

Ida Stamm-Riemer / Claudia Loroff / Karl-Heinz Minks /
Walburga Freitag (Hrsg.)

Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen

Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und
hochschulischer Bildung

HIS: Forum Hochschule
13 | 2008

Das der Publikation zugrunde liegende Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist Projektträger. Die wissenschaftliche Begleitung des Programms erfolgt durch die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und die VDI/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT), Berlin, in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Dem Team der wissenschaftlichen Begleitung gehören an Maxi Berger, Dr. Regina Buhr, Dr. Walburga Freitag, Claudia Loroff, Prof. Dr. Ernst A. Hartmann, Karl-Heinz Minks (Leitung), Kerstin Mucke, Ida Stamm-Riemer, Daniel Völk. Die Publikation ist ein gemeinschaftliches Produkt der wissenschaftlichen Begleitung.

Für die Inhalte der namentlich gekennzeichneten Beiträge tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Impressum

Ida Stamm-Riemer

Tel. 0511-1220-225

stamm@his.de

Claudia Loroff

VDI/VDE Innovation + Technik GmbH

Tel. 030-310078-166

loroff@vdivde-it.de

Karl-Heinz Minks

Tel. 0511-1220-203

minks@his.de

Dr. Walburga Freitag

Tel. 0511-1220-292

freitag@his.de

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH

Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de

Oktober 2008

Inhalt

Vorwort

Andrä Wolter 1

1 Einleitung

Ida Stamm-Riemer 5

2 Untersuchungen zum Anrechnungspotenzial in der beruflichen Bildung

Kurt-Ernst Prößler, Bärbel Last

Berufliche Vorbildung der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau
der Fachhochschule Stralsund 13

Axel Benning, Christof Müller, Philipp Horst

Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmenden als Baustein
eines Äquivalenzverfahrens 25

Stephan Kyas

Erwartungen angehender IT-Professionals an Weiterbildung und Bachelorstudium 39

Regina Beuthel, Mario Stephan Seger

Hochschulische Anrechnungsoptionen beruflich erworbener Lernergebnisse
aus Sicht des Darmstädter Modellprojektes ProIT Professionals 47

Uwe Hansen, Sandra Bick

Hervorragende Logistik-Perspektiven? 57

Mathias Bonse-Rohmann, Heiko Burchert

Entwicklung, empirische Erprobung und Transfer eines Verfahrens
zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen 67

3 Konzeptionelle Überlegungen und Ansätze zur Gleichwertigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung

Christine Ruffert, Florian Pape, Hans-Heinrich Gatzert

Das ANKOM-Projekt „ProfIS“- Professional Improvement by Study 81

Wolfgang Müskens, Willi Gierke, Anke Hanft

Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und
Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung 91

Anke Pannier, Pia Schnadt

Vereinbarungen über Kompetenzniveaus als Grundlage für
die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen 103

Petra Hennecke, Heike Mammen Vom Techniker zum Ingenieur – Die Anrechnungsspezifika bei universitären ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen	113
4 Ausblick Ida Stamm-Riemer	127
Anhang Verzeichnis der AutorInnen und HerausgeberInnen Förderrichtlinie	131

Vorwort

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit sind wohl zentrale Forderungen, die an ein Bildungssystem zu stellen sind, das den Anforderungen lebenslangen Lernens gerecht wird und Lernen über den ganzen Lebensverlauf ermöglicht. Mehr Durchlässigkeit, nicht zuletzt an der Schwelle des Hochschulzugangs, wird häufig noch durch die ausgeprägte Berechtigungsorientierung innerhalb des deutschen Bildungssystems verhindert, wonach der Besitz eines Zertifikats letztlich immer noch wichtiger ist als der Nachweis einer erworbenen oder geforderten Kompetenz. Anschlussfähigkeit beinhaltet die Vorstellung, dass Bildungswege keine Sackgassen sein sollen, sondern eine Vielfalt von Optionen durch weiteren Schulbesuch, durch Berufsausbildung oder Weiterbildung bis hin zum Hochschulstudium eröffnen.

Vielfalt und Flexibilität von Bildungswegen und Lernmöglichkeiten, wie sie von Konzepten lebenslangen Lernens gefordert werden, setzen auch voraus, schon vorhandene, im Beruf oder durch Weiterbildung erworbene Kompetenzen auf die Anforderungen nachfolgender Bildungsmaßnahmen oder -angebote zu beziehen und unter Beachtung von Äquivalenzregeln soweit möglich anzurechnen. Die Forderung nach „recognition of prior learning“ im institutionellen Rahmen von Hochschulbildung ist eine in Deutschland bislang wenig beachtete Kernforderung des Bologna-Prozesses.

Die sich entwickelnde Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts ist darauf angewiesen, dass alle Potenziale für wissensbasierte Arbeit – gleich ob in der Privatwirtschaft oder im öffentlichen Sektor, im industriellen Bereich oder im Dienstleistungssektor – ausgeschöpft werden. Ein Land wie Deutschland, dessen wichtigste Ressource Bildung und Humanvermögen darstellen, ist daher abhängig von einem hohen Bildungs- und Qualifikationsstand seiner Bevölkerung, der wiederum ein chancengerechtes und barrierefreies Bildungswesen voraussetzt. Kein Talent darf verschenkt werden, kein Talent kann sich aber ohne eine gezielte Förderung entfalten.

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungswegen bzw. Bildungsinstitutionen lenkt den Blick insbesondere auf die zentrale Bedeutung von Übergängen bzw. Übergangsstellen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Anrechnung von formal, non-formal oder informell beruflich erworbenen Kompetenzen auf andere Bildungsgänge trägt zu einer stärkeren vertikalen und horizontalen Verzahnung der Bildungsbereiche bei. Davon ist das deutsche Bildungssystem mit seinen eher stark voneinander segmentierten Teilbereichen und Verzweigungen schulischer, beruflicher, hochschulischer Bildung und Weiterbildung noch weit entfernt. Dies ist ein wesentliches Hindernis, mehr hochqualifizierte Arbeitskräfte zu gewinnen.

Der vorliegende Sammelband wurde im Rahmen der Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) erstellt.

ANKOM ist ein Verbund von elf Projekten, die solche Anrechnungskonzepte mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu vergrößern, entwickelt und umgesetzt haben. In diesen Projekten kooperieren mehrere Partner miteinander – Hochschulen, Wirtschaft, Fortbildungseinrichtungen, Selbstverwaltungseinrichtungen und andere. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch die HIS GmbH und die VDI/VDE Innovation und Technik GmbH, Berlin. ANKOM ist an der Schnittstelle zwischen beruflicher Bildung und Hochschule ohne Zweifel eines der „innovativsten“ Entwicklungsvorhaben, die in Deutschland in den letzten Jahren durchgeführt wurden.

Es bleibt zu wünschen, dass die entwickelten Anrechnungsmodelle viele Hochschulen ermutigen, sich ebenfalls dieser Aufgabe anzunehmen und Modelle und Verfahren zu entwickeln und zu erproben, um – wie im Bologna-Prozess gefordert – außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen und Kompetenzen im Rahmen von lebenslangen Lernprozessen anzurechnen.

Prof. Dr. Andrä Wolter
Technische Universität Dresden

1 Einleitung

1 Einleitung

Ida Stamm-Riemer

Akteure der beruflichen Bildung und Hochschule untersuchen gemeinsam Gleichwertigkeiten in ausgewählten Fachbereichen im Rahmen der im Herbst 2005 gestarteten Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (kurz: ANKOM)¹. Das Förderprogramm schließt sich dem Ziel der Bologna-Erklärung 1999 und der Kommuniqués der Nachfolgekongressen² zur Reformierung des europäischen Hochschulraumes (sog. Bologna-Prozess) an, im Rahmen von lebenslangem Lernen vorgängige Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulstudium zu berücksichtigen („recognition of prior learning“). Dies wiederum wurde auf nationaler Ebene aufgegriffen mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten (KMK 2002a) und mit der gemeinsamen Empfehlung von BMBF, KMK und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium von 2003.

All diese bildungspolitischen Verlautbarungen zu mehr Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Bildungswesen erfahren in der Umsetzung aktuell breite Unterstützung durch die gesamtgesellschaftliche Debatte um ein Bildungssystem des 21. Jahrhunderts, das der Wissensgesellschaft und dem lebenslangen Lernen angemessen ist. Einbezogen in die bildungspolitischen Strategien werden die Anstrengungen, auf der Basis des im April 2008 vom Europäischen Parlament verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR)³, einen nationalen/deutschen Qualifikationsrahmen⁴ zu entwickeln, der alle Bildungsbereiche umfassen und damit auch Anrechnungsmöglichkeiten erleichtern soll. Durch seine Orientierung an den verschiedenen, lernortunabhängigen Formen von Lernergebnissen wie Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz ergibt sich eine bessere Vergleichsgrundlage als auf der Ebene von abschlussbezogenen Qualifikationen.

Mit der ANKOM-Initiative haben sich elf⁵ regionale Entwicklungsprojekte mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung⁶ an die Arbeit gemacht, bis Ende 2007 exemplarisch Anrechnungsregelungen für nach Berufsbildungsgesetz (BBiG), Kammerregelung und Landesgesetz

¹ Ausführliche Informationen zur Initiative auf der Homepage unter <http://ankom.his.de> und der Förderrichtlinie unter http://ankom.his.de/initiative/initiative_dokumente/Richtlinie_Anrechnung12-05.pdf (Zugriff: 10.6.2008).

² Ausführliche Informationen dazu unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (Zugriff: 10.06.2008).

³ Siehe <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Zugriff: 10.6.2008).

⁴ Siehe <http://www.bmbf.de/de/12189.php> und <http://www.bibb.de/de/25722.htm> aus Sicht der beruflichen Bildung (Zugriff: 10.6.2008).

⁵ Das Entwicklungsprojekt der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Pflege und Gesundheit, führt zwei Teilprojekte aus dem Bereich der Gesundheitsberufe nach Berufsbildungsgesetz (ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG) und nach bundeseinheitlichen Berufsgesetzen (ANKOM Pflegeberufe) durch. Daher variiert die Zählung zwischen elf oder zwölf Projekten. Eine detaillierte Darstellung aller Entwicklungsprojekte findet sich unter <http://ankom.his.de/modellprojekte/index.php> (Zugriff: 10.6.2008).

⁶ Die Wissenschaftliche Begleitung wird von HIS GmbH und VDI/VDE Innovation + Technik GmbH, in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), zur Beratung, Koordinierung und Vernetzung der Entwicklungsprojekte durchgeführt. Nähe Informationen dazu auf der ANKOM-homepage unter <http://ankom.his.de/begleitung/index.php> (Zugriff: 10.6.2008).

bundesweit anerkannte Aufstiegsfortbildungen⁷ auf einschlägige Hochschulstudiengänge zu entwickeln. Dabei werden sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungsinstitutionen erworbene formale, abschlussbezogene, und non-formale, nicht zertifizierte Lernergebnisse in die Betrachtung einbezogen. Die Pilotprojekte lassen sich hochschulisch den fünf Fachdisziplinen Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Informationstechnologien, Ingenieurwissenschaften sowie Sozialwesen und Wirtschaftswissenschaften der beteiligten drei Technischen Universitäten, vier Fachhochschulen und fünf Universitäten aus sieben Bundesländern zuordnen. Auf der berufsbildenden Seite sind die Felder Gesundheitsberufe, Sozialpädagogik sowie gewerblich-technische, informationstechnologische und kaufmännische Berufe vertreten. In den einzelnen Projektteams kommen eine Vielzahl von Organisationen der beruflichen Bildung, wie z. B. Weiterbildungsträger, Fachschulen, Kammern als zuständige Stellen, und Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule aus verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Funktionen (Modulverantwortliche, Studiengangskoordination, Fachbereichsleitung, Prüfungsausschüsse der Studiengänge, diverse Hochschulgremien und Hochschulleitung) zusammen. Daneben gibt es für jedes Entwicklungsprojekt noch einen Fachbeirat, der weitere Interessengruppen, wie regionale Unternehmen, Vertretungen der Beschäftigten, Berufsverbände sowie weitere Kammern und Landesministerien für Wissenschaft, Kultus und Wirtschaft, repräsentiert und mit fachlicher Expertise beratend an der Entwicklungsarbeit teilnimmt.

Diese komplexen Kooperationsverbünde stehen stellvertretend für die Teilbereiche des deutschen Bildungswesens, die sich unabhängig und ohne Bezug zueinander über Jahrhunderte hinweg in ihrer jeweils eigenen Systemlogik entwickelt und dabei Erfolge erzielt haben. Dieser Umstand – mit jedoch auch negativen Auswirkungen für Bildungsinteressierte, Fachkräfte suchende Unternehmen und für eine Gesellschaft, deren primäre Ressource das Humanvermögen ist – wird seit langem von vielen Seiten und Beteiligten konstatiert und beklagt. Alleine die Zusammenarbeit dieser verschiedenen Akteure bei der Entwicklung von Anrechnungskonzepten bedeutet „Pionierarbeit“, die die innovativen Leistungen der Pilotprojekte der ANKOM-Initiative für bessere Transparenz und mehr Effizienz im Bildungssystem charakterisiert. Und der Zeitpunkt für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung scheint günstig. Denn durch den Bologna-Prozess befinden sich die Hochschulen in einem seit Jahrzehnten nicht mehr dagewesenen tiefgreifenden Strukturveränderungsprozess, bei dem gute Chancen u. a. für eine Integration von Anrechnung außerhalb der Hochschule und beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium bestehen.

Somit erfolgte zu Beginn der gemeinsamen Projektaufgabe die Identifizierung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Bildungswelten, um darauf aufbauend eine Verständigung über bereichsübergreifend gültige Konzepte als gemeinsame Arbeitsgrundlage zu erzielen. Denn die hochschulische und berufliche Aus- und Weiterbildung unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht, was in der jeweiligen Zielsetzung (Bildungsauftrag), den Lehr- und Lernformen sowie Prüfungsarten und Lernzielkontrollen zum Ausdruck kommt. Während am Ende des beruflichen Qualifizierungsprozesses die berufliche Handlungskompetenz steht, sollen die Studierenden vorrangig das wissenschaftliche Arbeiten und kritische Reflektieren von unterschiedlichen Theorien erlernen, was auch weiterhin für den Bachelorabschluss als ersten berufsqualifizierenden Hochschulgrad zutrifft. Entsprechend weniger anwendungsorientiert als in der Berufsbildung sind die Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule – mit berechtigten Differenzierungen zwischen den einzelnen Fachkulturen und Hochschularten – angelegt, da man sich immer noch

⁷ Siehe BBiG § 53 und § 54 (bzw. ehemals § 46.1 und § 46.2), Handwerksordnung (HwO) § 42 Abs. 2 und § 45 und unter <http://www.wis.ihk.de/pruefungen/pruefungen.php> (Zugriff: 10.06.2008) sowie die Rahmenvereinbarung über Fachschulen der KMK vom 7.11.2002.

nicht wirklich auf ein Tätigkeitsfeld als Akademikerin bzw. Akademiker auch jenseits der Forschung eingestellt hat. Des Weiteren ist der Standardisierungsgrad der Prüfungsanforderungen in der beruflichen Bildung weitaus höher als bei den im Hochschulbereich weit verbreiteten Prüfungsformen wie mündliche Referate, schriftliche Seminararbeiten und Prüfungsgespräche, die einen höheren Individualisierungsgrad beinhalten.⁸ Dies alles hat seine Auswirkungen auf Art und Umfang von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in den Aufstiegsfortbildungen und Studiengängen vermittelt und erworben werden, so dass berufliche und hochschulische Lernergebnisse einer differenzierten Prüfung auf Gleichwertigkeit unterzogen werden müssen.

Welche äquivalenten Lernergebnisse in beiden Bildungsbereichen existieren, bedurfte einer gemeinsamen Vergleichsgrundlage, die es in der Mehrzahl der Entwicklungsprojekte zu entwickeln und zu erstellen galt. Zur Darstellung von Ergebnissen aus formalen Lernprozessen der betrachteten Fortbildungsabschlüsse und Studiengangprofile in verschiedenen Arten und Niveaus bediente man sich als erstem Arbeitsschritt entweder einer generischen Taxonomie, wie z. B. die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956) und – darauf basierend die Weiterentwicklungen – von Anderson und Krathwohl (2001) sowie von Moon (2004), oder eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmenwerkes, wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen mit seinen Lernergebniskategorien und Beschreibungsmerkmalen (Deskriptoren) (Europäische Gemeinschaft 2008). Daran schloss sich im nächsten Entwicklungsschritt die Überprüfung der ermittelten Schnittmenge der aufbereiteten Lernergebnisse hinsichtlich Art und Niveau nach einheitlichen Bewertungsmaßstäben an, so dass aus Anrechnungspotenzialen konkrete Anrechnungsergebnisse von bestimmten Fortbildungsabschlüssen auf die betrachteten Studiengänge wurden. Die eingesetzte Methode zur Äquivalenzüberprüfung erweist sich im Kern als ein am Ende einer Entscheidungskette stehendes (aggregiertes) Expertenurteil, dem unterstützend unterschiedlich entwickelte Instrumentarien zur differenzierten Betrachtung und Beurteilung der vorliegenden Lernergebnisse aus den verschiedenen Bildungskontexten zugrunde liegen. Die angewandten Vorgehensweisen sind so angelegt, dass sie die Anforderungen an Qualitätssicherung erfüllen, da jede für sich transparent, zweckmäßig, gültig und verlässlich sein soll. Abschließend wird das ermittelte Äquivalenzergebnis formal, z. B. in der Prüfungsordnung des Studienganges, in das Prozedere zur Umsetzung der Anrechnungsregelung an der Hochschule (Anrechnungsverfahren) eingezogen.

Der vorliegende Sammelband enthält neben der einführenden Einleitung der Wissenschaftlichen Begleitung zehn Beiträge der elf (plus eins) Entwicklungsprojekte zu unterschiedlichen Aspekten und Fragestellungen bei der Entwicklung von Äquivalenzfeststellungsverfahren (Arbeitsschritt eins und zwei). Die Beiträge lassen sich thematisch in zwei Bereiche einteilen:

- a) Empirische Erhebungen zur Ermittlung von möglichen Äquivalenzpotenzialen in den untersuchten Bildungsgängen bzw. -abschlüssen durch Befragung der beteiligten Gruppen
- b) Konzeptionelle Arbeiten zur Darstellung von vergleichbaren Lernergebnissen, und zur Entwicklung von Äquivalenzfeststellungsinstrumenten oder zu Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von Anrechnung beeinflussen.

