

C Schwerpunktthema: Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und akademischer Hochschulbildung – Stand und Perspektiven

Vorbemerkungen

Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen bedeutet, dass Bildungsabschlüsse eines Bereichs auch gleichzeitig Zugänge zu anderen Bildungsbereichen eröffnen, dass Leistungen und Lernergebnisse aus einem Bildungsbereich in einem anderen Sektor anerkannt und angerechnet werden können. In Deutschland sind die Bildungsgänge deutlicher als in einer Vielzahl der anderen europäischen Länder sowohl in ihren Zugangsvoraussetzungen als auch in ihren Abschlüssen voneinander abgegrenzt. Das hat Auswirkungen insbesondere für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die die Bildungspolitik bereits seit den 1960er-Jahren fordert. Trotz vielfältiger Konzepte und Reformanstrengungen ist der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte erst in Ansätzen realisiert.

Im Folgenden werden die wichtigsten Reformbemühungen, Konzepte und Initiativen an der Schnittstelle Berufs- und Hochschulbildung skizziert, die damit verbundenen Herausforderungen verdeutlicht und vorliegende Ergebnisse sowie Erfahrungen in der Umsetzung der Initiativen referiert.

C1 Reformdiskussionen im Bildungswesen in Deutschland

C1.1 Bildungspolitische Reformen in den 1960er- bis 1980er-Jahren

Durchlässigkeit herzustellen bedeutet sowohl flexible Übergänge im nationalen Bildungssystem an den Schnittstellen zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungsbereich als auch horizontale und vertikale Durchlässigkeit innerhalb dieser beiden Bereiche zu schaffen. Bereits seit den 1960er-Jahren gibt es in Deutschland Bemühungen, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu fördern. An-

gestoßen von den Analysen des Deutschen Bildungswesens (vgl. Picht 1964; Dahrendorf 1965; Peisert 1967), in denen die Defizite in Deutschland benannt und grundlegende Reformen eingefordert wurden, bekam 1965 der Deutsche Bildungsrat, eine von Bund und Ländern gemeinsam gegründete Institution, den Auftrag, einen Bildungsgesamtplan vorzulegen. Mit den 1974 vorgelegten weitreichenden Empfehlungen zur Reform der Sekundarstufe II und dem Konzept einer durchgängigen Verknüpfung von allgemeinem mit beruflichem Lernen wurden Eckpfeiler für ein auf Durchlässigkeit angelegtes Bildungswesen definiert (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974). Diese sehr ambitionierten Forderungen lösten eine heftige Diskussion bei Bund und Ländern aus, eine Umsetzung auf breiter Ebene blieb indes aus. Auch die Überlegungen zur Entwicklung eines Bildungsgesamtplanes, die 1975 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung mit dem Ziel vorgelegt wurde, die Bildungsplanung für alle Bildungsbereiche als Gemeinschaftsaufgabe anzusehen (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1975), wurden schließlich von einigen Kultusministern der Länder und von Finanzministern von Bund und Ländern mit dem Verweis auf die hohen Kosten abgelehnt.

C1.2 Positionen der Kultusministerkonferenz

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1994 in einer Erklärung „Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ Handlungsbedarf festgestellt und nach Vorlage eines Berichtes 1997 die entsprechenden Ausschüsse beauftragt „zu prüfen und zu beschreiben, welche Abschlussqualifikationen beruflicher Bildungswege auf der Grundlage der Bildungswerte, ihres Anspruchsniveaus und ihrer Leistungsnachweise zu einer Anerkennung weitergehender Berechtigungen im Bildungswesen führen können“ (vgl. Kultusministerkonferenz 1997).

Im Juni 2002 verabschiedete die KMK den Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (aktualisiert am 18. September 2008). Demnach können bis zu 50 % eines Hochschulstudiums durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden.

Mit dem Beschluss der KMK von 2009, den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2009) auszuweiten, wurden die Grundlagen für durchlässigere Strukturen zwischen Hochschulbildung und Berufsbildung gelegt; die Länder hatten sich auf gemeinsame Kriterien des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung geeinigt. So erhalten Inhaber von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung (Meister, Techniker, Fachwirte o. Ä.) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Beruflich Qualifizierte ohne Abschluss einer Aufstiegsfortbildung erhalten eine fachgebundene Hochschulreife, wenn sie eine mindestens zweijährige einschlägige Berufsausbildung abgeschlossen haben sowie eine dreijährige einschlägige Berufspraxis nachweisen und ein Eignungsfeststellungsverfahren oder ein einjähriges Probestudium erfolgreich durchlaufen haben. Mit den von der KMK 2010 überarbeiteten „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2010) wird beruflich Qualifizierten, die bereits eine berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert haben, der direkte Zugang zu Masterstudiengängen ermöglicht. Die Umsetzung dieser Regelungen in den einzelnen Bundesländern ist sehr unterschiedlich. Darüber hinaus entscheiden die Universitäten und Hochschulen autonom über die Zulassungsverfahren und Zulassungspraxis. Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf dadurch verkürzte Studiengänge ist ebenfalls noch nicht einheitlich geregelt, hier entscheiden die Universitäten und Hochschulen eigenständig.

C1.3 Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung

In den 2007 unter Leitung der Bundesministerin für Bildung und Forschung verabschiedeten Empfeh-

lungen des „Innovationskreises Berufliche Bildung – IKBB“ wird eine umfassende Durchlässigkeit an den Schnittstellen und Übergängen zwischen Schule und Berufsausbildung, Ausbildung und Weiterbildung, Berufsbildung und Studium gefordert. Die Empfehlungen nennen wichtige Bedingungen für die strukturelle Unterstützung des lebenslangen Lernens durch mehr Durchlässigkeit. In der Leitlinie 6 „Durchlässigkeit verbessern – Anschlussfähigkeit beruflicher Abschlüsse sichern“ heißt es dazu: „Wir halten die Durchlässigkeit aus der beruflichen Bildung in die Hochschulen in Deutschland auch im internationalen Bereich für unzureichend. Dies gilt nicht nur für die Zulassung zum Studium, sondern auch für die Anrechnung von Vorqualifikationen (...) Unser Ziel ist es, hier differenzierte Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen. (...) Wir sehen in einer transparenten und offeneren Gestaltung der Regelungen für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter eine wichtige Verbesserung der Aufstiegschancen. (...) Wir appellieren an die Hochschulen, Studiengänge zu entwickeln, die die Qualifikationen beruflicher Bildung einbeziehen, gemeinsam mit der Wirtschaft Eingangs-, Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren für beruflich Qualifizierte zu entwickeln und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007).

