwickelt in seinem Beitrag „Jungarbeiter und Berufsschule“ (S. 35–44) dagegen eine für diese spezielle Zielgruppe ausgerichtete Pädagogik und Didaktik. Vor dem Hintergrund der zu dem damaligen Zeitpunkt schon 50 Jahre währenden Thematisierung der Jungarbeiterproblematik sowie unter Berücksichtigung der curricularen Struktur und Organisation entwirft ABEL das Konzept einer technischen Grundbildung als Erziehungsziel der Jungarbeiterbeschulung. Er liefert in seinem Beitrag zunächst eine historische Einführung der Jungarbeiterproblematik und verdeutlicht die Diskrepanz zwischen einer auf die Lehrlingsausbildung ausgerichteten Berufsschule und deren Belastung durch Jugendliche ohne Beruf. Er schreibt: „Für einen berufsstolzen Gewerbelehrer kommt ein Lehrauftrag in ungelerten Klassen noch häufig einer Degradation gleich“ (S. 35). Ausgehend von bisherigen Versuchen einer speziellen Didaktik für Jungarbeiter wie der Theorie der Gegengewichte, der Theorie des Ersatzberufes oder der Fach- und berufsvorbereitenden Erziehung, entwirft er eine spezielle Pädagogik, die durch technische Grundbildung den Schülern berufliche Per-

spektiven eröffnen, aber auch das Selbstbewusstsein stärken sollte. Sein Konzept enthält dabei bereits Forderungen, die in der heutigen Zeit Bestandteil von Schulformen des Übergangssystems sind wie bspw. Fachpraxislehrer und Werkstätten.

VOM JUNGARBEITERPROBLEM ZUR BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG

Waren die Jungarbeiter in den 1950er- und -60er-Jahren zwar in keinem ordentlichen Lehr- und Ausbildungsverhältnis, so standen sie doch zumeist in Arbeitsverhältnissen, auf die in der Berufsschule auf pädagogisch-didaktischer Ebene reagiert werden konnte.

Im Laufe der Jahre wandelte sich jedoch der Arbeitsmarkt im Vergleich zur Vollbeschäftigung in den 1960ern und es standen auch immer weniger Ausbildungsplätze zur Verfügung, sodass sich die Zusammensetzung der Gruppe derjenigen jungen Menschen ohne eine berufliche Ausbildung nicht mehr nur nach Kriterien der individuellen Verfassung oder der sozialen Herkunft ergab. Aufgrund der Migrationsströme seit den 1960er-Jahren hat sich die Gesellschaftsstruktur allgemein und vor allem auch die soziale Struktur in dieser Gruppe erheblich verändert: Einerseits ist eine zunehmende Heterogenität zu bemerken, andererseits stieg die Anzahl der Jugendlichen ohne eine berufliche Ausbildung im Vergleich zu den 1960er-Jahren erheblich an. Dementsprechend hat sich auch der wissenschaftliche Diskurs in der Berufsbildung gewandelt: Mit den strukturellen Veränderungen stand nicht mehr nur allein die berufliche Erziehung im Vordergrund, sondern es erfolgte eine Hinwendung zur ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeit.

Seit den 1980er-Jahren steht die Förderung Benachteiligter im Fokus des politischen und wissenschaftlichen Interesses, wobei Benachteiligte nicht mehr nur aufgrund ihrer sozialen Herkunft klassifiziert werden, sondern eine Benachteiligung durch vielfältige Determinanten erzeugt wird, die vor allem durch den Markt bestimmt werden. Somit stehen aus heutiger Sicht nicht mehr ausschließlich pädagogisch-didaktische, sondern auch strukturelle Fragen im Vordergrund. Das Ziel der Benachteiligtenförderung ist dabei jedoch im Vergleich zur Jungarbeiterproblematik der 1960er-Jahre unverändert geblieben: die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt und somit die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe.