In den sechs empirischen Beiträgen des Bandes wurden je nach Größe der Untersuchungsgruppe neben Erhebungen mit Papierfragebogen auch online-Befragungen, qualitative Interviews und Expertengespräche durchgeführt. Dabei handelte es sich um Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, Weiterbildungsabsolventinnen und -absolventen, Studierende, Hochschullehrende

⁸ Mit Ausnahme der Fächer Jura, Medizin und Pharmazie, die ebenso eine hohe Standardisierung ausweisen.

als Verantwortliche der Studienmodule, Dozentinnen und Dozenten der Vorbereitungslehrgänge für die Fortbildungsprüfung sowie um Prüfungsausschussmitglieder der Kammern und Studiengänge.

„Der Student, das unbekannte Wesen“ schien das Antriebsmoment des Entwicklungsprojektes REAL des Bildungszentrums des Hauses der Wirtschaft Stralsund mit der Fachhochschule Stralsund für eine Untersuchung zur beruflichen Vorbildung von Studierenden im Fachbereich Maschinenbau gewesen zu sein. Um das Geheimnis zu lüften und Erkenntnisse über Art und Umfang von beruflichen Abschlüssen und Erfahrungen bei Studienantritt zu gewinnen, wurden die Studierendenkohorten der letzten zehn Jahre befragt.

Was tatsächlich in der Fortbildung vermittelt und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erworben wird, war das Erkenntnisinteresse bei der Untersuchung der Fachhochschule Bielefeld im ANKOM-Projekt Wirtschaft, die dies zu verschiedenen Zeitpunkten der Aufstiegsfortbildungen erfasste. Dabei wurde auch der Frage nachgegangen, inwieweit das Instrument der Selbsteinschätzung zum Kompetenzerwerb zur Identifizierung von Äquivalenzpotenzialen und zur Validierung von ermittelten gleichwertigen Lernergebnissen dienen kann.

Um sich ein genaueres Bild von Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern zum Operativen IT-Professional als potenzielle Studierende zu machen, wurden sie im Rahmen des Entwicklungsprojektes der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig zu ihren Erwartungshaltungen an die Fortbildung, Anrechnungsmöglichkeiten auf ein Bachelorstudium und zu vorhandenen Studienabsichten interviewt.

Der Beitrag der Technischen Universität Darmstadt setzt sich mit der generalisierten Ermittlung von potenziellen studienäquivalenten Lernergebnissen durch Expertengespräche und deren Unterstützung bzw. Validierung durch Erstellung personenbezogener Portfolios als vertrauensbildende Maßnahme im Informations- und Telekommunikationsbereich auseinander.

Das Konsortium KArLos aus der Universität Duisburg-Essen, der Fachhochschule Koblenz am RheinAhrCampus Remagen und einem Berufsbildungsträger behalf sich mit der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für die Logistikbranche, um die Unterschiede in der Semantik und den Niveaus in den Lernergebnisbeschreibungen der beiden Bildungsbereiche auszugleichen und auf der Basis einheitlicher Formulierungen einen Äquivalenzvergleich durch online-Befragungen aller beteiligter Gruppen durchführen zu können.

Mit einer multiperspektivischen Vorgehensweise versuchte der Fachbereich Gesundheit und Pflege der Fachhochschule Bielefeld mit seinem Entwicklungsprojekt in den Gesundheitsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), der Schnittmenge zwischen beruflicher Fortbildung und Hochschulischer Bildung näher zu kommen. Wie sich diese aus Sicht der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, der Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildungsmaßnahme sowie der Lehrenden in beiden Bildungsbereichen darstellt, wurde in zahlreichen Befragungen unter quantitativen und qualitativen Aspekten untersucht.

Die vier Beiträge des zweiten Teils des Sammelbandes beschäftigen sich mit den konzeptionellen (Vor-)Überlegungen und Grundlagen für eine Äquivalenzfeststellung sowie den erforderlichen Rahmenbedingungen für die Einführung von Anrechnung an der Hochschule.

Von der Vorgehensweise zur Beschreibung von Lernergebnissen und ihrer Zuordnung auf bestimmte Niveaus für einen Äquivalenzvergleich mit Hilfe der von Moon (weiter-)entwickelten Taxonomiestufung für den akademischen Bereich handelt der Artikel des ANKOM-Projektes „ProfIS – Professional Improvement by Study“ der Leibniz Universität Hannover.

Mit der Frage der Gleichwertigkeit von nicht gleichartigen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen aus den Bereichen Hochschule und berufliche Bildung beschäftigte sich das Pro-

jektteam um die Universität Oldenburg. Anhand des entworfenen Oldenburger Modells zeigt es auf, welcher Grundlagen und Instrumente es bedarf, um trotz gewisser Andersartigkeit eine Beurteilung von gleichwertigen Lernergebnissen zu ermöglichen.

Die konzeptionellen Überlegungen des Entwicklungsprojektes der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin gehen darüber hinaus. Nach der Feststellung einer hohen Übereinstimmung zwischen den Lernfeldern der Fachschulausbildung und den Modulen des Studiengangs setzt sich der Beitrag mit der Möglichkeit einer Standardvereinbarung über die Kompetenzniveaus der beiden Bildungsmaßnahmen auf Landesebene zur Erleichterung von Anrechnung auseinander.

Abschließend beschreibt der Beitrag der Technischen Universität Ilmenau aus fachdisziplinärer Sicht die Spezifik von Anrechnungsmöglichkeiten und -erfordernissen im Land Thüringen. Dies umfasst sowohl alle Entwicklungsschritte eines Anrechnungsmodelles in den Ingenieurwissenschaften als auch die bildungspolitisch relevanten Gegebenheiten.

Der Sammelband schließt mit einem kurzen Ausblick auf die weiteren Herausforderungen und notwendigen Maßnahmen zur breiten Umsetzung von Anrechnung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zur besseren Durchlässigkeit im Bildungssystem.

Literatur

- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001):** A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.
- Bloom, B. S. (1956):** Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Europäische Bildungsminister (1999):** Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999. Brüssel. Online: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf (Zugriff: 10.06.2008).
- Europäische Gemeinschaften (2008):** Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (Zugriff: 10.06.2008).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005b):** Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23.05.2005. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005a):** Richtlinie für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ vom 14.01. 2005. Bonn. Online: http://ankom.his.de/initiative/initiative_dokumente/Richtlinie_Anrechnung12-05.pdf (Zugriff: 10.06.2008).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Kultusministerkonferenz (KMK), Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003):** Gemeinsame Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn.
- Bundesministerium für Wirtschaft (BMWi) (1998):** Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) i. d. F. der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074). Bonn. Online: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Recht/Downloadcenter/12_2007_DieHandwerksordnung.pdf (Zugriff: 10.06.2008).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002b): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002a): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002.

Moon, J. (2004): Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Edinburgh. Online: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BoI_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf (Zugriff: 10.06.2008).

2 Untersuchungen zum Anrechnungspotenzial in der beruflichen Bildung

Berufliche Vorbildung der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Stralsund

Ernst-Kurt Prößler, Bärbel Last

Abstract

Die Untersuchung zur beruflichen Vorbildung der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau der Fachhochschule Stralsund diente dazu, einen Überblick über zum Zeitpunkt der Immatrikulation bereits vorhandene berufliche Kompetenzen (Art und Ausprägung) der Studierenden zu erhalten und damit das gegebenenfalls anzurechnende Potenzial zu erfassen. Einbezogen wurden insgesamt 1.482 Studierende vom Wintersemester 1995/96 bis Wintersemester 2005/06. Die Ergebnisse zeigen, dass im Untersuchungszeitraum ein hoher Anteil dieser Studierenden bereits vor Studienbeginn über eine berufliche Erstausbildung und auch über berufliche Erfahrungen verfügte. Der Anteil Studierender mit einem beruflichen Fortbildungsabschluss war hingegen gering.

1 Einleitung

Das Projekt „REAL“ ist eines von insgesamt elf regionalen Entwicklungsprojekten, die im Rahmen der Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) vom BMBF gefördert werden. Es befasst sich mit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen der Meisterin/des Meisters bzw. der Technischen Betriebswirtin/des Technischen Betriebswirtes auf den Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen. Partner in diesem Projekt sind das IHK-Bildungszentrum, Haus der Wirtschaft Stralsund (als Träger), die Motoren- und Energietechnik GmbH sowie die Fachhochschule Stralsund.

Mit dem Projekt wurden folgende Ziele verfolgt:

1. Entwicklung eines Verfahrens, das es ermöglicht, in der beruflichen Fortbildung erworbene Kompetenzen zu beschreiben, zu bewerten und über das Hochschulleistungspunktesystem ECTS zu quantifizieren, so dass sie auf die Studienleistungen im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der Fachhochschule Stralsund angerechnet werden können.
2. Implementierung und Erprobung des entwickelten Verfahrens im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen.
3. Untersuchung und Gestaltung der Möglichkeiten des Transfers in andere Studiengänge.

Die Untersuchung diente dazu, einen Überblick über zum Zeitpunkt der Immatrikulation bereits vorhandene berufliche Kompetenzen (Art und Ausprägung) der Studierenden zu erhalten und damit das gegebenenfalls anzurechnende Potenzial zu erfassen.

Mit der Untersuchung wurde ein Zeitraum von 10 Jahren, von Wintersemester 1995/96 bis Wintersemester 2005/06 erfasst (die Fachhochschule wurde 1992 gegründet). Sie erfolgte unter folgenden vier Aspekten:

- Zugangswege
- Anzahl der Studierenden mit beruflicher Erstausbildung und Art des Berufsabschlusses
- Anzahl der Studierenden mit beruflicher Fortbildung und Art des Fortbildungsabschlusses
- Berufserfahrung vor Beginn des Studiums.

Die Aussagen wurden differenziert nach Studiengängen des Fachbereichs Maschinenbau getroffen. Dazu zählten die Diplom-Studiengänge Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen (regulär), Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen und Dualer Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen.

Mit der Erhebung wurden insgesamt 1.482 Studierende erfasst, darunter im Studiengang

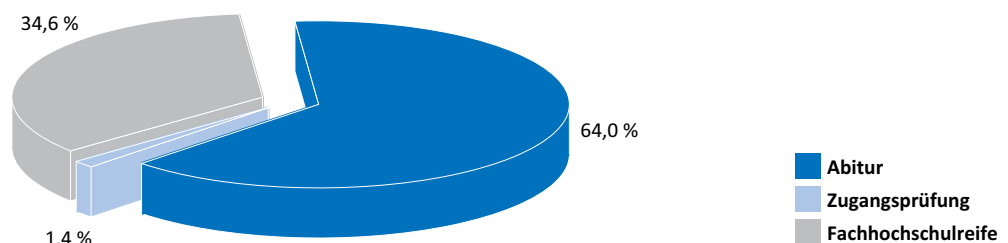
- Maschinenbau 541 Studierende,
- Wirtschaftsingenieurwesen (regulär) 745 Studierende,
- Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen 139 Studierende und im
- Dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen 57 Studierende.

Damit entfielen auf die drei Studiengänge Wirtschaftsingenieurwesen etwa 2/3 der in die Untersuchung einbezogenen Studierenden.

2 Zugangswege

Im untersuchten Zeitraum kamen im Fachbereich Maschinenbau insgesamt etwa zwei Drittel der Studierenden (64 %) über das Abitur zum Studium. 34,6 % verfügten über die Fachhochschulreife und 1,4 % hatten die Zugangsprüfung absolviert (Anteil liegt etwa im Bundesdurchschnitt) (s. Abbildung 1).

Abb. 1: Zugangsvoraussetzung der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau (in %)



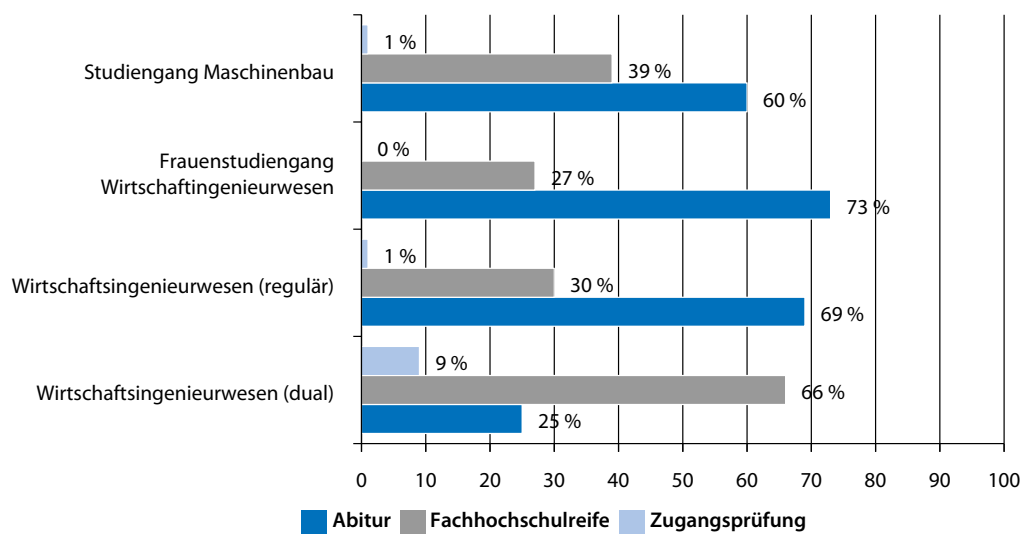
Im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (regulär) waren 69 % der Studierenden (514) über das Abitur, etwa 30 % über die Fachhochschulreife (224) und knapp 1 % über die Zugangsprüfung (7) zum Studium gekommen. Hingegen verfügten im Studiengang Maschinenbau 9 % weni-

ger, nämlich nur ca. 60 % der Studierenden (320) über das Abitur, dafür aber 39 % über die Fachhochschulreife (213). Etwa 1 % hatte die Zugangsprüfung absolviert.

Der Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen wies mit nahezu 73 % den höchsten Anteil der Studierenden mit Abitur auf (101). Nur 27 % verfügten über die Fachhochschulreife (38).

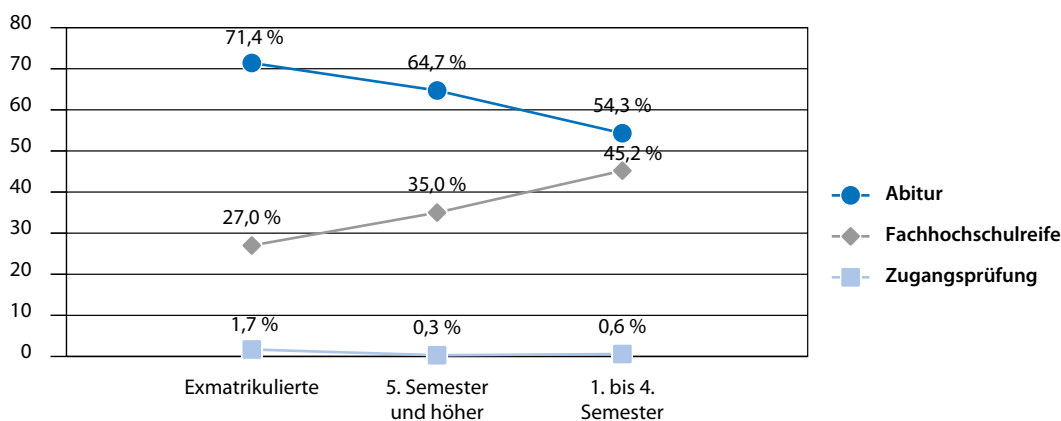
Im Dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen kommt die Kernkohorte über eine dem Studiengang vorgelagerte spezielle Berufsausbildung mit Erwerb der Fachhochschulreife zum Studium. Quereinsteiger verfügten im untersuchten Zeitraum entweder über das Abitur (25 %) oder hatten mit 9 % relativ häufig eine Zugangsprüfung durchlaufen.

Abb. 2: Zugangsvoraussetzungen der Studierenden nach Studiengängen (in %)



Im untersuchten Zeitraum der letzten 10 Jahre war der Anteil der Studierenden mit Abitur um etwa ein Viertel von 71 % auf 54 % gesunken. Gleichzeitig war der Anteil derjenigen, die mit der Fachhochschulreife zum Studium kamen, von 27 % auf 45 % gestiegen (s. Abbildung 3).

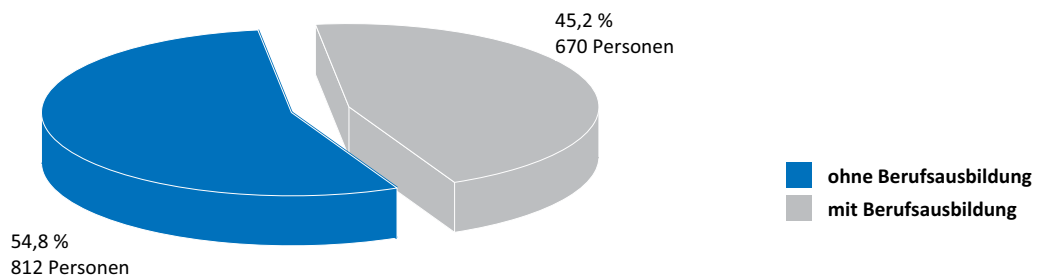
Abb. 3: Entwicklung der Zugangsvoraussetzungen im Zeitraum von Wintersemester 1995/96 bis 2005/06 (in %)



3 Studierende mit beruflicher Erstausbildung

Von den erfassten insgesamt 1.482 Studierenden im Fachbereich Maschinenbau verfügten im untersuchten Zeitraum 670 Studierende und damit 45 % über eine abgeschlossene Berufsausbildung.

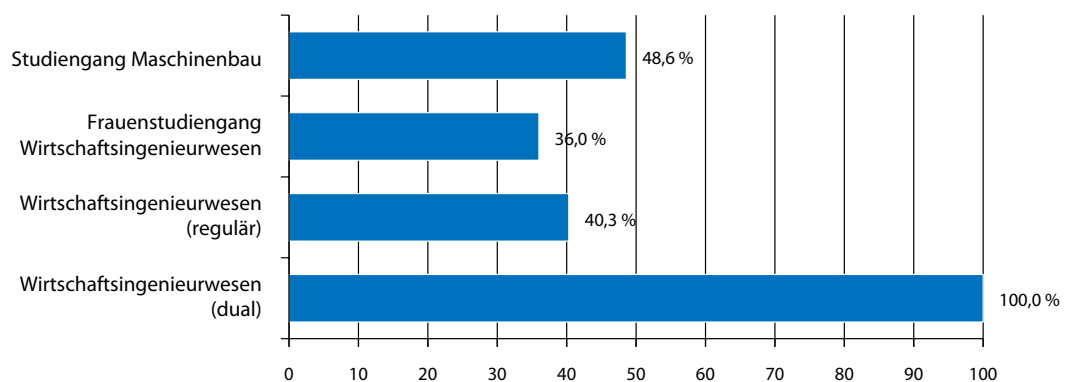
Abb. 4: Studierende mit beruflicher Erstausbildung im Fachbereich Maschinenbau (absolut und in %)



Ohne Berücksichtigung des Dualen Studiengangs Wirtschaftsingenieurwesen, der in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt, liegt der Anteil der Studierenden mit beruflicher Vorbildung im Fachbereich um zwei Prozent niedriger, bei 43 %.