C1.4 Vorschläge des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung

Der Hauptausschuss des BIBB (HA) hat in mehreren Empfehlungen zur „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ das Thema Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit aufgegriffen und forderte bereits 1984, „dass durch eine Gleichstellungsregelung der Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (...) der Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen ist“ (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1984). Eine aktuelle Empfehlung des HA, in der die Vorschläge des IKBB aufgenommen und konkretisiert werden, geht in die gleiche Richtung. Mit Nachdruck wird 26 Jahre nach der ersten Empfehlung gefordert, durchlässigere Strukturen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu schaffen: „Berufliches und hochschulisches Bildungssystem stehen in Deutschland immer noch weitgehend

unverbunden nebeneinander, und nur wenigen beruflich Qualifizierten gelingt derzeit der Übergang von der Berufsbildung bzw. aus dem Beruf in die Hochschulen. Diese Situation ist für Deutschland als Informations- und Wissensgesellschaft aus volks- und betriebswirtschaftlicher, bildungspolitischer und individueller Sicht nicht zufriedenstellend. Der Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kommt, vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung lebensbegleitenden Lernens, der Sicherung umfassender Bildungschancen und des sich abzeichnenden Fachkräftemangels ein hoher Stellenwert zu. Dabei greift die Förderung von Durchlässigkeit auch die europäische Diskussion zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung auf. Neben der Frage des formalen Hochschulzugangs umfasst die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung auch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen und die Gestaltung bedarfsgerechter Angebote“ (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010d).

Bund, Länder und Sozialparteien verfolgen dabei gemeinsam das Ziel, den Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulen zu fördern und Anstrengungen zu unternehmen, Studienbedingungen bedarfsgerecht zu gestalten. Die geltenden föderalen Strukturen und die Autonomie der Hochschulen werden dabei allerdings nicht infrage gestellt. Der Katalog umfasst folgende Empfehlungen:

1. Den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ausbauen.
Mit Bezugnahme auf den KMK-Beschluss von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber“, der von den meisten Bundesländern in das jeweilige Landeshochschulrecht übertragen wurde, fordert der HA, dass bei der Entscheidung über den Zugang an die Hochschulen die bereits erworbenen Kompetenzen stärker berücksichtigt werden sollten. Er spricht sich für Zugangsprüfungen aus, die konsequent auf die durch Berufsbildung und Berufspraxis erworbenen studienrelevanten Kompetenzen aufbauen.
2. Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erweitern.

Unter Berücksichtigung des KMK-Beschlusses von 2002 (vgl. KMK 2002) zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ und der vorliegenden Ergebnisse der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) regt der HA an, die Möglichkeiten zur pauschalen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auszubauen und zu erweitern. Darüber hinaus wird empfohlen, die Durchlässigkeit von der hochschulischen Ausbildung zur beruflichen Aus- und Weiterbildung zu fördern durch die Anrechnung von in Hochschulen erworbenen Kompetenzen auf die berufliche Aus- und Weiterbildung.

3. Bedarfsgerechte Angebote für beruflich Qualifizierte schaffen.
Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Ausbildung sollte durch zielgruppengerechte Vorbereitungs- und Unterstützungsprogramme und die entsprechende Ausgestaltung der Studiengänge verbessert werden. Bei der Entwicklung von Studiengängen sollte die Zielgruppe stärker berücksichtigt werden.
4. Finanzielle Fördermöglichkeiten für berufserfahrene Studierende schaffen.
Dazu wird empfohlen, die vorhandenen Förder- und Unterstützungsinstrumente einer zielgruppenspezifischen Analyse zu unterziehen mit dem Ziel, Transparenz zu schaffen und zugleich Entwicklungen anzustoßen, flexible und für die Zielgruppe anwendbare Finanzierungsmöglichkeiten zu schaffen.
5. Informations- und Beratungsangebote für beruflich qualifizierte Studieninteressenten schaffen.
Die Empfehlung sieht vor, die Kooperationen zwischen Trägern der beruflichen Bildung und Hochschulen weiter auszubauen mit dem Ziel, sich zukünftig verstärkt bei der Information und Beratung zu engagieren. Dabei sollten vorliegende Erfahrungen, z. B. aus der ANKOM-Initiative, genutzt werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010d).

C2 Übergreifende Ansätze zur Förderung der Durchlässigkeit

Die Forderung nach einer verbesserten Durchlässigkeit begleitet die Bildungspolitik seit mehreren Dekaden. Sind systematische, rechtlich verbindliche Regelungen für alle Bildungsbereiche, im Unterschied zu anderen europäischen Ländern (vgl. **Kapitel E1**), bisher noch nicht vorhanden, so sind doch in den vergangenen Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen worden, die Durchlässigkeit zwischen der Berufs- und Hochschulbildung substanziell zu verbessern.

Nachfolgend werden die wichtigsten Projekte skizziert und die vorliegenden Erfahrungen zusammengefasst. Im Mittelpunkt stehen dabei die Initiativen des BMBF zur Förderung von Durchlässigkeit: Mit der Initiative „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) wurde das Ziel verfolgt, pauschale Anrechnungsverfahren zu entwickeln und umzusetzen.

Anliegen der DECVET-Initiative ist es, durch die systematische Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Kompetenzen von einem Teilbereich des Berufsbildungssystems in einen anderen die vertikale und horizontale Durchlässigkeit der beruflichen Bildung zu erhöhen.

Mit der Entscheidung, einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu entwickeln und bildungsbereichsübergreifend zu erproben, ist ein entscheidender Schritt zu einer verstärkten Durchlässigkeit auf horizontaler und vertikaler Ebene getan worden. Damit liegt erstmals ein Instrument vor, das bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst und zugleich als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigt.