NÜTZLICHE ANSÄTZE AUS HEUTIGER SICHT

Durch die Verbindung einer auf die spezielle Gruppe der Jungarbeiter zugeschnittenen pädagogischen Konzeption (HEINRICH ABEL) mit einer repräsentativen Studie über die psychosoziale Struktur dieser Gruppe (ERICH DÖRING) liefert der Band nicht nur aus historischer Sicht ein spannendes und erhellendes Bild der damaligen Zeit. Er kann darüber hinaus auch wichtige und fruchtbare Ansätze für die heutige Diskussion liefern.

Der Beitrag von ERICH DÖRING hatte die Zielsetzung, „eine Bestandsaufnahme“ (S. 3) zur Lage der Jungarbeiter abzugeben. Nicht mehr und nicht weniger leistet dieser Beitrag. Dies ist aus heutiger Sicht nur historisch von Bedeutung, allerdings entfaltet sich ein aktueller Nutzen in Kombination mit dem zweiten Beitrag von HEINRICH ABEL, indem vor allem dessen Lektüre lohnenswerte Denkanstöße geben kann. So schlägt er vor, dass Lehrkräfte eine speziell auf diese Schülergruppe zugeschnittene Ausbildung erhalten, ihre Arbeitszeit im Vergleich zu der ihrer Kolleginnen und Kollegen in regulären Berufsschulklassen verkürzt wird oder sie im Vergleich zu diesen mehr Gehalt verdienen. Die Diskussion zur Lage der Lehrkräfte im Übergangsbereich ist aus heutiger Sicht somit längst überfällig. Angesichts der aktuellen Problemlage würde eine Verbesserung, Anerkennung und Aufwertung der Arbeit, die pädagogische Fachkräfte in der Benachteiligtenförderung leisten, auch die Chancen der Jugendlichen auf eine Integration in den Arbeitsmarkt erhöhen. Neben diesen aktuellen Fragen zur Lehrerbildung liefert der Beitrag darüber hinaus für die Berufsbildung einen aufschlussreichen Einblick in die Anfänge der Benachteiligtenförderung, weil ABEL schon in den 1960er Jahren didaktische Elemente des heutigen Übergangsbereichs vorschlug und forderte. ■

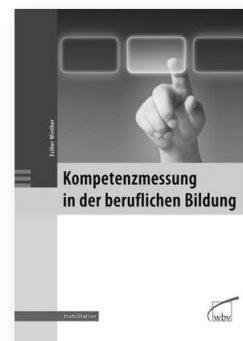
Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung

TANJA TSCHÖPE

Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung

Esther Winther

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010, 290 Seiten, 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-4726-3



Im Zuge einer zunehmenden Outputorientierung in der beruflichen Bildung gewinnen empirische Arbeiten zu Kompetenzmodellierung und -messung an Bedeutung. Die Habilitationsschrift von ESTHER WINTHER widmet sich diesem Thema und schlägt hierbei die Brücke von theoretisch-konzeptionellen und methodischen Überlegungen zu

eigenen empirischen Arbeiten für die kaufmännische Domäne.

Im einführenden Kapitel expliziert die Autorin ihr eigenes, an WEINERT (2001) orientiertes Kompetenzverständnis. Es ist im Sinne eines Literacy-Konzepts auf funktionale

Aspekte von Bildung ausgerichtet und beinhaltet jene „Wissenbestände und Fähigkeiten, von denen angenommen werden kann, dass sie für eine persönlich und wirtschaftlich zufriedenstellende Beteiligung des Individuums an der Gesellschaft benötigt werden“ (S. 13).

Kapitel 2 befasst sich mit theoretischen Konzepten und Modellen der Kompetenzforschung. Gängige allgemeine und auf den Bereich der Berufsbildung ausgerichtete Kompetenzdefinitionen werden beschrieben und eingeordnet. Um zentrale Eigenschaften von Kompetenzen – Erlernbarkeit und Domänenspezifität – theoretisch zu erklären, wird auf Ansätze aus der Kognitionsforschung zurückgegriffen (ANDERSON 1983 und 1993 sowie GELMAN/GREENO 1989). Aus dieser Basis wird anhand des Kompetenzstrukturmodells für die kaufmännische Bildung von WINTHER/ACHTENHAGEN (2008) veranschaulicht, wie Kompetenzen in Teilkompetenzen aufgeschlüsselt werden können. Winther differenziert hier in domänenverbundene und domänenspezifische Kompetenzen, letztere werden weiter unterteilt in eine verstehens- und eine handlungsbasierte Kompetenz.