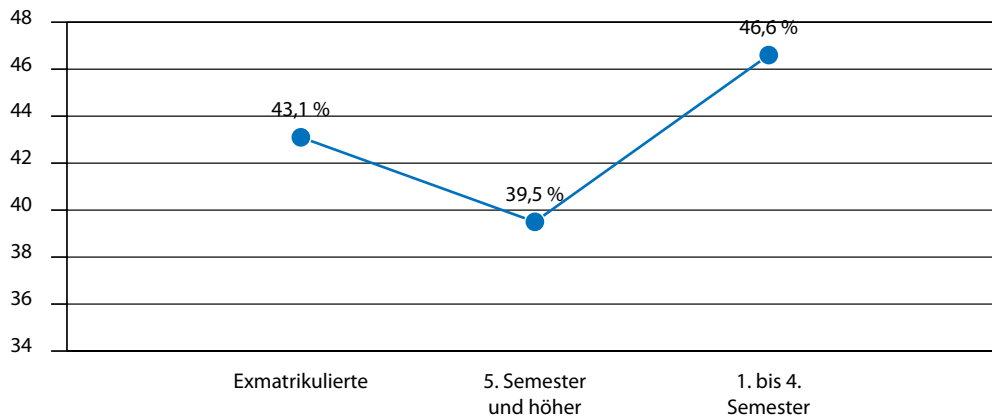
In den regulären Studiengängen wiesen die Anteile der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung deutliche Unterschiede auf. So war im *Studiengang Maschinenbau* mit ca. 49 % ein signifikant höherer Anteil Studierender mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung als im Studiengang *Wirtschaftsingenieurwesen* mit 40 % zu verzeichnen. Im *Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen* betrug der Anteil der Studentinnen mit abgeschlossener Berufsausbildung lediglich 36 % und war damit am niedrigsten (s. Abbildung 5).

Abb. 5: Studierende mit beruflicher Erstausbildung nach Studiengängen (in %)



Im Verlauf der untersuchten letzten 10 Jahre ist der Anteil der Studierenden mit Berufsausbildung in den regulären Studiengängen um drei Prozent von 43 auf 46 % gestiegen.

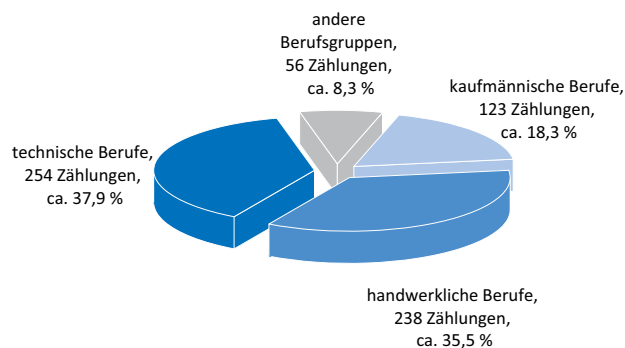
Abb. 6: Entwicklung des Anteils der Studierenden mit beruflicher Erstausbildung von Wintersemester 1995/96 bis 2005/06 (ohne dualen Studiengang) (in %)



4 Art des Berufsabschlusses

Im untersuchten Zeitraum dominierten unter den Studierenden mit beruflicher Erstausbildung im Fachbereich Maschinenbau eindeutig handwerklich-technische Berufsabschlüsse (73 %). Etwa ein Fünftel der Studierenden im Fachbereich hatte zum Zeitpunkt der Immatrikulation eine kaufmännische Berufsausbildung absolviert (18 %) (s. Abbildung 7). Die für die einzelnen Studiengänge recht unterschiedliche Verteilung der einzelnen Berufsabschlüsse befindet sich im Anhang.

Abb. 7: Studierende im Fachbereich Maschinenbau nach Berufsgruppen (absolut und in %)

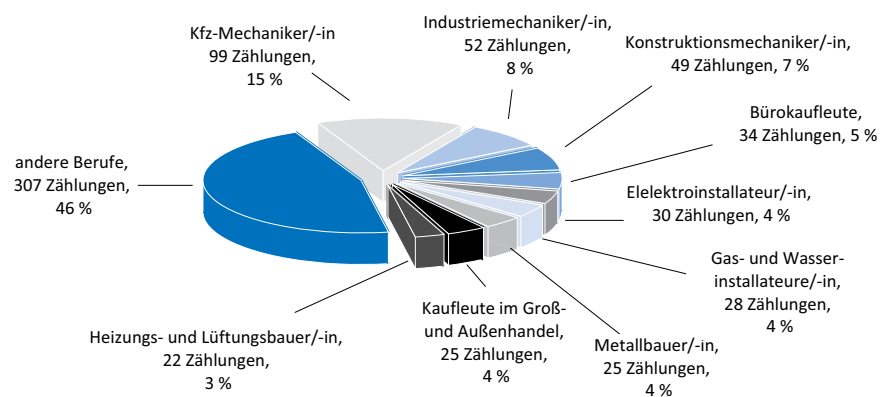


Unter den handwerklich-technischen Berufen war der Beruf der Kfz-Mechanikerin/des Kfz-Mechanikers mit Abstand am häufigsten vertreten. Ihm folgten die Berufe des Industrie- und Konstruk-

tionsmechanikerin/-mechanikers (bedingt auch durch den dualen Studiengang). Zu den neun häufigsten Berufsabschlüssen unter den Studierenden zählten im untersuchten Zeitraum die Folgenden (jeweils mehr als zwanzigmal vertreten):

- Kfz-Mechanikerin/-mechaniker (15 %)
- Industriemechanikerin/-mechaniker (8 %)
- Konstruktionsmechanikerin/-mechaniker (7 %)
- Bürokaufleute (5 %)
- Elektroinstallateurin/-installateur (4 %)
- Gas- und Wasserinstallateurin/-installateur (4 %)
- Metallbauerin/-bauer (4 %)
- Kaufleute im Groß- und Außenhandel (4 %)
- Heizungs- und Lüftungsbauerin/-bauer (3 %).

Abb. 8: Häufigste Berufsabschlüsse der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau (absolut und in %)



Nahezu die Hälfte aller Berufsabschlüsse zählten weitere 75 Berufe (307 Studierende), die weniger als zwanzig bis hin zu einem Mal (27 Berufe) von den Studierenden vor dem Studium ergriffen wurden.

5 Studierende mit beruflicher Fortbildung

Im Zeitraum der Erhebung verfügten im Fachbereich Maschinenbau insgesamt 13 Studierende über einen beruflichen Fortbildungsabschluss und damit knapp ein Prozent der Studierenden insgesamt.

In den Studiengängen Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen (regulär) und im Dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen wiesen jeweils 4 Studierende und im Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen eine Studentin eine berufliche Fortbildung auf.

Den häufigsten Fortbildungsabschluss stellte die Meisterin/der Meister mit insgesamt 7 Studierenden, darunter vier Handwerks- und drei Industriemeisterinnen/Industriemeister. Allein auf

den dualen Studiengang entfielen vier Meisterinnen/Meister. Jeweils zwei Studierende verfügten über den Staatlich Geprüften Techniker/in bzw. kaufmännische Fortbildungsabschlüsse.

Auf die einzelnen Studiengänge verteilen sich die beruflichen Fortbildungsabschlüsse wie folgt:

Studiengang	Fortbildungsabschluss
Maschinenbau	Staatlich geprüfte Techniker/in Automobilkaufmann/-frau Kfz-Meister/-in (2 Studierende)
Wirtschaftsingenieurwesen (regulär)	Industriemeister/-in Staatlich geprüfter Techniker/-in Energieelektroniker /-in Handelsfachwirt/-in
Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen	Fachkraft für Marketing
Dualer Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen	Industriemeister/in (2 Studierende) Handwerksmeister /in Kfz-Meister/in

6 Studierende mit Berufserfahrung

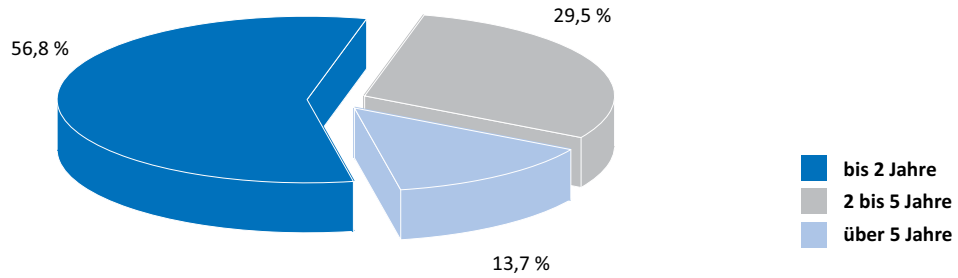
Im Fachbereich Maschinenbau verfügten im untersuchten Zeitraum immerhin 40 % aller Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung auch über eine anschließende Berufspraxis (315). Den höchsten Anteil Studierender mit Berufserfahrung wies der Studiengang Maschinenbau mit 53 % auf, den geringsten Anteil der Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen mit 22 %.

Studiengang	Berufserfahrung	
	Anteil gesamt	Anteil an den Studierenden mit Berufsabschluss (in %)
Maschinenbau	140	53,2
Wirtschaftsingenieurwesen (regulär)	140	46,5
Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen	11	22,0
Dualer Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen	24	42,1
Gesamt	315	40,0

Von den Studierenden mit Berufspraxis hatte die überwiegende Mehrheit nur kürzere praktische Erfahrungen (bis zu 2 Jahren) sammeln können (57 %). Dennoch gab es unter den Studierenden mit Berufsabschluss immerhin 14 %, die über längere Berufserfahrungen von fünf und mehr Jahren verfügten:

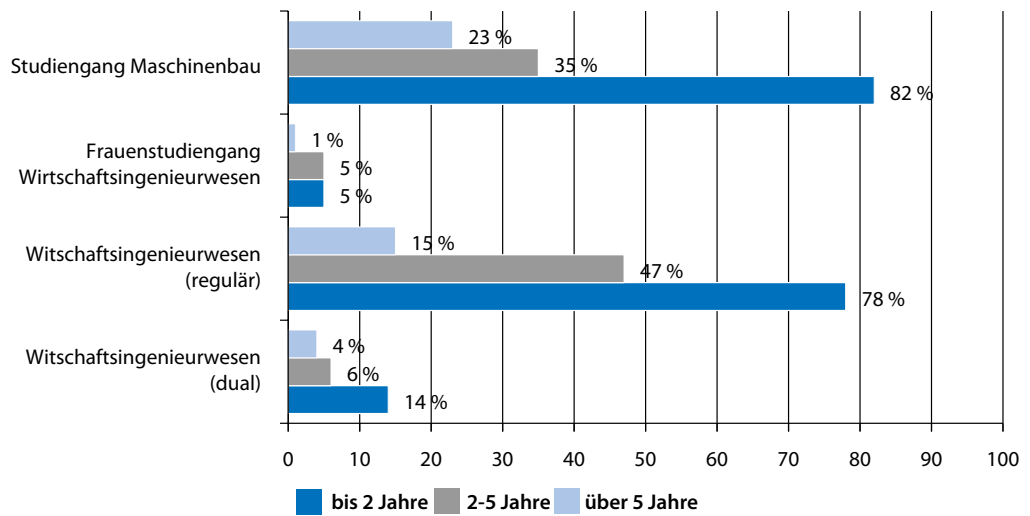
- Berufserfahrung bis zu 2 Jahren: 179 Studierende,
- von 2 bis 5 Jahren: 93 Studierende,
- mehr als 5 Jahre: 43 Studierende.

Abb. 9: Studierende nach Dauer der Berufserfahrung (in %)



In den Studiengängen Maschinenbau und Wirtschaftsingenieurwesen (regulär) lag der Anteil der Studierenden mit langjähriger Berufserfahrung am höchsten (s. Abbildung 10).

Abb. 10: Studierende mit Berufserfahrung nach Studiengängen (in %)



Aus den Erhebungsdaten geht hervor, dass im Verlaufe des Erfassungszeitraumes unter den Studierenden die Dauer der Berufstätigkeit vor Beginn des Studiums gesunken ist.

7 Fazit / Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass fast die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger im Fachbereich Maschinenbau der Fachhochschule Stralsund über eine *berufliche Erstausbildung* verfügt und damit ein gewisses Maß an berufsbezogener Kompetenz mit in das Studium bringt. Bei einer nachfolgenden genaueren Betrachtung hat sich diese jedoch als nicht anrechnungsfähig auf die fachlichen Inhalte des Studiums erwiesen.¹ Damit ermöglicht eine berufliche Erstausbildung keine Verkürzung des Studiums, erleichtert es aber unter Umständen.

Ähnlich verhält es sich mit den bei *beruflichen Fortbildungen* erworbenen Kompetenzen. Der im untersuchten Zeitraum unter den Studierenden am häufigsten vorkommende Fortbildungsabschluss ist die Meisterin/der Meister. Auch dieser Abschluss verfügt im Ergebnis einer im Rahmen des Projektes durchgeführten Untersuchung zur Gleichwertigkeit nur über ein geringes Anrechnungspotenzial in Bezug auf den Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen.²

So ist festzustellen, dass zum heutigen Zeitpunkt berufliche Aus-/Fortbildung und Hochschulstudium hinsichtlich der Lernergebnisse noch nicht ausreichend passfähig sind, um die Dauer des Studiums reduzieren und so Zeit und Ressourcen sparen zu können. Unter den gegebenen Bedingungen zeichnet sich deshalb als einzige Alternative für eine Studienzeitverkürzung die Berücksichtigung *mehrfähriger beruflicher Erfahrungen* bei der Anrechnung vor dem Studium erworbener Kompetenzen ab. Damit bestehen offenbar für *Berufstätige mit Meisterabschluss* nicht nur die größten Anreize, ein Studium zu absolvieren, sondern auch die größten Chancen, die Studienzeiten zu verkürzen.

Die Novellierung des Landeshochschulgesetzes in Mecklenburg-Vorpommern lässt erwarten, dass die Hochschulen für diesen Weg politische Unterstützung erhalten. Sollte die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen Einzug in die Hochschulen halten, werden für die Durchführung der Anrechnungsverfahren aber auch entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden müssen.

Literatur

Regionales Entwicklungsprojekt REAL, Zweiter Zwischenbericht. Haus der Wirtschaft (Hrsg.) 2007.

¹ Regionales Entwicklungsprojekt REAL, Zweiter Zwischenbericht 01.01.2006 bis 31.12.2006, Anhang 1, Anlage 7: Bewertung der Äquivalenz zwischen Lernergebnissen aus der beruflichen Erstausbildung und dem Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen, Erhebung unter Studierenden im Dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der FH Stralsund; Anlage 9: Kenntnistest im Fachgebiet „Produktionstechnik“ unter Studierenden im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der FH Stralsund.

² Regionales Entwicklungsprojekt REAL, Zweiter Zwischenbericht 01.01.2006 bis 31.12.2006, Anhang 1, S. 11 ff.; Anlage 6: Bewertung der Äquivalenz zwischen Lernergebnissen aus der beruflichen Fortbildung zum Handwerksmeister und dem Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen, Erhebung unter Handwerksmeistern im Dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der FH Stralsund (Fallstudien).

Anhang: Berufsabschluss nach Studiengang

Abb. 11: Studierende im Studiengang Maschinenbau nach Berufsgruppen (absolut und in %)

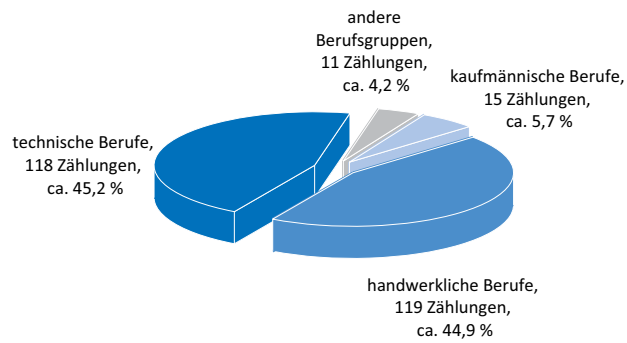


Abb. 12: Studierende im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (regulär) nach Berufsgruppen (absolut und in %)

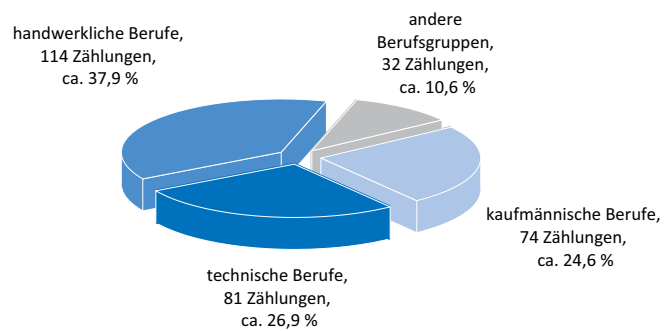


Abb. 13: Studierende im Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen nach Berufsgruppen (absolut und in %)

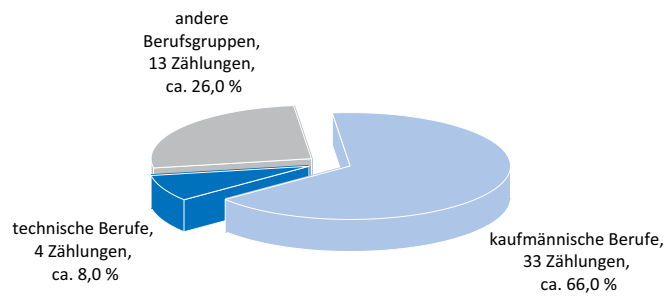
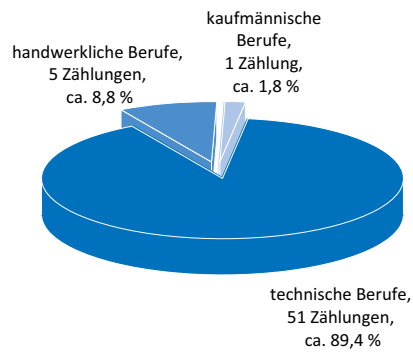


Abb. 14: Studierende im Dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen nach Berufsgruppen (absolut und in %)



Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmenden als Baustein eines Äquivalenzverfahrens

Axel Benning, Christof Müller, Philipp Horst

Abstract:

Der Beitrag beschreibt die Selbsteinschätzungen von 191 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgewählter Aufstiegsfortbildungen in Bezug auf diejenigen Qualifikationen und Kompetenzen, die in den Modulen der Grundlagensemester des Bachelor-Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre (B.A.)“ an der Fachhochschule Bielefeld vermittelt werden. Dabei wird insbesondere diskutiert, ob das Instrument der Selbsteinschätzung sinnvoll für die Identifikation von Anrechnungsfeldern sowie als Validierung der in vorangegangenen Projektschritten ermittelten Äquivalenzen einsetzbar ist.