C2.1 Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)

Zielsetzung der BMBF-Pilotinitiative ANKOM war es, in der beruflichen (Weiter-)Bildung erworbene Kompetenzen als anrechenbare Studienäquivalente für Hochschulstudiengänge zu identifizieren und entsprechende Anrechnungsmodelle zu entwickeln. Dazu wurden von Herbst 2005 bis Sommer 2008 11 Projekte gefördert, die in jeweils einem der thematischen Cluster (Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften) angesiedelt waren → **Tabelle C2.1-1**. Aufgabe war es, Schnittmengen bzw. Anrechnungspotenziale zwischen den ausgewählten, nach § 53 BBiG geregelten beruflichen Fortbildungen, gleichgestellten Abschlüssen der Fachschulen sowie landesrechtlich geregelten Aufstiegsfortbildungen der Gesundheitsberufe und fachlich korrespondierenden Bachelorstudiengängen zu ermitteln.

Vorrangiges Entwicklungsziel waren pauschale Anrechnungsmodelle, bei denen die jeweiligen Abschlüsse der beruflichen Bildung bewertet wurden. Dabei erwies sich speziell die Äquivalenzprüfung der Lernergebnisse aus den unterschiedlichen Bildungsbereichen als sehr aufwendig. Dennoch konnte gezeigt werden, dass die pauschale Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge möglich und sinnvoll ist. Pauschale Verfahren haben den Vorteil, dass sie den Absolventen entsprechender beruflicher Weiterbildungen verlässlich die Anrechnung ihrer erworbenen Qualifikationen auf einen entsprechenden Studiengang ermöglichen.

In mehreren ANKOM-Projekten wurden zusätzlich zu den pauschalen auch individuelle Anrechnungsverfahren entwickelt. Individuell angerechnet werden können formell erworbene und zertifizierte Qualifikationen, die bei der pauschalen Anrechnung nicht berücksichtigt wurden. Zudem besteht die Möglichkeit, auch informell erworbene Kompetenzen anzurechnen. Solche Verfahren sind generell anwendbar, da sie individuelle Kompetenzen mithilfe von Portfolios oder Assessments bewerten. Sie bieten sich besonders bei einer geringen Anzahl erwarteter

Tabelle C2.1-1: Entwicklungsprojekte der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kenntnisse auf Hochschulstudiengänge – ANKOM“

Bildungsbereich	Zielstudiengänge
Gesundheit & Soziales	
Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin	Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieher/-innen
Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Pflege & Gesundheit	Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Gesundheitsberufen auf den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ Teilprojekt I: Pflegeberufe Teilprojekt II: Gesundheitsfachberufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)
Leuphana Universität Lüneburg	KompädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelorstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik unter Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips
Ingenieurwissenschaften	
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover	Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge in der Fakultät Maschinenbau
Technische Universität Ilmenau	Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf universitäre ingenieurwissenschaftliche Studiengänge in Thüringen (bkus-ing)
Wirtschaftswissenschaften	
Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft	Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen aus den Fortbildungsprofilen „Technische/-r Betriebswirt/-in“, „Geprüfte/-r Industriefachwirt/-in“, „Geprüfte/-r Bilanzbuchhalter/-in“ und „Controller/-in“
Universität Duisburg-Essen	KArLos Rhein-Ruhr – Berufliche Kompetenzen zur Anrechnung auf Logistikstudiengänge in der Region RheinRuhr
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Qualifikationsverbund Nord-West
IHK Bildungszentrum Stralsund	Regionales Entwicklungsprojekt „REAL“ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen des Meisters/Technischen Betriebswirtes auf den Bachelorstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen
Informationstechnologie	
Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig	ANKOM-IT – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen aus dem IT-Sektor auf Hochschulstudiengänge
Technische Universität Darmstadt	ProIT Professionals

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Anrechnungsfälle an. Sobald pauschale und individuelle Verfahren gemeinsam angewendet werden, spricht man von kombinierten Verfahren. Mit diesen lassen sich beispielsweise neben einer absolvierten beruflichen Fortbildung, die pauschal auf den entsprechenden Zielstudiengang angerechnet werden kann, auch informell erworbene Kompetenzen, die möglicherweise im Rahmen einer adäquaten Berufstätigkeit erworben wurden, berücksichtigen.

Auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen entwickelte die wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Initiative eine „Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und

außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Hochschul-Informationssystem/Institut für Innovation und Technik 2010), in der alle wesentlichen Arbeitsschritte zur Anrechnung (Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzprüfung, Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren und Evaluation) dargestellt werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die BMBF-Initiative ANKOM die Realisierbarkeit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für unterschiedliche Kombinationen akademischer und beruflicher Fachrichtungen gezeigt und die dafür nötigen Verfahren

entwickelt hat. Nun gilt es, auch weiterhin für die Verbreitung und Weiterentwicklung der gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse zu sorgen und die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen an den Hochschulen nachhaltig zu implementieren. Beratung und Unterstützung wird von der Initiative bis Mitte 2011 angeboten.

C2.2 Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (DECVET)

In der DECVET-Pilotinitiative sollen Reformansätze untersucht und erprobt werden, die innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems Transparenz und Durchlässigkeit (im Sinne anschlussfähiger Übergänge) fördern. Dazu werden in 10 betriebspraktisch ausgerichteten Pilotprojekten Modelle für ein Leistungspunktesystem zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen von einem Teilbereich des beruflichen Bildungssystems in einen anderen entwickelt und erprobt → [Tabelle C2.2-1](#).

Über die Implementation transparenter und transferierbarer Anrechnungsmodelle wird angestrebt, die vertikale und horizontale Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung zu verbessern. Wissenschaftlich begleitet wird die Initiative von einem Konsortium der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Lehrstuhl für Berufspädagogik) und der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik). Beraten wird die Gesamtinitiative von einem Beirat, in dem Beauftragte des Bundes, der Länder und der Sozialpartner vertreten sind.