Methodischen Überlegungen für die Entwicklung von Messverfahren widmet sich Kapitel 3. Die Autorin stellt drei Modelle vor, deren Instrumentenentwicklung einem integrierten Prozess aus Herleitung des Konstrukts, Begründung des Antwortverhaltens der Probanden, Konstruktion der Items sowie Analyse und Auswertung der Testwerte folgt. Ziel ist es, die zur Bewältigung der typischen Anforderungen des Berufs notwendigen kognitiven Prozesse und Ressourcen zu ermitteln, um sie anschließend präzise messen zu können. Das Vorgehen wird am Beispiel der Entwicklung eines Domänenmodells für die kaufmännische Bildung veranschaulicht. Anschließend erfolgt in Kapitel 4 eine Einführung in die Item-Response-Theorie, die theoretisch postulierte Zusammenhänge zwischen Anspruchsniveaus von Aufgaben, Fähigkeiten von Personen und Lösungswahrscheinlichkeiten mathematisch beschreibt.

Kapitel 5 präsentiert den empirischen Teil der Arbeit, der zwei Analysen zur kaufmännischen Kompetenz umfasst. In der ersten Studie wurden die Daten zu domänenverbundenen Vorwissensleistungen (“economic literacy” und economic numeracy”) von 340 Schülerinnen und Schülern eines Wirtschaftsgymnasiums mit einem Modell der Item-Response-Theorie reanalysiert. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass in den beiden Skalen “economic literacy” und “economic numeracy” tatsächlich unterschiedliche Kompetenzfacetten abgebildet werden. Die zweite Studie untersucht die domänenspezifische Kompetenz. Berufsfachliche Kompetenzen werden mittels einer computerbasierten Unternehmenssimulation gemessen, in der typische Arbeits- und Geschäftsprozesse von Industriekaufleuten nachgebildet werden. Der Einsatz der Simulation erfolgte an einer Stichprobe von 264 Auszubildenden. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass das Verfahren geeignet ist, verstehens- und handlungsbasierte berufsspezifische Kompetenzen zu messen und dabei verschiedene Niveaustufen der Kompetenzausprägung zu differenzieren.

Das Buch schließt mit Forschungsdesiderata der beruflichen Kompetenzmodellierung und -messung und Hinweisen zu kompetenzorientierter Didaktik.

Fazit: ESTHER WINTHER fasst auf knapp 300 Seiten den Stand der Kompetenzforschung in der beruflichen Bildung zusammen, präsentiert eigene Forschungsarbeiten. Hierbei zeigt sie die vielversprechenden Möglichkeiten auf, die sich für die Berufsbildungsforschung durch ein Zusammenspiel von theoretischen und empirischen Fortschritten in der Kompetenzmodellierung und -messung eröffnen. Als Habilitationsschrift ist das Buch in großen Teilen stark theoretisch ausgerichtet und ist daher zum Einstieg in die Thematik weniger zu empfehlen. Wer jedoch tiefer gehende Informationen sucht, findet sowohl Anregungen zur Gestaltung eigener Arbeiten als auch Hilfen zur Einschätzung existierender Ansätze in diesem florierenden Forschungsfeld. ■

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

40. Jahrgang, Heft 5/2011, September 2011

Redaktionsschluss 8. August 2011

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Astrid Recker (stellv. verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 02 28 - 107-17 23/-17 24

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Thomas Bergzog, BIBB; Prof. Dr. Sandra Bohlinger,

Universität Osnabrück; Prof. Dr. Gerhard Christe,

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BIBB;

Melanie Hoppe, BIBB; Barbara Lorig, BIBB; Dr. Loert de

Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA, Düsseldorf

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 - 9 11 01 -11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 € jeweils