1 Einleitung

Das Projekt ANKOM Wirtschaft am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld untersucht die Anrechnungsfähigkeit der u. a. von den Industrie- und Handelskammern (IHK) bundesweit angebotenen Aufstiegsfortbildungen mit den Abschlüssen „Geprüfte Industriefachwirtin/Geprüfter Industriefachwirt“, „Geprüfte Bilanzbuchhalterin/Geprüfter Bilanzbuchhalter“, „Geprüfte Controllerin/Geprüfter Controller“ und „Geprüfte Technische Betriebswirtin/Geprüfter technischer Betriebswirt“ auf den Bachelor-Studiengang „Betriebswirtschaftslehre (B.A.)“ am eigenen Fachbereich.

Die Ermittlung von Äquivalenzen zwischen den Fortbildungen auf der einen Seite und dem Referenzstudiengang auf der anderen Seite erfolgte auf verschiedenen Wegen (Methoden-Mix). Den größten Anteil nahmen dabei die Analysen des Curriculums des Studiengangs, der Rahmenlehrpläne der Fortbildungen und der Prüfungsordnungen ein sowie die Befragungen von am Studiengang und an den Fortbildungen beteiligten Dozentinnen und Dozenten.¹

Die Befragung der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer stellte einen weiteren Baustein zur Identifizierung der anrechenbaren Äquivalenzen dar und sollte zugleich der Validierung der Ergebnisse aus den anderen Arbeitsschritten dienen. Aufgrund der unterschiedlichen Dauer der Projektförderung und der Vorbereitungslehrgänge war es nicht möglich, für jede Aufstiegsfortbildung eine Kohorte kontinuierlich zu begleiten und Befragungen zu verschiedenen Zeitpunkten (Stadien) im Sinne einer Längsschnittanalyse durchzuführen. Stattdessen entschied man sich für eine stichprobenhafte Auswahl von drei Kohorten, die sich an einem bestimmten Zeitpunkt in unterschiedlichen Phasen der Fortbildung – zu Beginn, gegen Mitte und gegen Ende – befanden.

¹ Für eine ausführliche Beschreibung des Äquivalenzverfahrens, seiner Teilschritte und Ergebnisse siehe Benning et al. 2007.

Die Selbsteinschätzung kann grundsätzlich als Beurteilungsverfahren zur Validität der bereits erzielten Erkenntnisse beitragen. Dennoch geht diese Art der Erhebung einher mit der Skepsis gegenüber dem Ausmaß der zu erwartenden Täuschung von Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.² So sind die Probandinnen und Probanden einerseits nicht zwangsläufig in der Lage, ihre Kompetenzen selbst richtig einzuschätzen, da sie beispielsweise nicht über das hierfür nötige Selbstvertrauen verfügen (Kauffeld/Grote 2000). Andererseits haben verzerrte Ergebnisse auch häufig ihren Ursprung in Attributions- und Beschönigungstendenzen der befragten Personen (Mabe/West 1982 sowie Sonntag/Schäfer-Rauser 1993). Sonntag und Schäfer-Rauser vertreten daher die Meinung, dass eine Selbsteinschätzung beruflicher Fähigkeiten nur als zusätzlicher (und nicht alleiniger) Zugang zum Forschungsgegenstand genutzt werden sollte.

2 Befragung der Fortbildungsteilnehmenden

2.1 Untersuchungsdesign

Die Selbsteinschätzungen von insgesamt 191 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der o. g. Fortbildungsprofile wurden im Herbst 2007 auf der Basis einer schriftlichen Befragung mittels standardisierter Fragebögen an den Industrie- und Handelskammern Ostwestfalen zu Bielefeld, Münster sowie Lippe zu Detmold erhoben. Jeweils zu Beginn einer Vorlesungseinheit wurde zunächst das Projekt mit seinem Ziel und Hintergrund ausführlich vorgestellt. Anschließend wurden die Fragebögen mit weiterem Informationsmaterial zur Bearbeitung ausgeteilt. Das Ausfüllen der Bögen nahm jeweils ca. 15 Minuten in Anspruch. Die Fragebögen wurden jeweils im Beisein von Projektmitarbeiterinnen/-mitarbeitern oder Kammerdozentinnen/-dozenten ausgefüllt. Somit konnte eine vollständige Rücklaufquote von 100 % erreicht werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden in dem zweiteiligen Fragebogen zunächst zu ihrem persönlichen Werdegang, der Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit sowie zu den Gründen für die Wahl dieser spezifischen Fortbildung befragt.³ Im zweiten Teil wurden sie im Hinblick auf verschiedene Lehrgebiete des Studiengangs um eine Selbsteinschätzung in Bezug auf den aktuellen Stand ihrer derzeitigen Qualifikationen und Kompetenzen gebeten. Hierbei wurden speziell die in den Studienmodulen der Grundlagensemester behandelten Themen innerhalb des Fragebogens dargestellt, da bei ihnen nach den vorangegangenen Analyseschritten das größte Anrechnungspotenzial vermutet wurde. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten bei der Einschätzung zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten wählen: 1 = sehr hoch, 2 = eher hoch, 3 = gering und 4 = keine Vorkenntnisse. Sofern sie sich einen hohen Kenntnisstand zuschrieben, waren weiterhin die Quellen anzugeben, auf die sie diese Vorkenntnisse vorrangig beziehen (Mehrfachantworten waren hier zulässig). Zur Auswahl standen dabei die aktuelle Aufstiegsfortbildung, eine andere bereits absolvierte Fortbildung, die berufliche Ausbildung oder die anschließende Berufspraxis sowie die schulische Laufbahn, ein bereits absolviertes oder begonnenes Studium oder privates/persönliches Engagement.

² Eine instruktive Studie samt Modell über unterschiedliche Meinungen sowie empirische Ergebnisse liefern McFarland/Ryan 2000.

³ Eine Darstellung der personenbezogenen Daten aus dem ersten Teil der Befragung wurde bereits separat veröffentlicht; siehe hierzu: Müller 2008.

2.2 Ergebnisse differenziert nach Fortbildungen

Die Beantwortung der Frage, ob das Instrument der Selbsteinschätzung im Projekt ANKOM Wirtschaft zur Identifizierung von Äquivalenzfeldern sowie zur Validierung der weiteren Arbeitsschritte führte, erfolgt nach Fortbildungen getrennt jeweils anhand von drei teilweise aufeinander aufbauenden Teilaspekten.

- Zunächst richtet sich der Fokus auf die Darstellung der Ergebnisse aus den zeitlich vorgelagerten Schritten des Äquivalenzverfahrens. Dabei werden die anzurechnenden Module benannt, um in den weiteren Analyseschritten darauf Bezug nehmen zu können.
- Als Überblicksinstrument zum Abgleich der Ergebnisse des Äquivalenzverfahrens mit den Ergebnissen der Selbsteinschätzung dienen Verlaufsdiagramme, welche die einzelnen Module insgesamt in ihren Bewertungen wiedergeben. Die Ergebnisse schwanken bei diesen Darstellungen zwischen den Werten 1 (hohe Vorkenntnisse) und 3 (geringe Vorkenntnisse) und geben einen generellen Trend wieder.
- Darüber hinaus wird gegebenenfalls auf markante Auffälligkeiten eingegangen, die hinsichtlich der Ergebnisse des Äquivalenzverfahrens relevant sind. Dazu werden zum einen die Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich einzelner Module dargestellt. Ferner wird auf den Grad der Bedeutung der aktuellen Fortbildung für die einzelnen Selbsteinschätzungen eingegangen.

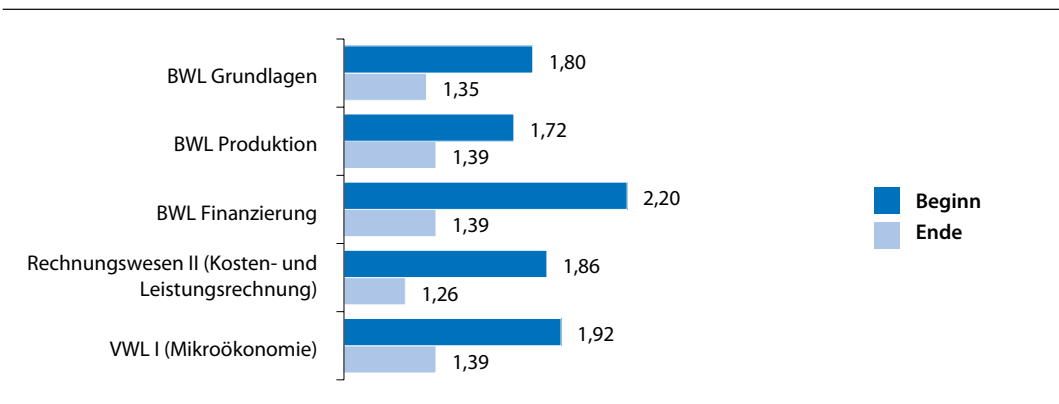
2.2.1 Fortbildung Geprüfte Industriefachwirtin/Geprüfter Industriefachwirt

Diese Fortbildung ist auf der zweiten Ebene der IHK-Weiterbildungsstruktur verortet und vermittelt vielseitige kaufmännische Kenntnisse, um Führungskräfte vorwiegend für kleine und mittlere Industrieunternehmen auszubilden (vgl. hier und bei den weiteren Fortbildungsbeschreibungen DIHK 2004, S. 50 ff.). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen in der Regel über eine mehrjährige Berufserfahrung und streben ein qualifizierteres Arbeitsfeld in kaufmännischen Abteilungen an.⁴ Insofern ist die Fortbildung thematisch sehr breit gefächert. Häufig werden sowohl Lernfelder aus den Grundlagenveranstaltungen des Studiums als auch aus unterschiedlichen Schwerpunkten aufgegriffen. Diese werden jedoch häufig lediglich angerissen und nur überblicksartig dargestellt. Die Vermittlung der Lernziele erfolgt auf relativ niedrigen Niveaustufen. Dies hat zur Folge, dass große Teile der Fortbildung nicht das im Studium angestrebte Niveau erreichen und folglich nicht angerechnet werden können. Einzig das Studienmodul „Grundlagen der Betriebswirtschaft“ wird als äquivalent eingeschätzt.

Auch die Befragung der insgesamt 57 angehenden Industriefachwirtinnen und -fachwirte gibt ein differenzierteres Bild wieder, als es das Äquivalenzverfahren vermuten lässt. Ein großer Teil der Probandinnen und Probanden schätzt sich in einer Fülle von Modulen bereits überdurchschnittlich kompetent ein.

⁴ Vgl. hierzu Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Industriefachwirtin/Geprüfter Industriefachwirt, Bonn, 8. März 1988.

Abb. 1: Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung Geprüfte Industriefachwirtin/Geprüfter Industriefachwirt; aufgeführt sind hier nur die Module, in denen der durchschnittliche Wert der Probandin/en am Ende ihrer Fortbildung unterhalb von 1,5 liegt.



Analysiert man nun die Werte bezüglich der Quellen für die Vorkenntnisse, so zeigt sich, dass es erneut für die Studienmodule VWL und Rechnungswesen die aktuelle Fortbildung ist, welche primär als Grund für die hoch eingeschätzten Fähigkeiten angeführt wird. Sowohl in VWL I + II als auch in den beiden Rechnungswesen-Modulen beträgt der diesbezügliche Wert jeweils 100 %. Ca. 95 % der Befragten führen ihre hohe Selbsteinschätzung im Modul „Grundlagen der Betriebswirtschaft“ auf die aktuelle Fortbildung zurück und bestätigen hier die Ergebnisse des Äquivalenzverfahrens.

2.2.2 Fortbildung Geprüfte Bilanzbuchhalterin/Geprüfter Bilanzbuchhalter

Diese Fortbildung qualifiziert ebenfalls auf der zweiten Ebene der IHK-Weiterbildungsstruktur kaufmännische Fachkräfte in dem betrieblichen Funktionsbereich des Finanz- und Rechnungswesens. Nach den Einschätzungen der Lehrenden am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld reicht insbesondere das Spezialwissen in den Bereichen Buchführung und Bilanzierung sowie Kosten- und Leistungsrechnung hinsichtlich Umfang und Niveau an das Niveau der korrespondierenden Module des Referenzstudiengangs heran. Dies ermöglicht in diesen speziellen Feldern eine vollständige Anrechnung. Anhand der bisherigen Arbeitsschritte des Äquivalenzverfahrens gelten folgende Module nach der Rechtsverordnung aus dem Jahr 1998⁵ als anrechenbar auf den Referenzstudiengang:

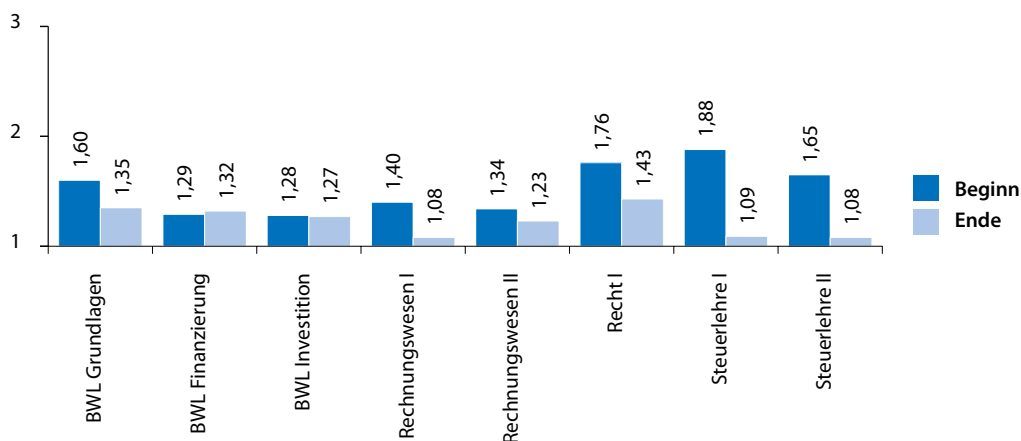
- Grundlagen der Betriebswirtschaft
- Rechnungswesen I „Buchführung und Bilanzierung“
- Rechnungswesen II „Kosten und Leistungsrechnung“
- Recht I „Vertragsrecht“
- (Teilmodul) Finanzierung
- (Teilmodul) Investition.

⁵ Vgl. hierzu Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Bilanzbuchhalterin/Geprüfter Bilanzbuchhalter, Bonn, 29. März 1990.

In die neue Rechtsverordnung vom Oktober 2007⁶ wurde der noch relativ junge Bereich der internationalen Rechnungslegung nach International Accounting Standards (IAS) und Generally Accepted Accounting Principles (US-GAAP) in anrechenbarem Umfang und Anforderungsgrad mit aufgenommen. Um den Gesamtumfang der Fortbildung konstant zu halten, hat man dafür wiederum andere Bereiche gestrichen.

Die Verlaufsdigramme zeigen, dass sich die insgesamt 72 befragten angehenden Bilanzbuchhalterinnen und -buchhalter, die allesamt nach der Rechtsverordnung aus dem Jahr 1998 weitergebildet werden, auch genau in diesen anrechnungsfähigen Modulen besonders hohe Vorkenntnisse bescheinigen. So schätzen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Ende der Fortbildung in den Modulen Grundlagen der Betriebswirtschaft (1,4), Finanzierung (1,3), Investition (1,3), Rechnungswesen I (1,1), Rechnungswesen II (1,2) und Recht I (1,43) jeweils sehr kompetent ein. Die weiteren Auswertungen der Fragebögen ergaben, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Quelle ihrer Vorkenntnisse besonders häufig die aktuelle Aufstiegsfortbildung nannten. So führen in der Stichprobe des letzten Fortbildungsjahres bis zu 100 % der Befragten in den Modulen Finanzierung, Investition und Rechnungswesen II ihre Kenntnisse primär auf die aktuelle Fortbildung zurück.

Abb. 2: Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung zur Bilanzbuchhalterin/zum Bilanzbuchhalter



Abweichend von den bisherigen Ergebnissen der Äquivalenzprüfung zeigen sich anhand der Fragebögen noch weitere Module, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr hohe Kompetenzen bescheinigen und das ebenfalls in hohem Maße auf die aktuelle Fortbildung zurückführen. Genannt seien hier insbesondere die Ergebnisse in den Modulen Steuerlehre I + II mit Werten von 1,09 bzw. 1,08 in der letzten Fortbildungsphase.

2.2.3 Fortbildung Geprüfte Controllerin/Geprüfter Controller

Controllerinnen bzw. Controller gehören ebenso wie die geprüften Bilanzbuchhalterinnen und -buchhalter zur Gruppe der Fachkaufleute auf der zweiten Ebene der IHK-Weiterbildungsstruktur.

⁶ Vgl. hierzu Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Bilanzbuchhalterin/Geprüfter Bilanzbuchhalter, Bonn, 18. Oktober 2007.

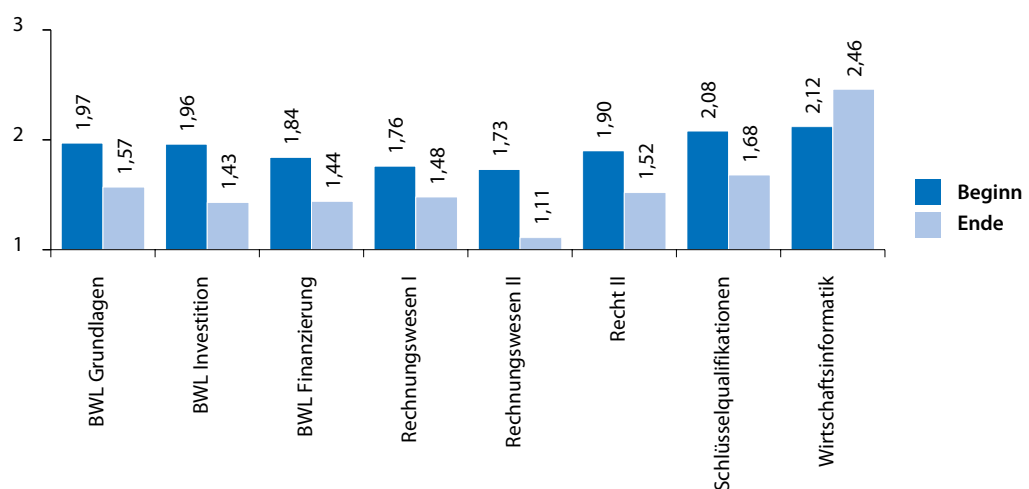
Insofern qualifiziert diese Fortbildung kaufmännische Fachkräfte als Experten für die Entwicklung und den Einsatz von Controlling-Systemen zur Planung, Steuerung und Kontrolle des betrieblichen Leistungsprozesses. Diese Themenfelder der Fortbildung hielten erwartungsgemäß auch der Analyse des Äquivalenzverfahrens stand. Zusätzlich können nach der bis zum Sommer 2006⁷ gültigen Rechtsverordnung Leistungen in den Bereichen Wirtschaftsinformatik und Arbeitsrecht angerechnet werden:

- Grundlagen der Betriebswirtschaft
- Strategisches Controlling
- Operatives Controlling
- Wirtschaftsinformatik II
- Arbeitsrecht.