In den 10 Pilotprojekten, die 2007 ihre Arbeit aufnahmen, wurden bisher branchenspezifische Übergangs- und Anrechnungsmodelle für die folgenden vier Schnittstellen innerhalb des Berufsbildungssystems entwickelt:

- zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung,
- innerhalb der dualen Berufsausbildung an der Schnittstelle gemeinsamer berufsübergreifender Qualifikationen in einem Berufsfeld (z. B. Wechsel von der Ausbildung zum Verfahrensmechaniker in die Mechatronikerausbildung),
- zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung,
- zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung (§§ 53 und 54 BBiG).

Die Verfahren und Modelle werden gegenwärtig in Gruppen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen, Schulen und Betriebe erprobt.

Bei der Entwicklung und Erprobung möglicher Anrechnungsmodelle ist die Orientierung an den Kriterien des „European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)“ zwingend.

Die für die DECVET-Anrechnungsmodelle maßgebenden ECVET-Prinzipien lassen sich wie folgt formulieren:

- Berufliche Qualifikationen werden unabhängig von Institutionen und Lernkontexten, in denen sie erworben wurden, lernergebnisorientiert beschrieben, d. h. in Form von Kompetenzen und den ihnen inhärenten Kenntnissen und Fertigkeiten, die der Lernende beherrscht und in Handlungskontexten realisieren und anwenden kann.
- Zusammengefasst werden die Lernergebnisse in Units (= Lerneinheiten im Sinne von „Einheiten von Gelerntem“), die Teile einer Qualifikation (Beruf) darstellen und in der Summe eine Gesamtqualifikation abbilden.
- Units werden Leistungspunkten zugeordnet, die ihr Verhältnis untereinander als auch zur Gesamtqualifikation quantitativ gewichten.

Für die entwickelten Anrechnungsmodelle heißt dies: Die Zu- und Übergänge in den Subsystemen der Berufsbildung sollen nicht mehr primär an formale Bildungsabschlüsse und Zertifikate gekoppelt sein, sondern an anrechenbare Kompetenzen.

Die Entwicklung der Instrumente für die schnittstellenspezifischen Anrechnungsmodelle erfolgte in allen Projekten auf der Basis eines einheitlichen Arbeitsprogramms:

- Im ersten Schritt wurden die Qualifikationen der einbezogenen Berufsprofile auf der Basis der gesetzlich vorgegebenen Ausbildungsord-

Tabelle C2.2-1: **Projekte der BMBF-Pilotinitiative „Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung – DECVET“**

Projektnehmer	Erprobung der Verfahren zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen in den Berufen:
Los 1: Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung	
BWHW – Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.; INBAS GmbH – Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Berufe aus dem Berufsfeld Metalltechnik, z. B. • Anlagenmechaniker/-in • Industriemechaniker/-in • Konstruktionsmechaniker/-in • Werkzeugmechaniker/-in • Metallbauer/-in
Deutsche Bahn AG, DB Training, Berlin/Frankfurt a. M.	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufmännisch-serviceorientierte Berufe • Berufe der Metall- und Elektrotechnik • Verkehrsberufe
ÜAG – Überbetriebliche Ausbildungsgesellschaft Berufs- und Arbeitsförderungsgesellschaft Jena gGmbH	<ul style="list-style-type: none"> • im Vordergrund stehende Betrachtung der Metallberufe • Industriemechaniker/-in und • Metallbauer/-in • aber auch anderer Ausbildungsberufe des Berufsfeldes Metall
Los 2: Innerhalb der dualen Berufsausbildung an der Schnittstelle gemeinsamer berufsübergreifenden Qualifikationen in einem Berufsfeld	
f-bb – Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH Nürnberg	<ul style="list-style-type: none"> • Maschinen- und Anlagenführer/-in • Fertigungsmechaniker/-in • Kfz-Mechatroniker/-in • Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in • Mechatroniker/-in • Industriemechaniker/-in • Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik • Industriemechaniker/-in • Werkzeugmechaniker/-in
SAZ – Schweriner Ausbildungszentrum e.V.	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik • Werkzeugmechaniker/-in • Mechatroniker/-in
Los 3: Schnittstelle zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung	
AFBB – Akademie für berufliche Bildung gGmbH Dresden	<ul style="list-style-type: none"> • Staatlich geprüfte/-r Wirtschaftsassistent/-in Fachrichtung Informationsverarbeitung • Kaufmann/-frau für Bürokommunikation • Bürokaufmann/-frau • Internationale/-r Touristikassistent/-in • Reiseverkehrskaufmann/-frau
Arbeitsgemeinschaft des Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertages, des Baden-Württembergischen Handwerkstages und des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel • Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
Los 4: Schnittstelle zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung (des Bundes nach §§ 53 und 54 BBiG)	
BAQ Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation Bremen	<ul style="list-style-type: none"> • Polier/-in • Facharbeiter/-in
BCM – Bremer Centrum für Mechatronik & aib – arbeitswissenschaftliches Institut Bremen, Universität Bremen	<ul style="list-style-type: none"> • Geprüfte/-r Industriemeister/-in (Fachrichtung Mechatronik) • Systemtechniker/-in Mechatronik • Mechatroniker/-in • Staatlich geprüfte/-r Mechatroniktechniker/-in
QFC – Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH, Halle; Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH (SBG); Technische Universität Dresden; Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung & -beratung e.V. (JIBB)	<ul style="list-style-type: none"> • Chemikant/-in • Chemielaborant/-in • Geprüfte/-r Industriemeister/-in (Fachrichtung Chemie)
Los 5: Wissenschaftliche Begleitung der Pilotinitiative DECVET	
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Berufspädagogik	

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

nungen und Rahmenlehrpläne lernergebnisorientiert beschrieben, d. h. in Form von Kompetenzen und den mit ihnen verbundenen Kenntnissen und Fertigkeiten, die der Lernende beherrscht und in Handlungskontexten realisieren und anwenden kann. Zusammengefasst wurden die Lernergebnisse in Units, die in der Summe das gesamte Kompetenzspektrum eines Berufs abbilden.