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines

Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich

geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit

Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion

als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge

stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers

dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare

werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

- **KRISTINA BEINKE**
Universität Osnabrück
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Postfach 4469, 49069 Osnabrück
kristina.beinke@uni-osnabrueck.de
- **PROF. DR. SANDRA BOHLINGER**
Universität Osnabrück
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Postfach 4469, 49069 Osnabrück
sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de
- **PROF. DR. PETER DEHNBOSTEL**
Freier Weg 7, 53177 Bonn
peter.dehnbostel@t-online.de
- **ANJA EILERS-SCHOOFF**
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg/Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Ammerländer Heerstr. 136
26129 Oldenburg
anja.eilers.schooff@uni-oldenburg.de
- **GABRIELE EILERT-EBKE**
Henkel AG & Co. KGaA
40191 Düsseldorf
gabriele.eilert-ebke@henkel.com
- **PROF. DR. DIETER EULER**
Universität St. Gallen
Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP)
Dufourstrasse 40a
CH-9000 St. Gallen
dieter.euler@unisg.ch
- **ANNETTE GÖNNENWEIN**
Universität Stuttgart
Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie
Geschwister-Scholl-Str. 24D
70174 Stuttgart
goennenwein@bwt.uni-stuttgart.de
- **TORSTEN GRANTZ**
Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
tgrantz@uni-bremen.de
- **VOLKER HOMBURG**
ZIP Zeitarbeit + Personalentwicklung GmbH
Westerstraße 10–14, 28199 Bremen
homburg@zipzeit.de
- **DR. MARISA KAUFHOLD**
Eichenbaum GmbH
Friemar Str. 38, 99867 Gotha
kaufhold@eichenbaum.de
- **JÜRGEN LAUBERSHEIMER**
DB Mobility Logistics AG
Solmsstraße 18, 60486 Frankfurt
juergen.laubersheimer@deutschebahn.com
- **DR. HANS-JOACHIM MÜLLER**
TU Kaiserslautern
Fachgebiet Berufs- und Erwachsenenpädagogik
Gebäude 57, 67663 Kaiserslautern
hans-joachim.mueller@sowi.uni-kl.de
- **DR. WOLFGANG MÜSKENS**
Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg/Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Ammerländer Heerstr. 136
26129 Oldenburg
wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de
- **ALEXANDER NITZSCHKE**
Universität Stuttgart
Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie
Geschwister-Scholl-Str. 24D
70174 Stuttgart
nitzschke@bwt.uni-stuttgart.de
- **MAJA RICHTER**
DB Mobility Logistics AG
Potsdamer Platz 2, 10785 Berlin
maja.richter@deutschebahn.com
- **SVEN SCHULTE**
Universität Bremen
Institut Technik und Bildung
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
sven.schulte@uni-bremen.de
- **SABINE SEIDEL**
Universität Hannover
Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH (ies)
Bödekerstraße 7, 30161 Hannover
seidel@ies.uni-hannover.de
- **SONJA SPLITTSTÖBER**
Universität Osnabrück
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Postfach 4469, 49069 Osnabrück
ssplitts@uni-osnabrueck.de
- **ARTUR STEINBERG**
Henkel AG & Co. KGaA
40191 Düsseldorf
artur.steinberg@henkel.com
- **DR. INES WILKENS**
Henkel AG & Co. KGaA
40191 Düsseldorf
ines.wilkens@henkel.com
- **MARGIT EBBINGHAUS**
ebbinghaus@bibb.de
- **PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER**
esser@bibb.de
- **IRMGARD FRANK**
frank@bibb.de
- **GUNDA GÖRMAR**
goermar@bibb.de
- **BARBARA LORIG**
lorig@bibb.de
- **MIRIAM MPANGARA**
mpangara@bibb.de
- **CHRISTIANE REUTER**
reuter@bibb.de
- **ANNALISA SCHNITZLER**
schnittzler@bibb.de
- **DANIEL SCHREIBER**
schreiber@bibb.de
- **TANJA TSCHÖPE**
tschoepe@bibb.de
- **ROBIN WEBER-HÖLLER**
weber-hoeller@bibb.de



Lernen weltweit vernetzt.



IDEEN VERBINDEN.
Karlsruhe –
Messen und Kongresse

www.learntec.de

31. Januar –
2. Februar 2012

Messe Karlsruhe

LEARNTEC