Die mittlerweile in Kraft getretene Neufassung der Rechtsverordnung ist noch spezifischer auf Controllingthemen zugeschnitten und greift demzufolge noch weniger Randthemen auf.

Bei der Prüfung der äquivalenten Module (nach der „alten“ Rechtsverordnung) ist es in der Befragung leider nicht möglich, die Ergebnisse bezüglich des strategischen und operativen Controllings mit einzubeziehen, da diese nicht Teil der Grundlagensemester, sondern vielmehr der Vertiefungsrichtung „Controlling, Finanz- und Rechnungswesen“ sind. Abgesehen davon finden sich die Studienmodule „Arbeitsrecht“ und „Grundlagen der Betriebswirtschaft“ unter den Bereichen wieder, in denen sich die insgesamt 23 befragten Probandinnen und Probanden dieser Fortbildung als besonders fähig eingeschätzt haben. Unverständlich erscheint hingegen das Ergebnis für die „Wirtschaftsinformatik“. Zum einen liegen in diesem Modul die Selbsteinschätzungen zu Beginn der Fortbildung gerade einmal bei 2,1, zum anderen verschlechtert sich dieser Wert zum Ende der Fortbildung noch einmal auf einen Wert von 2,5. In Anbetracht dessen, dass der modulübergreifende Durchschnittswert für den Verlauf zu Beginn bei 2,02 und bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Ende der Fortbildung 1,83 beträgt, sind diese Werte deutlich unterdurchschnittlich.

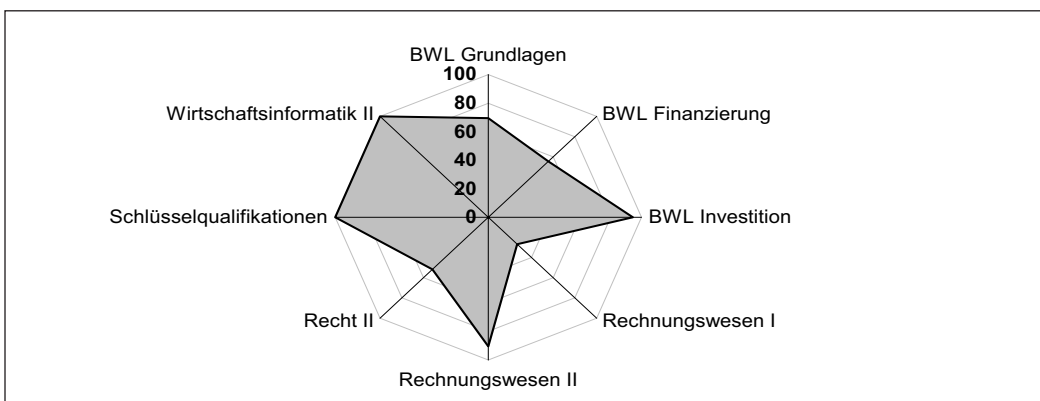
Abb. 3: Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung Controller/-in



⁷ Vgl. hierzu Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Controllerin/Geprüfter Controller, Bonn, 12. Juli 2006.

Ferner zeigen die Werte der Selbsteinschätzung vermeintlich höhere Fähigkeiten in den Modulen Investition, Finanzierung sowie Rechnungswesen I + II als in den anrechenbaren Modulen. Bei den äquivalenten Modulen wird jedoch ein höherer Bezug zur aktuellen Fortbildung deutlich, da für Grundlagen der Betriebswirtschaft 69,57 % und für Wirtschaftsinformatik II ganze 100 % aller Probandinnen und Probanden die derzeitige Fortbildung als primäre Quelle angaben. Im Recht II sind dies immerhin 51,67 %.

Abb. 4: Prozent der Controller/-innen zum Ende der Fortbildungszeit (nur jene mit hohen Kompetenzen), die ihre Fähigkeiten in den jeweiligen Modulen unter anderem auch auf die aktuelle Fortbildung zurückführen



2.2.4 Fortbildung Geprüfte Technische Betriebswirtin/Geprüfter Technischer Betriebswirt

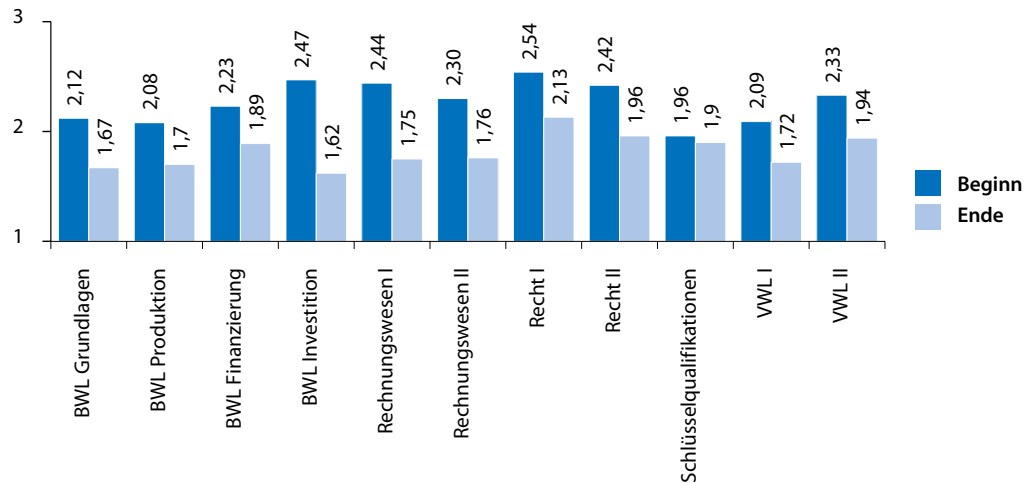
Diese Fortbildung qualifiziert auf der dritten und somit höchsten Ebene der IHK-Weiterbildungsstruktur für die Übernahme von Leitungsfunktionen. Das Ziel dieser Fortbildung ist die Befähigung zum Erfassen, Darstellen, Beurteilen und Lösen von komplexen Problemstellungen an den technischen und kaufmännischen Schnittstellen eines Unternehmens. Sie eröffnet Meisterinnen und Meistern, Technikerinnen und Technikern, Ingenieurinnen und Ingenieuren durch die Vermittlung von Personal- und Führungskompetenzen die Möglichkeit zu weiterer beruflicher Qualifikation auf einer höheren Fortbildungsebene. Anrechenbar sind aus der Fortbildung nach der derzeit gültigen Rechtsverordnung aus dem Jahr 2004⁸ folgende Studienmodule:

- Grundlagen der Betriebswirtschaft
- Recht I „Vertragsrecht“
- Kommunikations- und Managementkompetenz
- (Teilmodul) Finanzierung
- (Teilmodul) Investition
- Arbeitsrecht.

⁸ Vgl. hierzu Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Technische Betriebswirtin/Geprüfter Technischer Betriebswirt, Bonn, 22. November 2004.

In der folgenden Grafik zeigt sich erwartungsgemäß, dass sich die insgesamt 39 Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Fortbildung in den anrechenbaren Modulen besonders gut einschätzen.

Abb. 5: Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung Technische Betriebswirtin/Technischer Betriebswirt

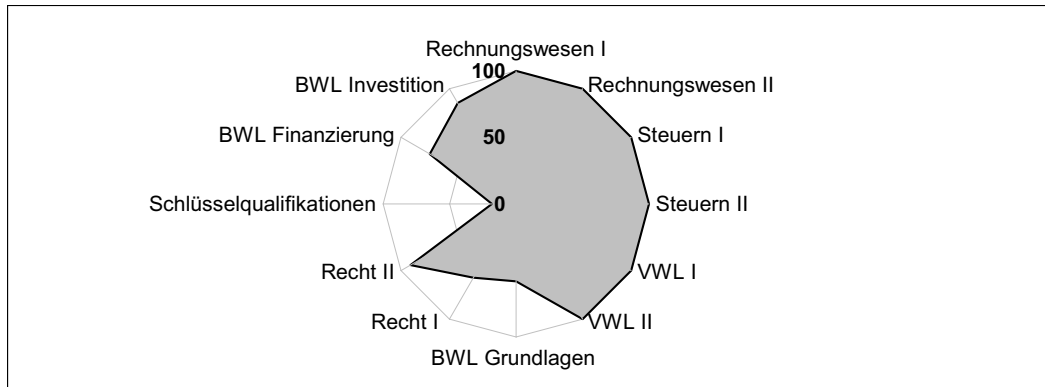


Während der modulübergreifende Durchschnittswert bei den Anfängerinnen/Anfängern der Fortbildung zur Technischen Betriebswirtin/zum Technischen Betriebswirt bei 2,4 liegt und sich zum Ende hin auf 2,0 erhöht, wurden die Leistungen in den Modulen der Abbildung 5 beinahe durchgängig besser eingeschätzt.

Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass sich die Probandinnen und Probanden nicht nur in den anrechenbaren Modulen besonders hohe Vorkenntnisse bescheinigen. So gaben sie sich zum Ende ihrer Fortbildung im Bereich Volkswirtschaftslehre (VWL) ebenso hohe Werte (1,7 für VWL I, 1,9 für VWL II) wie im Modul „Grundlagen der Betriebswirtschaft“ (1,7) und deutlich höhere Werte als im Modul Recht I (2,1).

Eine weitere Abweichung von den Ergebnissen aus dem Äquivalenzverfahren stellt die Auswahl der Module dar, in denen jeweils 100 % der Probandinnen und Probanden gegen Ende des Lehrgangs die eigenen hohen Kompetenzen auf die aktuelle Fortbildung zurückführen. Auch hier finden sich die Module Rechnungswesen I + II und VWL I + II wieder. Dagegen gaben nur 18,1 % aller Technischen Betriebswirtinnen/-wirte mit hohen Selbsteinschätzungen im Bereich „Schlüsselqualifikationen“ an, diese im Rahmen der aktuellen Fortbildung erworben zu haben. In keinem anrechenbaren Modul wurde hier 100 % erreicht.

Abb. 6: Prozentwerte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung Technische Betriebswirtin/ Technischer Betriebswirt zum Ende (nur jene mit hohen Kompetenzen), die ihre Kompetenzen in den jeweiligen Modulen unter anderem auch auf die aktuelle Fortbildung zurückführen.



3 Fazit

Das Instrument der Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern als Baustein des Äquivalenzverfahrens kann nur zum Teil den Erwartungen nach übereinstimmenden Ergebnissen genügen. Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Erhebung mit denen des Äquivalenzverfahrens gibt ein differenziertes Bild der Untersuchung wieder.

- a) Die Ergebnisse der Erhebung stützen hinsichtlich der anrechenbaren Module grundsätzlich die Ergebnisse des Äquivalenzverfahrens.

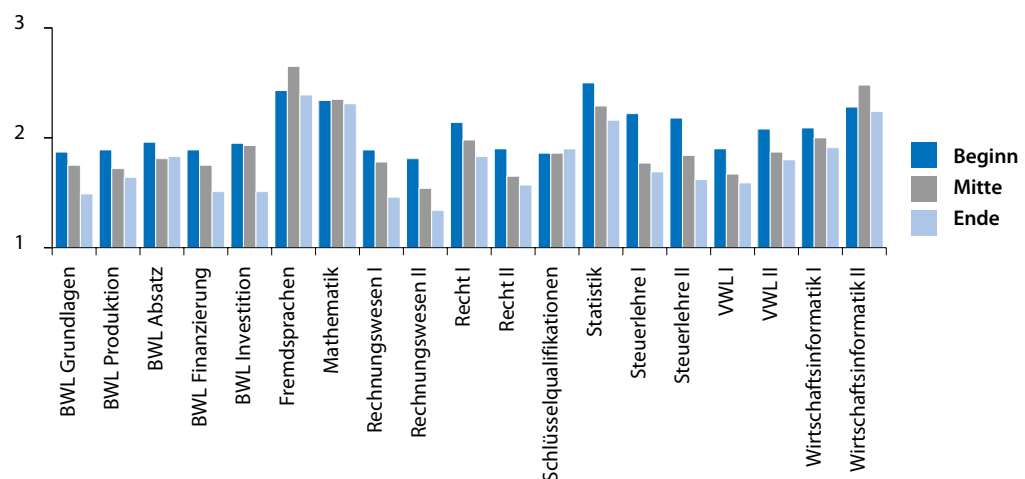
Fortbildungsübergreifend gibt es nur sehr wenige Module, die gemäß Äquivalenzverfahren als anrechenbar gelten und in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nur durchschnittliche oder gar unterdurchschnittliche Fähigkeiten zusprechen (z. B. bei den Bilanzbuchhalterinnen und -buchhaltern im Modul Recht I). Der modulübergreifende Durchschnittswert liegt bei ihnen zum Beginn der Fortbildung bei 1,64 und verbessert sich zum Ende hin auf 1,48. Im Modul Recht I steigerten sich die Probandinnen und Probanden zwar von 1,76 (Beginn) auf 1,43 (Ende), schätzen sich damit jedoch kaum besser ein als in den übrigen Modulen. Andererseits ist hier auch anzuerkennen, dass sich die Bilanzbuchhalterinnen und -buchhalter allgemein als relativ hoch qualifiziert einschätzen (siehe Abbildung 8). Die Controllerinnen und Controller zeigen sich im Durchschnitt in ihren Selbsteinschätzungen mit Werten von 2,02 zu Beginn und 1,83 gegen Ende der Fortbildung etwas geringer qualifiziert. Diese Werte werden in den anrechenbaren Modulen teilweise deutlich unterschritten. Einzig im Modul Wirtschaftsinformatik II zeigt sich hier ein drastisch anderes Ergebnis (s. o.). Die Technischen Betriebswirtinnen/-wirte schätzen ihre Leistungen zu Beginn der Fortbildung modulübergreifend eher gering ein (2,38). Gegen Ende steigern sie ihre Einschätzungen auf einen im Vergleich weiterhin schwachen Wert von 2,01. Bei ihnen fallen die Selbsteinschätzungen in den Modulen Recht I + II aus dem Rahmen. Während alle anderen als anrechenbar ausgemachten Äquivalente sich in den Bewertungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch mit überdurchschnittlichen Werten niederschlagen, erzielten diese beiden Module nur durchschnittliche Ergebnisse (Recht I: Beginn 2,5, Ende 2,1. Recht II: Beginn 2,4, Ende 2,0).

Insgesamt zeigt die Erhebung also nur in vier von neunzehn Modulen Abweichungen von den Ergebnissen des Äquivalenzverfahrens. In den restlichen fünfzehn Modulen bestätigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ihren Selbsteinschätzungen die im Äquivalenzverfahren ausgemachten Überschneidungen überwiegend recht deutlich.

- b) Die Ergebnisse der Erhebung hinsichtlich der nicht anrechenbaren Module weichen z. T. stark von den Ergebnissen des Äquivalenzverfahrens ab.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schätzen ihre Kompetenzen fortbildungsübergreifend in einigen Modulen zum Teil deutlich höher als erwartet ein. Dazu zählen vor allem die nichtäquivalenten Module, insbesondere die Module Produktion und VWL I. Zum Ende der Fortbildung erlangen die Selbsteinschätzungen hier Spitzenwerte von 1,64 (Produktion) bzw. 1,59 (VWL I) (vgl. hierzu Abbildung 7). Dabei führen die Probandinnen und Probanden dieses vermeintliche Leistungsvermögen besonders in VWL in hohem Maße auch auf ihre derzeitige Fortbildung zurück. Zudem sind die Werte für Rechnungswesen I + II bei allen Probandinnen und Probanden mit Ausnahme der Bilanzbuchhalterinnen und -buchhalter, bei denen diese beiden Module voll angerechnet werden können, nur schwer erklärbar. Tatsächlich weichen in allen Fortbildungen die Selbsteinschätzungen in diesen Modulen sehr deutlich von den Durchschnittswerten innerhalb der jeweiligen Fortbildungsbranche positiv ab. Fortbildungsübergreifend ist festzustellen, dass die Ergebnisse im Bereich Rechnungswesen deutlich höhere Werte erzielen als in irgendeinem anderen Modul (zum Ende der Fortbildung 1,46 für Rechnungswesen I, 1,34 für Rechnungswesen II). Auch hier führen die Probandinnen und Probanden ihre Kenntnisse insbesondere auf die aktuelle Fortbildung zurück (ca. 90 % für den Bereich Buchführung und Bilanzierung, 100 % für das Lehrgebiet Kosten- und Leistungsrechnung). Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die innerhalb der Module aufgegriffenen Lernfelder auch in der Fortbildung absolviert haben und ihre Leistungsfähigkeit in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad der Fortbildung bewerten. Eine Selbsteinschätzung in Bezug auf die Anforderungen eines Studiums erscheint für diejenigen Probandinnen und Probanden, die noch keine Erfahrungen an einer Hochschule gesammelt haben, ohne Hilfestellung nicht möglich zu sein. Doch letztlich kann man immer nur darüber spekulieren, welche Kriterien zur Bewertung auf einer Ratingskala herangezogen

Abb. 7: Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aller vier Fortbildungen



gen werden, so dass die Interpretation derartiger Daten grundsätzlich problematisch ist (Stark 1999).

Übereinstimmend deutlich unterdurchschnittliche Werte offenbarte die Befragung in den Modulen Fremdsprachen, Mathematik, Wirtschaftsinformatik II und Statistik, wobei die Ergebnisse im letztgenannten Modul durch die vergleichsweise hohen Kompetenzeinschätzungen der Industriefachwirtinnen/-wirte noch ein wenig abgemildert werden.