- Anschließend wurden Überschneidungspotenziale (Äquivalenzen) zu den Lernergebnissen an den Schnittstellen ermittelt, analysiert und dokumentiert. Sie kennzeichnen die potenziell vorhandenen Anrechnungsinhalte und -mengen.
- Im folgenden Arbeitsschritt wurde eine Bemessungsgrundlage für die Zuordnung von Leistungspunkten pro Unit entwickelt. Die Punkte sollen den Leistungsgrad der Lerneinheiten und ihr Verhältnis untereinander als auch zur Gesamtqualifikation quantitativ gewichten.
- Im weiteren Schritt wurden Verfahren, Erfassungsinstrumente und Prüfungsformen entwickelt bzw. angepasst und kombiniert, die es erlauben, die in den Units als Lernergebnisse beschriebenen Kompetenzen zu überprüfen und zu bewerten. Kriterien für die Entwicklung der Prüfungsansätze waren u. a. der Wissen und Kenntnisse integrierende Kompetenzbezug der Prüfungsinstrumente, Ausführungs-, Handlungs- und Performanzorientierung der Prüfung sowie Validität des Prüfungsverfahrens. Die zu erprobenden Prüfungsmethoden und -instrumente umfassen u. a. handlungsorientierte Situationsaufgaben im beruflichen Tätigkeitsfeld, Betriebsaufträge, Projektaufgaben mit Präsentation und Fachgespräch, Simulationsaufgaben sowie Kenntnistests.

Kompetenzorientierte Prüfungen sind für das Prüfungspersonal mit veränderten Herausforderungen verbunden. Gegenwärtig werden in den Pilotprojekten Qualifizierungskonzepte entworfen und erprobt, die nach Abschluss der Evaluationsphase weiterentwickelt werden.

Ziel der derzeitigen Arbeitsphase der DECVET-Projekte ist die Ausgestaltung und Erprobung von pragmatischen und akzeptanzfähigen Anrechnungsver-

fahren. Konkret sind hier u. a. die Fragen zu klären:

- Wie wird ein Anrechnungsverfahren ausgelöst?
- Von welchen Akteuren/Institutionen wird das Verfahren aktiv gestaltet und verantwortet?
- Wer erfasst die Lernergebnisse, wer bewertet und zertifiziert sie, wer erkennt an?

Die Erprobungsergebnisse werden 2012 vorliegen. Auf ihrer Grundlage wird zu prüfen sein, ob und inwieweit sich die nach Schnittstellen und Branchen differenzierten Anrechnungsmodelle für das Gesamtsystem beruflicher Bildung generalisieren und standardisieren lassen.

C2.3 Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR)

Im Oktober 2006 haben das BMBF und die KMK beschlossen, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Ziel des DQR ist es, einen umfassenden, bildungsbereichsübergreifenden Referenzrahmen bereitzustellen, der die Umsetzung der Idee des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) unterstützt. Damit wurde erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung sämtlicher Qualifikationen aller Bildungsbereiche vorgelegt. 2009 wurde ein erster gemeinsamer Entwurf des DQR als Diskussionsvorschlag vorgelegt, der als Grundlage für eine alle Bildungsbereiche umfassende Erprobung diente. Die Überprüfung wurde im Sommer 2010 abgeschlossen, die vorliegenden Ergebnisse wurden evaluiert und in die DQR-Matrix eingearbeitet. Seit Ende 2010 liegt der DQR vor (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010).

Mit der Entwicklung und Umsetzung des DQR werden folgenden Ziele verfolgt (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009):

- das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu machen und Verlässlichkeit, Durchlässigkeit (insbesondere zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung) sowie Qualitätssicherung zu unterstützen und die sich dabei ergebenden Äquivalenzen und Unterschiede von Qualifikationen sichtbar zu machen,
- die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäi-

Tabelle C2.3-1: Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (Stand November 2010)

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Quelle: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010

- schen Ländern sowie in Deutschland im Sinne bestmöglicher Chancen zu fördern,
- Bildungseinrichtungen, Arbeitgebern und Arbeitnehmern ein Übersetzungsinstrument an die Hand zu geben, um Qualifikationen besser einordnen zu können und die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa zu erleichtern,
 - die Orientierung der Qualifikationen an Lernergebnissen, d. h. an feststellbaren Kompetenzen, zu fördern,
 - Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen Lernens zu verbessern, um lebenslanges Lernen insgesamt zu stärken.

Mit diesem Referenzrahmen sollen die Vergleichbarkeit nationaler Qualifikationen im europäischen Bildungsraum sowie die Transparenz von Gleichwertigkeiten und Unterschieden zwischen den Qualifikationen der deutschen Bildungssektoren verbessert werden. An dem Erprobungsprozess waren Vertreter der Allgemein-, Berufs-, Hochschul- und Erwachsenenbildung beteiligt.

Der Qualifikationsrahmen beschreibt auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der beruflichen und der Hochschulbildung erworben werden. Auf den Niveaus werden zugleich die Kompetenzen formuliert, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der DQR bildet jedoch nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien ab.

Die Kompetenzdimensionen werden in zwei Hauptkategorien unterschieden, die die Kompetenzbereiche repräsentieren. Die erste Hauptkategorie „Fachkompetenz“ wird in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, die zweite Hauptkategorie „personale Kompetenz“ in „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz (geändert im November 2010 in Selbstständigkeit)“ untergliedert → **Tabelle C2.3-1**. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der Matrix keine eigenständige Erwähnung.

Leitlinien für die Erarbeitung des DQR waren:

- die Struktur des DQR kompatibel zum EQF zu entwickeln,
- den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems Rechnung zu tragen,
- einen engen Arbeitszusammenhang mit der EU-Ebene und Partnerländern herzustellen,
- den DQR unter Berücksichtigung der weiteren europäischen Transparenzinstrumente zu formulieren,
- auf den Niveaus *gleichwertige* und nicht *gleichartige* Kompetenzen abzubilden,
- dem DQR zunächst nur formale Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zuzuordnen und in einem späteren (zweiten) Schritt auch Ergebnisse des informellen Lernens zu berücksichtigen.

Die Zuordnungen folgen grundsätzlich dem Inklusionsprinzip, d. h., Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, werden auf den folgenden Stufen nur dann erwähnt, wenn sie eine Steigerung erfahren.

Bei der Zuordnung von Kompetenzen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems einbezogen, sowohl der allgemeinen und der Hochschulbildung als auch der beruflichen Bildung. Grundsätzlich sollte jedes Bildungsniveau, das im DQR abgebildet wird, auf verschiedenen Wegen erreicht werden können.

Es besteht Einvernehmen darüber, dass mit den Zuordnungen der Qualifikationen in den DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt wird. Der DQR und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sind kompatibel. Darauf wurde besonders bei der Formulierung der Begrifflichkeiten geachtet. Danach entsprechen die Stufen 1 (Bachelor), 2 (Master) und 3 (Promotion) des HQR hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Niveaus 6, 7 und 8 des DQR (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010).

Von Mai 2009 bis Mai 2010 wurde der von der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und dem Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen gemeinsam entwickelte DQR-Diskussionsvorschlag von Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspraxis in vier ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Gesundheit, Handel, Metall/Elektro und IT-Bereich) exemplarisch erprobt. Ziel dieser zweiten Erarbeitungsphase des DQR war es, zu nachvollziehbaren, konsensfähigen Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen zu kommen sowie die Handhabbarkeit der DQR-Matrix zu überprüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse wurde die Matrix geringfügig geändert → **Tabelle C2.3-1** und die dazugehörigen Unterlagen (Glossar) angepasst.

Die Eignung des DQR wird grundsätzlich befürwortet: „Mit dem DQR findet erstmals eine umfassende bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen Anwendung, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010). Damit bietet der Qualifikationsrahmen die Chance, eine Durchlässigkeit in den Bildungswegen zu erreichen, Transparenz zu schaffen und dem Prinzip näherzukommen, das

lautet: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat.“

Zur Gestaltung des weiteren DQR-Prozesses ist vorgesehen, nach einer anschließenden Beratung mit den Zuordnungsarbeiten zu beginnen. In einem weiteren Schritt ist zu klären, wie die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen einbezogen werden können. Dabei zeichnet sich ab, dass das Thema der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen nicht allgemein behandelt werden soll, sondern im Kontext des DQR. Abschließend sollen die Ergebnisse in eine Vereinbarung, die zwischen Bund und Ländern geschlossen werden soll, eingebracht werden.

Die Regeln der Zuordnung der in Deutschland zu erwerbenden Qualifikationen zu den Niveaus des DQR werden entwickelt und in einem Handbuch zusammengefasst.

C3 Herausforderungen bei der Gestaltung durchlässiger Strukturen

Mit dem DQR liegt ein Vorschlag vor, wie zukünftig Qualifikationen bildungsbereichsübergreifend beschrieben und eingeordnet werden können. An der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung zeigen die Ergebnisse von ANKOM, welche Möglichkeiten zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bestehen. Das DECVET-Projekt zielt auf die Schnittstellen innerhalb der beruflichen Bildung ab und entwickelt Instrumente und Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen innerhalb der beruflichen Bildung. Neben den konkreten Vorschlägen müssen bei der Schaffung von mehr Durchlässigkeit grundsätzliche Überlegungen angestellt werden, wie Übergänge an den Schnittstellen des Bildungssystems gestaltet werden können.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte thematisiert, die für einen offeneren Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte von Bedeutung sind:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernkulturen der Bildungsbereiche,
- Gleichwertigkeit als Voraussetzung für die Anrechnung von Kompetenzen und
- Anerkennung von auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen.

C3.1 Unterschiede in den Lernkulturen

Die Schaffung von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen hat das Ziel, dass die an Bildung beteiligten Akteure besser über ihre Bildungsangebote und -leistungen kommunizieren können. Für mehr Durchlässigkeit kann dann gesorgt werden, wenn die an Bildung beteiligten Akteure verstehen, was die konkrete Leistung und das konkrete Angebot anderer Bildungsbereiche bedeutet.

Der Übergang von einem beruflichen Aus- und Weiterbildungsgang in einen hochschulischen Bildungsgang ist für die Betroffenen im Allgemeinen mit einem Wandel der Lernkultur verbunden. Während in der Berufsbildung eine problem- und kompetenzorientierte Lernkultur im Vordergrund steht, ist die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen in erster Linie fach- und inhaltsorientiert. Erst in den letzten Jahren wandeln sich die Lernkulturen und nähern sich an, beispielsweise durch eine an der Arbeitswelt orientierten Hochschullehre oder durch die Schaffung von wissensintensiven Berufsprofilen in der beruflichen Bildung. Offen ist gegenwärtig, inwieweit die Universitäten und Hochschulen auf breiter Ebene bereit sind, sich auf die beruflich Qualifizierten einzulassen und zielgruppenspezifische Angebote und Unterstützungen zu entwickeln und anzubieten. Dieser Sachverhalt gewinnt vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ausdifferenzierung in der Ausrichtung der Universitäten und Hochschulen durch die Einführung umfangreicher Bachelor- und Masterstudiengänge an Bedeutung.

Eine Annäherung der Bildungsbereiche und eine bessere Verständigung zwischen Hochschulen und Berufsbildung können in Zukunft durch die gemeinsame Ausrichtung an der Leitidee der Kompetenzorientierung gelingen. Mit der Erprobung des DQR liegen auch für den Hochschulbereich entsprechende Vorschläge vor. In der Berufsbildung liegen für den berufsschulischen Teil der dualen Berufsausbildung mit den Lernfeldern bereits seit Ende der 1990er-Jahre kompetenzorientierte Curricula vor. Mit den kompetenzorientiert strukturierten Ausbildungsbausteinen und dem vorliegenden Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen hat das BIBB Ideen und Instrumente vorgelegt, mit de-

nen das System der staatlich anerkannten Aus- und Fortbildungsberufe weiterentwickelt werden kann. Eine verstärkte Kompetenz- und Lernergebnisorientierung bei der Vermittlung und Dokumentation in den unterschiedlichen Bildungsbereichen kann dazu beitragen, die unterschiedlichen Lernkulturen in den Bildungsbereichen einander anzunähern.