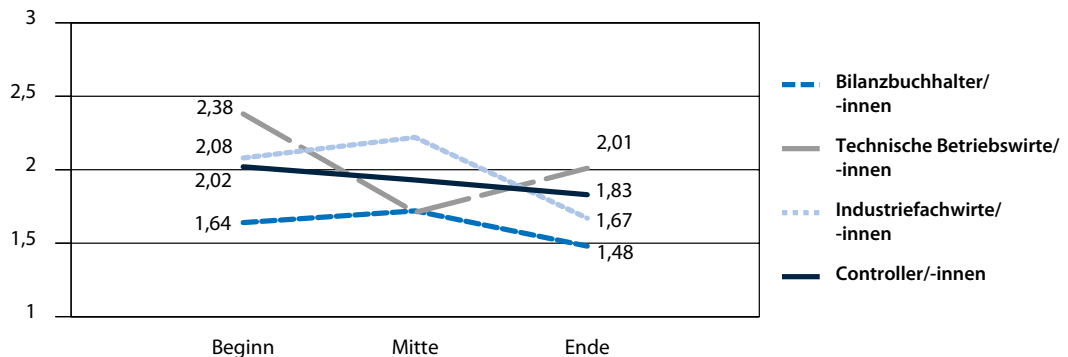
- c) Der Verlauf der Selbsteinschätzungen über die einzelnen Fortbildungsphasen hinweg wirft einige Fragen auf.

Grundsätzlich geht man bei der Analyse des Verlaufs der Selbsteinschätzungen über die einzelnen Phasen der Fortbildung hinweg davon aus, dass sich die Probandinnen und Probanden zumindest in den Feldern, die von der Fortbildung tangiert werden, zu Beginn eher niedrig und im weiteren Verlauf tendenziell höher, also mit größeren Fähigkeiten, einschätzen. Da externe Betrachter keinen Einblick darin haben, in welcher Phase die jeweiligen Lernziele aus der Fortbildung nicht nur laut Rahmenplan, sondern in der Praxis auch tatsächlich vermittelt werden, ist eine konstante Steigerung über alle drei Fortbildungsphasen (Beginn, Mitte, Ende) kaum zu erwarten. Diese Annahmen wurden im Rahmen der Untersuchung nicht bestätigt.

Betrachtet man den Verlauf der Ergebnisse in den einzelnen Modulen über die jeweiligen Phasen der Fortbildung, so bietet sich je nach Fortbildung ein differenziertes Bild (vgl. hierzu Abbildung 8). Die Technischen Betriebswirtinnen/-wirte tendieren in beinahe jedem Vergleichsmodul des Studiengangs dazu, ihre Fähigkeiten zum Beginn der Fortbildung sehr gering einzuschätzen, zur Mitte hin deutlich höhere Kenntnisse anzugeben und diese hohen Werte dann zum Ende der Fortbildung wiederum zu relativieren. Ganz umgekehrt verhält es sich bei den Industriefachwirtinnen und -wirten. Sie schätzen ihre Fähigkeiten zum Beginn grundsätzlich eher durchschnittlich ein, mildern diese im Verlauf der Fortbildung auf einen noch schwächeren Wert ab, bevor sie sich dann gegen Ende der Fortbildung doch noch vergleichsweise hoch bewerten. Eine ähnliche Kurve zeigt auch der Verlauf bei den Bilanzbuchhalterinnen/-haltern, doch sind hier die Schwankungen nicht derart ausgeprägt.

An welche Faktoren diese unterschiedlichen Kurvenverläufe gebunden sind, ist nur schwer zu diskutieren. Bei den Technischen Betriebswirtinnen/-wirten liegt die Vermutung nahe, dass die anfänglich schwachen Ergebnisse mit den individuellen Hintergründen der Zielgruppe dieses Fortbildungsprofils im Zusammenhang stehen. Technische Betriebswirtinnen/-wirte haben gemeinhin keine kaufmännische Ausbildung. Ihnen ist insofern ein Großteil der Themenfelder der Fortbildung fremd. Im Laufe der Fortbildung werden sie dann mit den verschiedenen Bereichen konfrontiert, so dass sie glauben könnten, einen vertieften Einblick in die verschiedenen wirtschaftswissenschaftlichen Teilgebiete erhalten zu haben. Möglicherweise überschätzen sie ihre Kompetenzen an dieser Stelle und stellen dies erst in der zweiten Fortbildungshälfte fest.

Abb. 8: Kategorie-Übergreifender durchschnittlicher Verlauf der Selbsteinschätzungen in den jeweiligen Phasen der Fortbildung



Bei den Industriefachwirtinnen und -fachwirten ist dieses umgekehrte Phänomen noch schwieriger zu verstehen. Es lässt sich auch nicht darauf zurückführen, dass verschiedene Fortbildungsteile eher in der ersten oder in der zweiten Fortbildungshälfte behandelt werden, da die Industriefachwirtinnen und -fachwirte sich einzig in den Modulen Steuerlehre I + II am Beginn der Fortbildung schwächer einschätzen als zur Hälfte und zu diesem Zeitpunkt wiederum in keinem einzigen Modul besser einschätzen als zum Ende der Fortbildung.

Aufschlussreich zur Analyse dieses Zusammenhangs sind gerade für die Industriefachwirtinnen und -fachwirte die Studien von Stark (1999) sowie von Beauregard und Dunning (1998). In beiden Arbeiten untersuchen die Autoren den Zusammenhang von positiven Selbsteinschätzungen in Bezug auf tatsächlich vorhandenes Leistungsvermögen. So haben Krüger und Dunning (1999) in einer Arbeit aufgezeigt, dass beispielsweise in Wissenstests die schlechten Probandinnen und Probanden ihre Leistungen besonders stark überschätzen. Beauregard und Dunning begründen dieses Muster mit der vergleichsweise höheren Selbstwertbedrohung der schlechten Performer (Beauregard/Dunning 1999). Stark deutet das gleiche Phänomen als ein niedrigeres Anspruchsniveau im Sinne einer Selbstüberschätzung (Stark 1999). Diese Erkenntnisse lassen sich z. T. auch auf das in dieser Arbeit untersuchte Teilnehmerfeld übertragen. So handelt es sich insbesondere bei den Industriefachwirtinnen und -wirten um Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus einer Fortbildung, in der nur sehr wenig im Zuge des Äquivalenzverfahrens als anrechenbar anerkannt wurde. Gleichzeitig zeigen sich genau diese Probandinnen und Probanden hinsichtlich ihres individuellen Hintergrunds als noch vergleichsweise jung und berufsunerfahren. Hier deutet also tatsächlich einiges darauf hin, dass die anfängliche Selbstüberschätzung mit den geringen Kenntnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Zusammenhang steht oder die Probandinnen und Probanden große Schwierigkeiten haben, den persönlichen Ausbildungsstand treffend wahrzunehmen.

Gleichzeitig trägt auch die Auswahl der nach Fortbildungsabschnitten jeweils unterschiedlichen Kohorten zu uneindeutigen Ergebnissen bei. So ist bei der hier praktizierten Form der Untersuchung nicht auszuschließen, dass in bestimmten Fortbildungsabschnitten zufällig gerade besonders leistungsstarke oder leistungsschwache Gruppen ausgewertet wurden. Idealtypischerweise sollte eine solche Untersuchung jeweils immer nur eine Kohorte hinsichtlich ihres Leistungsverlaufes betrachten, was im Rahmen des Projekts ANKOM Wirtschaft nicht realisierbar war.

Abschließend bestätigen die hier durchgeführten und dargestellten Analysen die eingangs von Sonntag und Schäfer-Rauser (1993) beschriebene These, nach der die Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern nur als zusätzlicher (und nicht alleiniger) Zugang zum Forschungsgegenstand genutzt werden sollte.

Literatur

- Beauregard, K. S./Dunning, D. (1998):** Turning up the contrast. Self-enhancement-motives prompt egocentric contrast effects in social judgment. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 74, S. 606-621.
- Benning, A./Groenert, I./Müller, C. (2007):** ANKOM WIRTSCHAFT „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Zwischenbericht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 4/2007, S. 612-622.
- DIHK (Hrsg.) (2004):** Karriere mit Lehre – Fünfte Erfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen 1997-2002, Berlin.
- Kauffeld, S./Grote, S./Frieling, E. (2000):** Diagnose beruflicher Handlungskompetenz bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in Gruppen. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 54, S. 211-219.
- Kruger, J./Dunning, D. (1999):** Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, S. 1121-1134.
- Mabe, P. A./West, S. G. (1982):** Validity of self-evaluation of ability. A review and meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, 67, S. 280-296.
- McFarland, L. A./Ryan A. M. (2000):** Variance in faking across noncognitive measures. In: *Journal of Applied Psychology* 85, S. 812-821.
- Moser, K. (1999):** Selbstbeurteilungen beruflicher Leistungen. In: *Psychologische Rundschau* 50, S. 14-25.
- Müller, C. (2008):** Berufliche Fort- und Weiterbildung als Basis für eine individuelle Karriereplanung. In: *Wirtschaft & Berufserziehung* 6/2008, S. 19-23.
- Sonntag, K./Schäfer-Rauser, U. (1993):** Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 37, S. 163-169.
- Stark, R. (1999):** Lernen mit Lösungsbeispielen. Einfluß unvollständiger Lösungsbeispiele auf Beispiellelaboration, Lernerfolg und Motivation, Göttingen: Hogrefe.

Erwartungen angehender IT-Professionals an Weiterbildung und Bachelorstudium

Stephan Kyas

Abstract

Eine Qualifikation zum Operativen IT-Professional wird von befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgrund wahrgenommener Anknüpfungspunkte zu einem Hochschulstudium und dem dadurch erhofften akademischen Abschluss als attraktiv empfunden. Es wird erwartet, dass in der Weiterbildung erworbene Kompetenzen auf ein Bachelorstudium des IT-Bereichs angerechnet werden können. Nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme wünscht sich die berufstätige Klientel attraktive Möglichkeiten für ein verkürztes, berufsbegleitendes Studium.

1 Hintergrund: Projektziele und Anliegen der Untersuchungen

Der Beitrag beschreibt und diskutiert die Ergebnisse zweier Befragungen, die mit angehenden IT-Professionals im August 2006 und Januar 2008 durchgeführt wurden. Die Untersuchungen sind Bestandteil des regionalen Entwicklungsprojekts ANKOM-IT, das im Rahmen der Förderinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ seit Oktober 2005 am Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig durchgeführt wird.

Ziel des Vorhabens ist es, ein Verfahren zur Anrechnung der in den Weiterbildungsmaßnahmen der Industrie- und Handelskammer (IHK) zum IT-Professional und den darüber hinaus individuell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf Bachelorstudiengänge der Wirtschaftsinformatik – insbesondere der Technischen Universität Braunschweig und der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel – zu entwickeln und zu erproben¹. Betrieblicher Partner des Projekts ist der Bildungsdienstleister der Salzgitter AG, die SZST Salzgitter Service und Technik GmbH. Sie betreut die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer in inhaltlichen und organisatorischen Fragen ihrer Weiterbildung sowie den geforderten Prüfungsleistungen. Dazu wurde auf Initiative des Projekts eigens ein neuer Prüfungsausschuss an der IHK Braunschweig eingerichtet, dem als Novum auch ein Hochschullehrer angehört. Der Ausschuss hat die Aufgabe, im Rahmen der IT-Fortbildungsverordnung ein möglichst hohes und qualitätsgesichertes Niveau an Projekten und Prüfungen sicherzustellen, um so die Anrechenbarkeit auf Hochschulstudiengänge zu erhöhen und nachhaltig abzusichern. Insgesamt stehen dem Forschungsprojekt momentan fünf Weiterbildungsteilnehmer und eine Weiterbildungsteilnehmerin aus unterschiedlichen Unternehmen der Region zur Verfügung.

Um die Entwicklung von Anrechnungsverfahren durch empirische Erhebungen zu unterstützen, wurden vor Beginn der Weiterbildung zum Operativen IT-Professional mit den Kandidatinnen und Kandidaten Interviews zu deren persönlichen Erwartungshaltungen bezüglich der gesamten Weiterbildung und ihrer Betreuung sowie den Anrechnungsmöglichkeiten auf ein

¹ Ein weiteres Projekt in diesem Bereich wird von der TU Darmstadt durchgeführt (s. nachfolgenden Bericht in diesem Band).

Bachelorstudium durchgeführt. Eine zweite Untersuchung ca. eineinhalb Jahre nach Beginn der Weiterbildung zielte auf die Erfassung von Studienabsichten der Probandinnen und Probanden und ihren Vorstellungen zu dessen möglicher Organisation ab. Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Erhebungen und die daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen für die Projektarbeit dargestellt und diskutiert.

2 Gegenstand und Methoden der Untersuchungen

Die erste Welle der Befragung im August 2006 zielte in erster Linie auf Erwartungshaltungen der Probandinnen und Probanden bezüglich der gesamten Weiterbildung und deren Betreuung sowie den Anrechnungsmöglichkeiten auf ein Hochschulstudium ab. Dazu wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mittels persönlichen Leitfadeninterviews (Witzel 1982, S. 236) befragt. Die Methode des problemzentrierten Interviews mit offenen Leitfadenfragen erschien für eine erste Bestandsaufnahme der Erwartungshaltungen der Kandidatinnen und Kandidaten als gut geeignet (Mayring 1996, S. 52). Durch die frei formulierten Teilnehmerantworten konnte das gesamte mögliche Antwortspektrum erfasst werden. Die Einzelgespräche sind mit Hilfe eines Tonbandgerätes mitgeschnitten und anschließend wörtlich transkribiert worden.

Die zweite Untersuchungswelle im Januar 2008 erfasste die Studienabsichten der Weiterbildungsteilnehmenden. Aufgrund der beim ersten Durchlauf erworbenen Vorkenntnisse und der ökonomischeren Auswertung bot sich eine standardisierte Vorgehensweise an. Daher beantworteten die Kandidatinnen und Kandidaten schriftlich standardisierte Fragebögen (Atteslander 2003, S. 161).

3 Ergebnisse des ersten Befragungsdurchgangs

3.1 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Im Folgenden werden die wichtigsten demographischen und beruflichen Merkmale der Untersuchungspersonen aufgeführt. Insgesamt nahmen an der Befragung sechs Probanden im Alter von 25 bis 34 Jahren teil. Fünf davon sind männlich, lediglich eine Frau konnte befragt werden². Vier Teilnehmer besitzen das Abitur, ein Kandidat die Fachhochschulreife und ein Proband weist einen Hauptschulabschluss (HAZA 10) auf. Alle Befragten besitzen mindestens eine abgeschlossene Berufsausbildung, fünf davon im Bereich des Fachinformatikers (vier Anwendungsentwicklung, einer Systemintegration). Weiterhin haben alle Teilnehmenden bereits zahlreiche Weiterbildungen absolviert, neben technischen bzw. IT-orientierten Kursen wurden Projektmanagement-, Konfliktlösungs- und Kommunikationsseminare sowie Englisch-Weiterbildungen besucht. Es zeigt sich, dass der Hochschulzugang auch bei dieser kleinen Stichprobe kaum ein Problem darstellt, zumal die meisten Fachinformatikerinnen und -informatiker ohnehin die Hochschulreife besitzen.

Drei Teilnehmer sind bei einem Unternehmen aus dem Bankgewerbe mit in Deutschland ca. 3000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beschäftigt. Zwei Probanden arbeiten im Bereich EDV-

² Aus Anonymitätsgründen wird bei den Ergebnissen lediglich die männliche grammatikalische Form verwendet. Natürlich sind dabei die interviewte Frau und die fünf Männer gleichermaßen gemeint.

Dienstleistungen und Consulting bei einem Unternehmen mit 90 Beschäftigten. Ein Kandidat ist Angestellter eines Finanzdienstleisters mit ca. 1200 Mitarbeitern. Damit kommen vier der sechs Befragten aus Großunternehmen.

Die Hälfte der Teilnehmer hat das Profil des IT Business Managers (IT-Projektleiter) gewählt, die anderen drei streben das Profil des IT Systems Managers (IT-Entwickler) an. Die beiden übrigen Profile des IT Business Consultant (IT-Berater) sowie des IT Marketing Manager (IT-Ökonom) wurden nicht nachgefragt.

3.2 Vorfeld der Weiterbildung

In diesem Abschnitt werden neben den mit der Qualifizierung zum Operativen IT-Professional verbundenen Motiven, die wahrgenommenen Vergleiche zwischen bestehenden und zu erwerbenden Kompetenzen sowie die Erwartungen der Teilnehmenden an die Weiterbildung und deren Organisation beschrieben.

Gründe und Ziele für die Teilnahme an der Weiterbildung

Die Befragten haben sich mehrheitlich für eine Qualifizierung innerhalb des neuen IT-Weiterbildungssystems (ITWS)³ (BMBF 2002) entschieden, weil sie sich dadurch neben der staatlichen Anerkennung des Abschlusses eine akademische Qualifikation erhoffen. Ein Teilnehmer betonte darüber hinaus die Chance zur Zertifizierung für Quereinsteiger. Bei ihrem Interesse, sich weiter zu qualifizieren, wünschen sich die Probandinnen und Probanden Unterstützung von ihrem Arbeitgeber; dies in erster Linie durch das Anrechnen von Weiterbildungsaktivitäten auf die reguläre Arbeitszeit. Die erwarteten Freistellungsbereiche liegen dabei zwischen 10 und 25 % der Arbeitszeit. Als Weiterbildungsziel gaben alle Teilnehmenden an, sich persönlich auf einem höheren Niveau durch eine staatliche anerkannte Fortbildung weiter qualifizieren zu wollen. Sie hoffen auf eine Anrechnung ihrer beruflichen Kompetenzen auf einen Studienabschluss. Dabei geht es, außer um die Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs im derzeitigen Unternehmen, auch um eine Verbesserung der eigenen Position auf dem Arbeitsmarkt, sollte es zu einem Arbeitsplatzwechsel kommen. Vor allem der Aufgabenbereich der Projektleitung wird als attraktiv empfunden. Alle IT-Professional kandidatinnen und -kandidaten planen, die Weiterbildung ein bis zwei Jahre nach ihrem offiziellen Beginn abschließen zu können. Die Hälfte von ihnen äußerte im Vorfeld der Weiterbildung die Besorgnis, dass die erhoffte Anrechnung auf einen Bachelorabschluss nicht gelingen könnte.

Die größten Defizite

Beim Vergleich der individuell bestehenden Kompetenzen der IT-Professional kandidatinnen und -kandidaten mit den jeweils vorgegebenen Zieldefinitionen im Referenzprofil wurden vielfältige Bereiche genannt, in denen die Befragten ihre größten Defizite sahen (Mehrfachnennungen). Fast alle (fünf) führten hier den Bereich des „Personalmanagements“, also die Betreuung von Beschäftigungsverhältnissen, an, drei darüber hinaus die „Personalführung“. Ebenfalls drei Befragte gaben an, Defizite auf dem Gebiet der „Controlling-Software“ und der „Management-Informationssysteme“ aufzuweisen. Jeweils zwei schätzten zudem ihre Kompetenzen im Bereich des „Risi-

³ Das IT-Weiterbildungssystem, als IT-Fortbildungsordnung 2002 vom BMBF erlassen, bietet Fach- und Führungskräften im Informations- und Telekommunikationsbereich (IT) ein System von Berufsprofilen zur Fort- und Weiterbildung; vgl. <http://www.willkernet.de> (Zugriff: 08.05.2008).

komanagements“, des „Selbstmanagements“ (persönliches „Zeitmanagement“) sowie des „Konflikt- und Krisenmanagements“ als besonders verbesserungswürdig ein.

Die größten Übereinstimmungen

Bei den wahrgenommenen größten Übereinstimmungen zwischen den bereits bestehenden Kompetenzen der Probandinnen und Probanden und den Zieldefinitionen streuten die Antworten nicht in dem Maße, wie bei den Defiziten. Grob lassen sich zwei Bereiche unterscheiden (Mehrfachnennungen): Es handelt sich zum einen um den Bereich „Informationstechnik“, der die „betrieblichen IT-Prozesse“ (alle Teilnehmenden) sowie darüber hinaus die Felder „IT-Unterstützung im Projekt“ (drei) sowie „IT-Produkte“ (zwei) enthält. Zum anderen wurde der Umgang mit bestimmten „Tools“ von fünf Befragten hervorgehoben, wobei dieser Bereich vor allem Textverarbeitungs-, Tabellenkalkulations-, Präsentations- und Kommunikationssoftware beinhaltet.

Erwartungen an die Lernprozessbegleitung

Die Wünsche, die die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer hinsichtlich ihres gesamten Entwicklungs- und Lernprozesses inklusive der Organisation und Reflexion des Gelernten an die Lernprozessbegleitung richten, sind vielfältig (Mehrfachnennungen): Alle Kandidatinnen und Kandidaten äußerten den Wunsch nach einer festen Ansprechpartnerin bzw. einem festen Ansprechpartner bei der Lernbegleitung. Vier Probanden erhoffen sich zudem einen regelmäßigen Austausch mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und der Lernbegleitung. Für ebenfalls vier Befragte ist es wichtig, dass die Lernbegleitung im Sinne einer Metaperspektive den Überblick über den Gesamtprozess der Weiterbildung behält, sowie Rückmeldungen, methodische Tipps und gegebenenfalls Korrekturen gibt.

Darüber hinaus erwarten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Identifikation persönlicher Stärken und Schwächen sowie deren Ausbildung bzw. Reduzierung Hilfestellung durch die Lernbegleitung. Dies soll in erster Linie durch Beratung im Bereich der organisatorischen und sozialen Kompetenzen der Kandidaten erfolgen.

Erwartungen an die fachliche Beratung

Auch durch die fachliche Beratung in den jeweiligen Unternehmen erhoffen sich alle Befragten Unterstützung bei auftretenden inhaltlichen bzw. technischen Problemen.

Erwartungen an die Vorgesetzten

Die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich der Gestaltung der Arbeits- und Lernbedingungen an ihre jeweiligen Vorgesetzten sind eindeutig: Alle Kandidatinnen und Kandidaten erhoffen sich von ihren Vorgesetzten zeitliche Freiräume bei der Erarbeitung der Weiterbildungsinhalte während der regulären Arbeitszeit. Es wird erwartet, dass die hier z. T. bereits zugesagte Freistellung bedarfsgerecht in Anspruch genommen werden kann.

3.3 Verbindungen zur Hochschule

In diesem Unterkapitel geht es um die von den Befragten geäußerten Anknüpfungspunkte zwischen der Qualifizierung zum Operativen IT-Professional und einem anschließenden Hochschulstudium.

Gründe für das Anstreben des Hochschulabschlusses

Zunächst gaben alle Befragten an, nach Beendigung ihrer Fortbildung zum Operativen IT-Professional einen Hochschulabschluss anzustreben. Zwei von ihnen betonten, dass sie, wenn sie die Wahl hätten, einen universitären Abschluss bevorzugen würden. Die Motive der Kandidatinnen und Kandidaten für eine Verbindung zur Hochschule lassen sich in drei Bereiche aufteilen (Mehrfachnennungen): Zum ersten führten zwei Teilnehmer an, durch einen Studienabschluss eine höhere Qualifikation als die eines Operativen IT-Professionals zu erhalten. Bei ihnen waren vor allem die theoretischen Grundlagen, die während eines Studiums vermittelt werden, von Interesse. Darüber hinaus hatten zwei weitere Kandidaten bereits ein Studium aufgenommen, es aber nicht abgeschlossen. Sie würden dieses gern nachholen. Zum dritten vertraten zwei Probanden die Auffassung, ein akademischer Titel würde durch die entsprechende höhere Qualifizierung eine bessere Stellung auf dem Arbeitsmarkt und mehr Sicherheit bei einem möglichen Arbeitsplatzwechsel versprechen. Größere Vorteile im eigenen Unternehmen versprachen sich diese Kandidaten jedoch nicht. Von je einem Befragten wurden weiterhin persönliche Selbstbestätigung bzw. finanzielle Vorteile durch den Studienabschluss als Motiv angegeben.

Zeitlicher Rahmen

Der zeitliche Rahmen, innerhalb dessen die Probandinnen und Probanden einen Hochschulabschluss erwerben möchten, liegt bei den meisten (fünf) bei ca. eineinhalb bis maximal drei Jahren nach Erreichen des IT-Professionalabschlusses. Lediglich ein Kandidat nannte hier einen Zeitraum von bis zu zehn Jahren.

Organisation und Durchführung des Studiums

Hier gab die Mehrheit der Kandidaten (vier) an, ein Teilzeitmodell zu bevorzugen, bei dem am Abend, am Wochenende oder auch an einigen Präsenztagen die noch fehlenden Kompetenzen (Deltas) zum Bachelor-Abschluss an der Hochschule aufgearbeitet werden. Die Vorteile liegen dabei in der Möglichkeit, berufsbegleitend zu studieren, der Arbeitsplatz müsste also nicht aufgegeben werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hoffen, dass an den Hochschulen entsprechende Kurse eingerichtet werden. Zwei Probanden befürworteten dagegen ein Vollzeitstudium zur Aufarbeitung vorhandener Deltas. Sie vertraten die Ansicht, dies sei durch die volle Konzentration auf das Studium effektiver, zeitsparender und auch weniger belastend als die Teilzeitvariante. Diese angehenden IT-Professionals sind auch bereit, ihr Unternehmen für die Dauer des Studiums zu verlassen, wenn sich finanziell und organisatorisch tragbare Lösungen anbieten würden.

Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Studium

Die Ansichten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Anrechnungsmöglichkeiten von im Rahmen der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen auf ein Studium sind breit gestreut (Mehrfachnennungen): Drei Kandidaten nannten hier Kompetenzen im Bereich von Softwareentwicklung bzw. Softwarelösungen. Von je zwei Probanden wurden die Aspekte Personalführung, Projektorganisation, Planungskompetenzen sowie Methodenkompetenzen genannt. Ein Kandidat sah darüber hinaus Möglichkeiten der Anrechnung im Bereich sozialer Kompetenzen.

Die Anrechnung selbst könnte dann nach Ansicht der Hälfte der Befragten (drei) über eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten erfolgen, die den Kandidatinnen und Kandidaten für die in der Fortbildung erworbenen Kompetenzen gutgeschrieben werden. Die zum Bachelorabschluss noch fehlenden Punkte müssten dann während des Studiums erworben werden.

Kompetenzvorteile des Studiums

Diejenigen hochschulischen Kompetenzbereiche, die über die Anforderungen der Qualifizierung zum IT-Professional hinausgehen (Mehrfachnennungen), liegen für je die Hälfte der Kandidaten hauptsächlich im mathematischen sowie allgemein im wissenschaftlich-theoretischen Bereich. Eine größere „Tiefe“ auf allen Gebieten (z. B. Unternehmensorganisation, technische Bereiche, Programmierung) wurde ebenfalls von drei Probanden auf der Hochschulseite vermutet.

Kompetenzvorteile der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

Umgekehrt sieht eine Mehrheit der Kandidaten (vier) die praktischen Erfahrungen vor allem in der Projektarbeit als berufliche Kompetenz an, die über die Anforderungen eines Studiums hinaus geht. Drei Teilnehmer nannten hier weiterhin soziale Kompetenzen wie z. B. die Arbeit mit Kolleginnen und Kollegen im Team und der Umgang mit Kundinnen und Kunden. Zwei Befragte waren darüber hinaus der Ansicht, im Bereich des Programmierens läge ein weiterer Kompetenzvorteil der beruflichen Seite gegenüber der Hochschulausbildung (alles Mehrfachnennungen).

In fünf Jahren...

sehen sich fast alle Kandidaten (fünf) in der Position eines Projektleiters in ihrem jetzigen Unternehmen. Ein Befragter konnte sich allgemein mehr Aufgabenbereiche in seinem bestehenden Job vorstellen, alternativ dazu aber auch eine selbständige Tätigkeit. Damit planen alle Probandinnen und Probanden mittelfristig durchaus eine berufliche Zukunft bei ihrem momentanen Arbeitgeber, obwohl sich zumindest zwei von ihnen keine größeren Vorteile durch einen Bachelortitel im eigenen Unternehmen versprochen hatten (s. oben: Gründe für Hochschulabschluss).

4 Ergebnisse des zweiten Befragungsdurchgangs

Der zweite Befragungsdurchlauf im Januar 2008 sollte die Studienabsichten der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und ihre Vorstellungen von dessen zeitlicher Organisation erfassen. Dazu standen nach wie vor alle sechs Kandidatinnen/Kandidaten zur Verfügung.

Abschluss der Weiterbildung

Hier gab die Mehrheit der Befragten (vier) an, erst 2009 die Bildungsmaßnahme zum Operativen IT-Professional abzuschließen, zwei davon sogar voraussichtlich erst zum Ende des kommenden Jahres. Ein Kandidat vermutete, die Fortbildung noch im November/Dezember 2008 erfolgreich zu beenden, ein Proband konnte hier keine Angaben machen. Der bei der ersten Befragung eingeplante Zeitraum von ein bis zwei Jahren konnte demnach von der Mehrzahl der Teilnehmenden nicht eingehalten werden.

Anstreben eines Hochschulabschlusses

Im Gegensatz zur ersten Befragungsrunde, bei der alle Untersuchungspersonen angegeben hatten, einen Hochschulabschluss nach Beendigung der Qualifizierung anzustreben, beabsichtigten dies ca. eineinhalb Jahre später nur noch vier Probanden. Für die zwei übrigen kam ein Studium nach Abschluss des Operativen IT-Professionals „wahrscheinlich nicht“ in Betracht. Zwei Kandidaten präferierten dabei das Studium an einer Fachhochschule mit der Begründung der dort erwarteten höheren Praxisorientierung. Ein Teilnehmer bevorzugte dagegen die Universität mit dem

dort vermuteten größeren Theorieanteil sowie einer höheren Akzeptanz des Abschlusses im Ausland. Darüber hinaus gaben alle Befragten an, ein Studium nur dann aufnehmen zu wollen, wenn bestimmte Leistungen aus ihrer bisherigen Aus- und Weiterbildung dort angerechnet würden.

Zeitliche Organisation des Studiums

Hinsichtlich der Wahl zwischen einem berufsbegleitenden und einem Vollzeitstudium zeigte sich ein einheitliches Bild: Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer befürworteten die Teilzeitleistung eines berufsbegleitenden Studienmodells. Bei der ersten Befragung waren dies vier Probanden. Die Gründe liegen für die Mehrheit (vier) im wirtschaftlichen Bereich. Die Kandidatinnen und Kandidaten möchten ihren Arbeitgeber aus finanziellen Motiven nicht verlassen.

Im Hinblick auf mögliche Studienzeiten im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums bevorzugten alle Interessentinnen und Interessenten Veranstaltungen am Freitagnachmittag und Samstagvormittag. Zwei Kandidaten konnten sich außerdem Studienzeiten wochentags am Nachmittag und am Abend vorstellen, ein Proband schlug mehrere aufeinanderfolgende Tage nach dem Prinzip eines Blockseminars vor (Mehrfachnennungen).

Befragt nach der vermuteten Bereitschaft des Arbeitgebers, die Berufstätigen zu Studienzwecken zu bestimmten Zeiten freizustellen, vermutete die Hälfte der Untersuchungspersonen, dass ihre Vorgesetzten bereit wären, sie am Freitagnachmittag freizustellen, die andere Hälfte war sich bei dieser Zeit nicht sicher. Zwei Probanden hielten darüber hinaus eine Freistellung seitens des Arbeitgebers durch die Gleitzeitregelung für möglich, das heißt, die Freistellungen müssten eingearbeitet werden. Je ein Teilnehmer vermutete, dass sie werktags ab 17 Uhr bzw. mehrere Tage am Block freigestellt würden.

5 Fazit und Schlussfolgerungen

Die Weiterbildung zum staatlich anerkannten Operativen IT-Professional ist für die Mehrheit der Befragten wegen ihrer erwarteten Anrechnungspotenziale auf ein Hochschulstudium und der damit verbundenen Chance auf eine akademische Qualifikation von besonderer Attraktivität. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschen sich bei ihrer Qualifizierung eine aktive Unterstützung durch Arbeitgeber, Kolleginnen und Kollegen, Lernprozessbegleitung und einen regelmäßigen Austausch mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Diesem Wunsch wird im Projekt hauptsächlich in Form von gemeinsamen Workshops, Beratungsgesprächen mit der Lernbegleitung sowie Diskussionen im Forum der Homepage des Bildungsdienstleiters⁴ entsprochen.

Beim Vergleich ihrer Kompetenzen vor Beginn der Fortbildung mit den Referenzprofilen wurden die größten Defizite von den Kandidatinnen und Kandidaten am ehesten im Bereich des „Personalmanagements“ bzw. der „Personalführung“ wahrgenommen, die größten Übereinstimmungen auf den Gebieten „betriebliche IT-Prozesse“ und „Software-Tools“.

Einen Hochschulabschluss, der bei der ersten Befragung noch von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern angestrebt wurde, wollten beim zweiten Durchlauf nach 18 Monaten noch vier Kandidatinnen und Kandidaten erwerben. Der akademische Titel verspricht eine bessere Stellung auf dem Arbeitsmarkt, dies gilt jedoch vornehmlich bei einem Jobwechsel und weniger im bestehenden Arbeitsverhältnis. Dazu wünschen sich alle Probandinnen und Probanden nach Abschluss zum Operativen IT-Professional möglichst zeitnah eine Lösung für ein berufsbegleitendes Studi-

⁴ S. Adresse: <http://www.love-it-plus.de> (Zugriff: 08.05.2008)

um, dass jedoch nur aufgenommen wird, wenn bereits erworbene Kompetenzen angerechnet werden, die die Studienzeit deutlich verkürzen. Die Kompetenzunterschiede zwischen betrieblicher Praxis und Hochschule werden überwiegend in den Bereichen „praktische Erfahrungen in der Projektarbeit“ als Kompetenzvorteil der Berufspraktikerinnen und Berufspraktiker sowie „Mathematik“ und „Wissenschaft/Theorie“ als Vorteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen gesehen. Dies hat sich im Verlauf des Projekts bestätigt. Nach derzeitiger Äquivalenzbestimmung liegen anrechenbare Kompetenzen des Profils IT Business Manager (IT-Projektleiterin/IT-Projektleiter) auf den Bachelorabschluss in Wirtschaftsinformatik der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel hauptsächlich in den Bereichen „Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre“, „Unternehmensfinanzierung“ (Finanzierung und Investition, Buchführung und Bilanz), „Controlling“, „Prozess- und Projektmanagement“, „Wirtschaftsprivatrecht“, „Arbeits- und Präsentationstechniken“, „Wirtschaftsenglisch“ sowie „Softwaremanagement“. Für den IT Systems Manager (IT-Entwicklerin/IT-Entwickler) auf den Gebieten „Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre“, „Beschaffung und Produktion“, „Controlling“, „Prozess- und Projektmanagement“, „Arbeits- und Präsentationstechniken“, „Englisch“ (Wirtschaftsenglisch, Englisch für den IT-Bereich), „Softwaremanagement“ sowie „Entwicklung im Team“ (Aufbau und Struktur von Informationssystemen, Tools des Softwaremanagements).

Es bleibt festzuhalten, dass bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach wie vor großes Interesse am Erwerb eines Hochschulabschlusses besteht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums für die Interessentinnen und Interessenten vor dem Hintergrund des bestehenden Fachkräftemangels attraktiv gestaltet werden muss. Das gilt vor allem im Hinblick auf die hohe Arbeitsbelastung eines berufsbegleitenden Studiums im Anschluss an eine mehrjährige Weiterbildung. Erforderlich ist eine effektive Verkürzung des Studiums unter rechtlich abgesicherten und auf die Bedürfnisse der berufstätigen Klientel zugeschnittenen Rahmenbedingungen. Ein solcher Studiengang, der beim Abschluss des Operativen IT-Professionals ansetzt und in einem individuell festgelegten Studienplan in einer Mischung aus Präsenz- und Online-Veranstaltungen zum Bachelor-Abschluss führt, wird zur Zeit im Projekt ANKOM-IT mit der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel diskutiert. Hieraus könnte sich eine interessante Option zur Verbindung von Bachelorstudium und Berufstätigkeit ergeben.

Literatur

- Atteslander, P. (2003):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002):** Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Fortbildungsverordnung). Bundesgesetzblatt Nr. 30/2002 vom 17. Mai 2002. Bonn.
- Mayring, P. (1996):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (1982):** Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M.: Campus.

Hochschulische Anrechnungsoptionen beruflich erworbener Lernergebnisse aus Sicht des Darmstädter Modellprojekts ProIT Professionals

Regina Beuthel, Mario Stephan Seger

Abstract

Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsprofilen hat im Sinne des Darmstädter Modellprojekts ProIT Professionals neben der qualitätsgesicherten Erweiterung des Zugangs zu akademischer Bildung das Ziel, Weiterbildung hinsichtlich der gesellschaftlichen Erfordernisse effizienter zu gestalten. Hierzu wurde eine Methodik entwickelt, welche eine generalisierte Ermittlung von Äquivalenzpotenzialen von Soll-Lernergebnissen durch personenbezogene Portfolios als vertrauensbildende Soll-Ist-Analysen stützt.