C3.2 Gleichwertigkeit als Voraussetzung für die Anrechnung von Kompetenzen

Eine wesentliche Voraussetzung für die Anrechenbarkeit von Lernergebnissen ist, dass die unterschiedlichen Bildungsbereiche in der bildungspolitischen und vor allem in der fachlichen Diskussion ein gemeinsames Verständnis über die Interpretation und die Nutzung des Begriffs „Gleichwertigkeit“ entwickeln. Entscheidend für die Bestimmung von authentischen Anrechnungspotenzialen wird es künftig sein, einen Konsens darüber zu erzielen, dass bei der Anrechnung von Lernleistungen gleichwertige und nicht gleichartige Kompetenzen berücksichtigt werden. Gleichartigkeit setzt eine formale und inhaltliche Übereinstimmung der zu vergleichenden Qualifikationen voraus. Das heißt, eine Anrechnung könnte nur stattfinden, wenn die in den unterschiedlichen Bildungsbereichen erworbenen Kompetenzen, die Aus-, Fortbildungs- und Studienzeiten sowie die Prüfungsleistungen in Inhalt, Umfang und in den Anforderungen deckungsgleich sind. Solche engen Vergleichbarkeits- und Bewertungskriterien würden die Chancen der Antragsteller auf Anrechnung von vorhandenen und „abrufbaren“ Kompetenzen auf ein Minimum reduzieren und damit sowohl flexible als auch funktionsfähige Übergänge im nationalen Bildungssystem innerhalb der Bildungsbereiche sowie an den unterschiedlichen Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen einschränken – wenn nicht gar unmöglich machen. Gleichzeitig ist eine Verständigung darüber zu erzielen, Gleichwertigkeit nicht nur als bloße Deckungsgleichheit von Curricula zu betrachten, sondern vielmehr die Ergebnisse von Lernprozessen in den Mittelpunkt zu stellen und anhand vergleichbarer Lern- bzw. Qualifikationsniveaus zu bewerten. Dabei ist es grundsätzlich nachrangig, wo und in welchen Lernkontexten die Kompetenzen erworben wurden. Die Ergebnisse von

Lernprozessen sind die entscheidende Grundlage für einen Vergleich und damit letztlich für die Überprüfung von Gleichwertigkeiten bzw. die Ermittlung von Schnittmengen und Äquivalenz-/Anrechnungspotenzialen an den Schnittstellen im Bildungssystem.

Damit sind Lernergebnisse auch die Bedingung für funktionierende und von allen Beteiligten akzeptierte Anrechnungsverfahren. Von grundlegender Bedeutung dabei ist zudem, dass sowohl die Lernergebnisbeschreibung als auch die Ermittlung der Wertigkeit nach einheitlichen Kriterien erfolgt. Diese müssen einerseits bildungsbereichsübergreifend umgesetzt werden können und andererseits für alle Beteiligten nachvollziehbar sein. Das wurde bei der Erprobung des DQR erstmals bildungsbereichsübergreifend praktiziert (vgl. **Kapitel C2.3**; Mucke 2010; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, 2010). Um Anrechnungsverfahren an den Schnittstellen im Bildungssystem nachhaltig etablieren sowie die Vorbehalte gegenüber der Qualität der Lernergebnisbeschreibung bei den Akteuren abbauen zu können, ist es unerlässlich, definierte Qualitätsstandards für die Anrechnung von Lernergebnissen sicherzustellen (vgl. Mucke/Buhr 2008). Dazu gehören u. a. die Herstellung von Transparenz für die am Verfahren Beteiligten, die Förderung der Vertrauensbildung zwischen ihnen sowie die Nachvollziehbarkeit der Äquivalenzfeststellung der erworbenen Kompetenzen durch geeignete Dokumentation und Offenlegung der Verfahrensschritte (vgl. **Kapitel C2.1**).

C3.3 Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen

Die zunehmende Bedeutung der Dokumentation und Anerkennung von Ergebnissen des informellen Lernens ist eine direkte Folge der Initiativen der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern gibt es in Deutschland keine rechtlichen Regelungen und anerkannten Verfahren. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass es bislang kaum eine Nachfrage nach der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gab.

Die Möglichkeit, einen dualen Berufsabschluss ohne Absolvierung des entsprechenden Bildungsgangs zu

erwerben, ist in Deutschland durch die Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 37 Abs. 2 Handwerksordnung (HwO) gegeben. Dabei ist eine berufliche Tätigkeit über die eineinhalbfache Zeit des entsprechenden Ausbildungsgangs Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung. Für die Zulassung ist erheblich, dass die bisherigen Tätigkeiten das Profil des angestrebten Berufs weitgehend abdecken. Zeugnisse und das Glaubhaftmachen des Nachweises der beruflichen Handlungsfähigkeit können als weitere Kriterien für die Zulassung, die immer mit einer Einzelfallprüfung der zuständigen Kammer verbunden ist, herangezogen werden. Darüber hinaus sind in den Zulassungsvoraussetzungen der Fortbildungsordnungen Elemente enthalten, die eine Durchlässigkeit im Sinne einer Anerkennung nonformalen und informellen Lernens fördern. Hier wird explizit eine mehrjährige berufliche Tätigkeit als Voraussetzung festgelegt, wodurch die in dieser Zeit absolvierten betrieblichen Lern- und Arbeitsphasen anerkannt werden.

Das IT-Weiterbildungssystem ist ein weiteres Beispiel für die Anrechnung von Lernleistungen. Hier sind die im privatwirtschaftlichen Sektor angesiedelte Personenzertifizierung sowie die bundeseinheitliche Zertifizierung der Professionals sehr stark auf das Lernen im Prozess der Arbeit ausgerichtet. Dadurch gewinnen die in informellen und nonformalen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen an Bedeutung.

Neben der beruflichen Bildung bietet auch der Bereich der Hochschulbildung Möglichkeiten, mit denen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch die Anerkennung von in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen verbessert wird. Dazu zählen insbesondere die in den Hochschulgesetzen der Länder enthaltenen Möglichkeiten einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Entsprechende Anrechnungen sind gegenwärtig bereits in Bayern, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen möglich. Die entsprechenden Gesetzesgrundlagen unterscheiden teilweise zwischen den Möglichkeiten der Anrechnung und der Einstufungsprüfung (vgl. Freitag 2010 sowie die entsprechenden Landeshochschulgesetze). Sie ermöglichen es den Hochschulen, in ihren Prüfungsordnungen die Vorgaben für die

Anerkennungsverfahren festzulegen. Sofern sich derartige Verfahren nicht auf die Anerkennung formalen Lernens beschränken sollen, müssen sie Elemente beinhalten, welche die Ergebnisse nonformaler und informeller Lernprozesse einer formalen Anerkennung zugänglich machen. Wie bei der Externenprüfung wird die Anrechnung unterhalb der gesetzlichen Ebene geregelt. Zur Lösung dieses Problems bieten sich prinzipiell alternative Wege an. Erstens lassen sich Instrumente nutzen, welche Kompetenzen dokumentieren. Hier sind vor allem Arbeitszeugnisse, Mitarbeiterbeurteilungen und Instrumente der Personaldiagnostik zu nennen. Die zweite Option sind Verfahren, nach denen das Individuum und die Identifizierung individueller Kompetenzen im Vordergrund stehen. Diese Verfahren sind darauf ausgerichtet, die Reflexionsfähigkeit der Individuen und ihre Fähigkeiten, die eigenen Kompetenzen zu verbalisieren, zu fördern. Hier sind beratungsbetonte Konzepte wie das ProfilPASS-System oder andere eher dialogbasierte Portfolio-Ansätze zu nennen, die in erster Linie auf die Selbstbeurteilung abstellen.

Um die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens mit Blick auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu fördern, ist es wichtig, die bestehenden Instrumente und Verfahren besser zu verknüpfen. Dabei können die zuletzt vorgestellten unternehmensbezogenen sowie die beratungsorientierten Ansätze wichtige Grundlagen bereitstellen, welche innerhalb der im formalen System verankerten Ansätze genutzt werden können.

Neben diesen auf der Ebene der Verfahren ansetzenden Verknüpfungen leisten Anpassungen auf der Systemebene sowie auf der normativen Ebene einen unverzichtbaren Beitrag. Vornehmlich sind hier zwei Aspekte zu nennen: Dies ist zum einen die Gestaltung des DQR, zum anderen die Orientierung an Kompetenzen bzw. Lernergebnissen bei der Gestaltung und Umsetzung der Curricula. Hier ist eine zentrale Maßnahme die kompetenzorientierte Gestaltung von Qualifikationen, um so Bezüge zu den Ergebnissen nonformalen und informellen Lernens herstellen zu können. Insgesamt erleichtert ein einheitliches Kompetenzverständnis die Kommunikation zwischen Teilsystemen des Bildungssystems und damit auch die Durchlässigkeit zwischen diesen.

C4 Ausblick

Schaffung von Durchlässigkeit – eine drängende Zukunftsaufgabe – Perspektiven

Grundsätzlich ist Durchlässigkeit keine Frage „später“ Bildungsphasen. Durchlässigkeit kann nur erreicht werden, wenn das Bildungssystem insgesamt – vom Kindergarten bis zur tertiären Bildung – transparente und durchlässige Entwicklungspfade bietet. Das heißt, dass Übergänge an allen Schnittstellen des Bildungswesens fließender werden und nicht der Selektion, sondern dem Eröffnen vielfältiger Optionen dienen müssen. In jeder Bildungsphase müssen alle weiteren Bildungswege und -abschlüsse prinzipiell offen sein und erreichbar bleiben. Dies setzt – nach den Erfahrungen aus den internationalen Vergleichen – einerseits voraus, dass Entscheidungen über Bildungswege nach der allgemeinbildenden Schule möglichst nicht vor dem Ende der Sekundarstufe I getroffen werden sollten. Andererseits zeigen diese Untersuchungen auch, dass Durchlässigkeit und Chancengleichheit nur erreicht werden können, wenn das Prinzip der kontinuierlichen und individuellen Förderung die Leitidee der gesamten Bildung ist.

Darüber hinaus gilt insbesondere für Deutschland, dass höchste Qualifikationen und anspruchsvolle Kompetenzniveaus nicht nur über Hochschulstudiengänge erreicht werden können und sollten. Deutschland hat ein im internationalen Vergleich außerordentlich gut und systematisch ausgebautes System von Aus- und Weiterbildungsberufen bzw. beruflichen Abschlüssen. Deshalb kann aus dem im internationalen Vergleich eher geringen Anteil von Hochschulabsolventen und -absolventinnen nicht unmittelbar auf ein entsprechendes Defizit an hoch qualifizierten Fach- und Führungskräften geschlossen werden. Diese Vergleiche vernachlässigen, dass in Deutschland Qualifikationen und Kompetenzen, die andernorts an Hochschulen erworben werden, auch oder nur durch berufliche Aus- und Weiterbildung erreicht werden (vgl. Müller 2009). Vergleichsweise häufig sind hierzulande offensichtlich sowohl Absolventen und Absolventinnen von Hochschulen als auch von beruflicher Aus- und Weiterbildung auf tertiärem Niveau qualifiziert und nehmen Berufs-

tätigkeiten mit hohen Anforderungen wahr. Dies ist international gesehen eher ein Wettbewerbsvorteil als ein Wettbewerbsnachteil.

Die Bildungspolitik wäre deshalb gut beraten, das Angebot an anspruchsvollen Ausbildungsberufen und hochwertigen Zusatzqualifikationen sowie das Angebot der Fortbildungsabschlüsse in gestuften Weiterbildungssystemen, die zu den höchsten Kompetenzniveaus führen, weiter auszubauen. Für die systematische Entwicklung eines „zweiten Königswegs“ zu hohen und höchsten Kompetenzen – neben dem Hochschulstudium – spricht nicht nur, dass dieser Ansatz Höherqualifizierung in erheblich größerer Breite ermöglichen würde, sondern auch sehr gut dem Bedarf des Beschäftigungssystems entsprechen würde.

Die Philosophie der Qualifikationsrahmen weist hier den richtigen Weg: Es kommt nicht auf bestimmte Abschlüsse (Qualifikationen) an, sondern auf erworbene Kompetenzen. Deshalb haben die für die Entwicklung des DQR maßgeblichen Akteure vereinbart, dass alle Kompetenzniveaus des Rahmens auch über die berufliche Bildung erreichbar sein sollen.

(Irmgard Frank, Silvia Annen, Egon Meerten, Gisela Mettin, Franziska Kupfer, Christiane Köhlmann-Eckel, Daniel Schreiber)