1 Kurzeinführung ProIT Professionals

ProIT Professionals ist eines der zwei regionalen Entwicklungsprojekte der ANKOM-Initiative, welches sich beispielhaft mit den IT-/IT-nahen Qualifikationen und deren Durchlässigkeitspotenzialen befasst.¹ Im Rahmen einer Anschubfinanzierung durch das Land Hessen (2004/2005) war es dem Projekt bereits möglich, hierzu vorab erste grundlegende Arbeiten zu leisten, wurde es doch als ein Pilotprojekt zur Stärkung der Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer IT-Bildung seinerzeit ins Leben gerufen. Seitdem arbeitet ein interdisziplinäres Team aus Soziologinnen und Soziologen sowie Ingenieurinnen und Ingenieuren mit Konsortialvertreterinnen und -vertretern der Technischen Universität Darmstadt (TUD), Hochschule Darmstadt (h_da, ehemals Fachhochschule Darmstadt), der Industrie- und Handelskammer (IHK) Darmstadt und der Vereinigung hessischer Unternehmerverbände (VhU, Frankfurt) in allen Projektbelangen zusammen. Weitere Unterstützung leistet ein Beirat namhafter Vertreterinnen und Vertreter aus Hessischen Ministerien, überregionalen Wirtschaftsverbänden, Forschungsinstitutionen und regional ansässigen Unternehmen, ergänzt durch zahlreiche Fachexpertinnen und Fachexperten des weitreichenden Arbeitsfelds. Hierdurch verankert sich das Projektanliegen angemessen in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik.

Im Einvernehmen aller Beteiligten wird der Hauptfokus auf die gemeinsame Entwicklung eines regional wie auch fachlich übertragbaren formalen/inhaltlichen Verfahrens zur bilateralen Ermittlung von anerkennungs- und anrechnungsfähigen Lernergebnissen/Kompetenzen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsprofilen gesetzt, dessen Methodik auf der inhaltlichen Grundlage der Bildungsprogramm-Verordnungen und der formalen Orientierung an Qualifikationsrahmenwerken fundieren soll. Pauschalierbare Ergebnisse konkreter Anrechnungsoptionen einer künftigen, womöglich gar IT-sektorweiten Gültigkeit kann das Projekt

¹ Siehe dazu Beitrag von Stephan Kyas in diesem Band.

nicht leisten, denn zu groß und zu individuell sind die Spektren der in Betracht zu ziehenden Bildungsprogramme und Bildungsbiografien ihrer Lernklientele.

2 Bildungssystemübergreifende Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen

Hochschulische und berufliche Qualifizierungen dienen bis auf wenige bildungssysteminterne Handlungsfelder letztlich den gleichen betrieblichen/unternehmerischen Ziel- bzw. Arbeitsprozessen auf dem Arbeitsmarkt, sie bereiten somit wissens- und handlungstechnisch auf diese vor. Sie sind aber in ihrem jeweiligen Charakter, ihren detaillierten Ausrichtungen und methodischen Umsetzungen andersartig. Denn Berufstätigkeiten und Berufsprofile definieren sich durch die zugehörigen Geschäfts- und Arbeitsprozesse, in welche sie mit ihren Tätigkeitsclustern und Handlungsfolgen eingebunden sind. Studiengänge und deren Modulprogramme erhalten hingegen ihre Struktur durch die für sie gewählte Fachsystematik, an die Wissensspektren verschiedener Breiten und Tiefen je Fächerkanon gebunden sind.

Was berufsbezogen durch gesetzliche Bundesverordnungen in Deutschland im Bildungssystem der dualen Ausbildung als jeweilige Lerncluster nahezu standardisiert und langfristig konstant Lernvorgabe ist, wird hochschuleitig individuell und autonom für jedes angebotene Bildungsprogramm entwickelt und in Modulen mit ihren Lernzieldefinitionen zusammengestellt. So entstehen in Abstimmung zu etwaigen Bundeslandvorgaben und Akkreditierungsaufgaben mittelfristig ausgelegte akademische Lernangebote singulärer Institutionen, da selbst gleichnamige Lehrveranstaltungen, Lernmodule und Bildungsgänge verschiedener Institutionen innerhalb eines Bundeslands nie identisch im Sinne einer 1:1-Kompatibilität sind.

Um Lernergebnisse früherer Lernphasen für neue Wunschqualifikationen adäquat anerkennen zu können und gegebenenfalls einige dieser sogar aufwandsmindernd anzurechnen, bedarf es eines hohen Maßes an Detailwissen sowohl der betrachteten früheren Lernphasen des/der Bildungswilligen als auch der angestrebten Wunschqualifikation. Hierin ist eine zumeist erheblich unterschätzte Herausforderung zu sehen, denn Angehörige akademischer Einrichtungen verfügen oftmals über wenig gesicherte Detailkenntnisse zu beruflichen Profilen und deren möglichen Bildungsgängen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Unternehmen fehlt es häufig an speziellerem, aktuellem Wissen zu einzelnen Studienprogrammen und näherem Einblick in die Spektren und Facetten des akademischen Bildungssystems. In Folge wird mit voraussetzbarem Wissen und Können, insbesondere als Anrechnungstatbestände sehr verhalten umgegangen, was dann letztlich die Bildungssystemdurchlässigkeit vermissen lässt.

Es ist damit im Wesentlichen eine Frage der Transparenz, Lernergebnisdeckungen eindeutig ausloten und angemessen beurteilen zu können. Neben Lernergebnisbeschreibungen, welche sich an gemeinsamen Definitionen geeigneter Parameter und ihren zugehörigen Deskriptoren orientieren, Anerkennungstatbestände in einem qualitätssichernden Maß wechselseitig für die unterschiedlichen Bildungssysteme nachvollziehbar zu gestalten, bieten eigens entwickelte Äquivalenzermittlungsstrategien nützliche Hilfe, fundiert zu einem Überblick zu gelangen.

3 ProIT-Profilpotenzialverfahren

Die entwickelte ProIT-Methodik ist das Ergebnis eines von ProIT moderierten Diskussionsprozesses zwischen Hochschule, beruflicher Bildung und Wirtschaft. Sie fundiert die wechselseitig respektierten, Effizienz steigernden Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse in Hochschulen und Kammern, welche in Hinblick auf die weiterqualifizierenden Bildungsprogramme gleichartige, aber auch gleichwertige Fachkenntnisse, fachbezogene Fertigkeiten und bereits erlangte Kompetenzen anzurechnen versuchen. Generelle Entscheidungen erfolgen aus Qualitätssicherungserwägungen heraus uneingeschränkt seitens der aufnehmenden Institution.

Ausgehend von dem beispielhaften Studienwunsch einer bisher nur betrieblich ausgebildeten IT-Fachkraft sind fünf Schritte auszumachen, welche den zu beschreitenden Pfad einer Äquivalenzermittlung zwischen beruflichem und hochschulischem Wissen und Handlungsvermögen vorgeben: Nach Klärung der bisherigen Bildungsvita, d. h. des Feststellens von aktuellem beruflichen Status, bisherigem Bildungsweg und vorhandenen Qualifizierungen des bzw. der Lernwilligen, ist das Zielbildungsprogramm festzulegen, also die Ausrichtung der angestrebten Weiterbildung. In den weiteren Schritten drei und vier sind dann die formalen Zulassungsmöglichkeiten zu klären und Überdeckungen vorhandener Lernergebnisse mit den im Zielprogramm zu erreichenden zu korrelieren. Formale Vorgaben und Einstufungen in Kompetenzrahmen begründen hier den jeweiligen Zulassungsstatus des Einzelnen; z. B. erlaubt der gesetzliche Meisterzugang zum Studium in Hessen die Studiumsaufnahme auch ohne Abitur. Dies gilt gleichermaßen für alle auf vergleichbarer Bildungsebene eingestufte IHK-Abschlüsse, somit ebenso für die Operativen Professionals des IT-Weiterbildungssystems. Die Ermittlung von anrechnungsfähigen Äquivalenzen zwischen vorgängig Gelerntem und neu zu erlangenden Learning Outcomes erzielt man über ein Mapping, welches die Lernergebnisse/-ziele des kumulierten beruflichen Profils denen des Wunschstudiengangs in fachbezogenen Clustern gegenüberstellt. Je Studienmodul ergeben sich hierbei entsprechende Zuordnungen, welche es auf Überdeckungen hin abzuwägen gilt. Ihre resultierenden Ergebnisse bedeuten Empfehlungen, die bei den späteren Auswahl- bzw. Aufnahmeverfahren der Studieninstitution, dem letzten Schritt des Ermittlungsprozederes, berücksichtigt werden sollten.

Führt man diese Vorgehensweise in Form einer generalisierten Betrachtung für typische Bildungsprofile, also Klientelgruppen vergleichbarer Lernbiografien, durch, erlangt man verallgemeinerbare Erkenntnisse zu den verschiedenen fachbezogenen Profilpotenzialen hinsichtlich des korrelierten Studienprogramms. Sie entsprechen in ihrer Aussagekraft zunächst nur nachvollziehbaren Tendenzen, keinesfalls aber direkt festzuschreibenden pauschalen Anrechnungsempfehlungen. Zu groß sind die derzeitig tatsächlich auftretenden Varianzen der Lernbiografien im IT-Umfeld, als dass man erste Erkenntnisse bereits als gesichert manifestieren könnte.

Als konkrete Arbeitsmittel für einen derartigen generalisierten Äquivalenzvergleich, welcher gegebenenfalls nach mehrjährigen Erfahrungen anhand großer Fallzahlen letztlich wirklich zu pauschalen Lernleistungsanrechnungen führt, lassen sich am besten verfügbare Dokumente offiziellen Charakters nutzen, da ihre Akzeptanz per se höher ist als hierzu eigens von Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern erarbeitete Umschreibungen und Charakterisierungen – womit sie auch weniger umstritten sind. Auf Seiten des Studiengangs sind so das Modulhandbuch, Studien- und Prüfungsordnung, Praktikumsrichtlinien etc. zu finden. Für das berufliche Profil lassen sich für alle absolvierten Aus- und Weiterbildungen mit Abschluss ähnliche Dokumente in Form von Handreichungen, Rahmenplänen und Verordnungen zusammentragen.

Als Besonderheit wurden für alle Profile des IT-Weiterbildungssystems im Rahmen des seinerseits BMBF-geförderten Projekts „Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung für die IT-Branche (APO-IT)“ umfangreiche Einzel-Profilbeschreibungen vom Fraunhofer Institut Software und Systemtechnik Berlin (Fraunhofer ISST 2008) in Zusammenarbeit mit erfahrenen Wirtschaftsunternehmen erstellt.

Sie alle stehen im Wesentlichen für die inhaltlichen Lernspezifikationen, jedoch bislang nahezu ohne Konkretisierung des zugehörigen Lernniveaus. Um aber fachliche Spektren von Wissen und Handlungsvermögen bzw. Kenntnissen, Fertigkeiten und erworbener Kompetenz hinreichend angemessen vergleichen zu können, insbesondere bei Herkunft aus unterschiedlichen Bildungsbereichen, benötigt man einen derartigen Bezug. So gestaltet es sich von einer besonderen Tragweite, diesbezüglich auf Deskriptoren vorhandener bildungspolitisch anerkannter Qualifikationsrahmen zu referenzieren. Alle derzeit in Europa entstehenden Qualifikationsrahmen, sei es der European Qualifications Framework (EQF), die National Qualifications Frameworks (NQF) wie der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) oder aber auch die Sektorrahmen wie der European eCompetence Framework für die Informations- und Kommunikationsbranche, können und sollen zukünftig helfen, die Bildungsniveaus der verschiedenen Qualifikationen unterschiedlicher Bildungssysteme national wie international einfacher nachvollziehbar zu erfassen und zu vergleichen. Dazu sind die Niveaus dieser Qualifikationsrahmen generalisiert formuliert und unterscheiden sich in den jeweiligen Stufungen der Beschreibungskategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz. Ihre lernergebnis- und somit outcome-orientierten Beschreibungen beinhalten jedoch bewusst keine festen fachlichen Bezüge zu Qualifikationsinhalten, damit die Rahmenwerke ihren universellen Charakter einer neutralen Klassifikationsmatrix nicht verlieren. Andersartige Qualifikationen können daher summarisch formal niveaugleich erscheinen, obgleich die Bildungsprogramme selbst in ihren inhaltlichen Spektren und Lernzielen stark streuen. Jedoch ist es genau diese annähernde „Niveaugleichheit“, die letztlich die konsolidierende Akzeptanz der ermittelten Äquivalenzfeststellungen trägt.

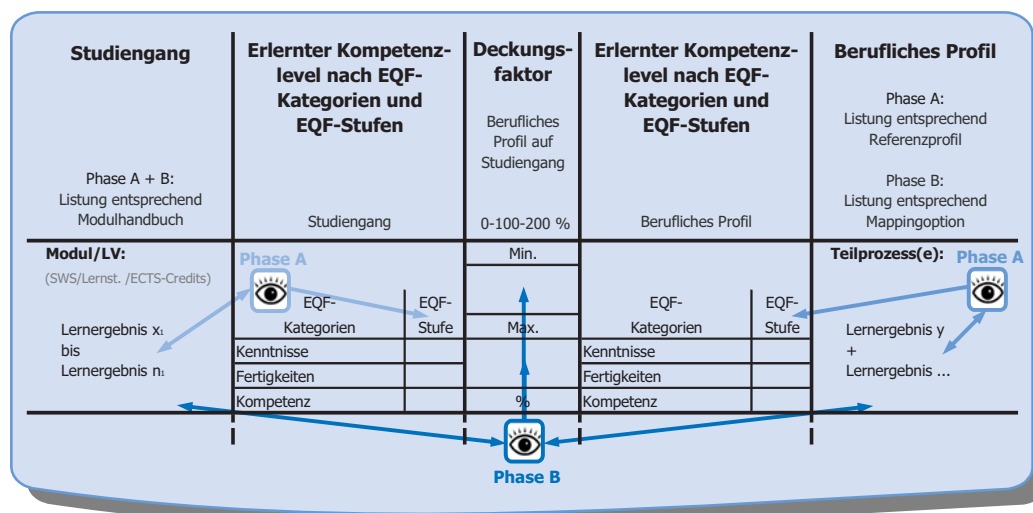
Die Umsetzung des ProIT-Profilpotenzialverfahrens erfolgt durch die jeweils fachlich zuständigen Prüferinnen und Prüfer der Bildungsprofile bzw. durch von deren Bildungsinstitutionen anerkannte anwendungskontexterfahrene Fachexpertinnen und Fachexperten, welche sich sowohl in der hochschulischen wie auch beruflichen Bildung hierzu auskennen. Sie beginnt mit einer Lernniveau-Einstufung der jeweiligen Lernergebniscluster/Lernfelder/Fachmodule der betrachteten Bildungsprogramme, d. h. aller in die Äquivalenzbetrachtung einzubeziehender Aus- und Weiterbildungsprofile, also zum einen dem des Wunschstudiengangs, zum anderen einem IT-Ausbildungsprofil, einem Spezialistenprofil und einem der Operativen Professionals. ProIT Professionals setzt derzeit den EQF hierzu ein, da dieser als erster aller aktuellen Qualifikationsrahmenentwicklungen fertig gestellt wurde, doch lassen sich auch problemlos die anderen Rahmenwerke an dieser Stelle einbinden. Die gesuchte Aussagekraft liegt in der einheitlichen Referenzierung eines Niveau-Bezugssystems. Um zumindestens in der Einführungsphase des Profilpotenzialverfahrens die bestmögliche Akzeptanz zu erzielen, beschränkt sich jede Prüferin und jeder Prüfer zunächst nur auf die Niveaueinschätzungen, die ihre bzw. seine Lehrcluster/Fachmodule bzw. deren Bildungsgang betreffen. Im Späteren können an dieser Stelle auch gegenseitige Einschätzungen interessante Erkenntnisse fördern.

3.1 Mapping

Hieran schließt sich im Verfahren das sogenannte inhaltliche Mapping der beruflichen und hochschulischen Profile an. Gemappt wird auf die bzw. in Richtung der angestrebten Wunschqualifikation, d. h. diese stellt die Zuordnungsvorgabe in der Struktur ihrer Module, deren Lerninhalte und -ziele. Dies führt bei der Erarbeitung der Profilgegenüberstellung dazu, dass gegebenenfalls einzelne fachdisziplinbezogene Lernergebniscluster des vorgängigen Lernens bei ihrer Zuordnung aufgespalten werden oder eventuell auch mehrfach aufzuführen sind. Die ermittelten Niveauewerte der Wunschqualifikation lassen sich 1:1 ins Mapping übernehmen, die der korrelierten Lerncluster sind modulweise gemäß einer Mittelwertbildung ihrer vorherigen Einschätzung hochzurechnen. Das Mapping sollte durch mehrere „Vertrauensexpertinnen und -experten“ erstellt werden, die über das hinreichende Wissen zu allen in die Betrachtung einbezogenen Bildungsprofilen verfügen.

In dem zweiten Bewertungsschritt identifizieren anwendungskontexterfahrene Fachexpertinnen und Fachexperten partielle Gleichwertigkeiten, Überdeckungen und Deltas derjenigen Lernergebnisse, welche modulbezogen aus der Korrelation ersichtlich sind. Sie orientieren sich hierbei an den Einzelwerten der Niveaueinschätzungen, da diese wie zuvor begründet Rückschlüsse zu sachlicher Breite und Tiefe der vermittelten Lernergebnisse zulassen. Sie diskutieren ihre Verständnisse, Sichten und Erfahrungen und treffen letztlich im Konsens Abschätzungen von Deckungsfaktoren, angegeben in prozentualen Wertintervallen, um den individuell schwankenden Wissensständen und Handlungsvermögen der Bildungsganganwärterinnen und -anwärter in den später zu formulierenden Empfehlungen gerecht zu werden. Unterschiede werden beispielsweise in Grundlagenfächern wie Mathematik oder Informatik deutlich sichtbar, je nachdem ob es Lernkandidatinnen/-kandidaten mit mittlerer Reife oder Abitur sind. Im Mapping werden stets die jeweils auf der allgemeinen Schulbildung aufbauenden verordnungskonformen Idealwege berücksichtigt, die zum Abschluss der absolvierten und neu angestrebten Bildungsprofile führen, d. h. letztlich die Summe aller Lernergebnisse der vorgeschriebenen, hierzu benötigten staatlich anerkannten Aus- und Weiterbildungen. Optionen seminaristischer Fortbildungen und Unternehmenszertifikate müssen für Klientelgruppen außer Acht bleiben, da sie nicht als Vorgaben in Verordnungen referenziert werden.

Abb. 1: ProIT-Profilpotenzialverfahren



Aus den Prozentangaben der ermittelten Überdeckungen lassen sich abschließend formale Credit-Vergleichswerte errechnen, im Falle eines Zielstudiengangs beispielsweise als European Credit Transfer System-Werte (ECTS-Punkte) über den Workload der Studienmodule. Diese können Argumentationen zur Bildungssystemdurchlässigkeit und Anrechnung gegebenenfalls geeignet stützen, sie aber nie in sich begründen. Die erhaltenen Analyseergebnisse werden zusammen mit Handlungsempfehlungen an die Prüferinnen und Prüfer bzw. Professorinnen und Professoren der aufnehmenden Bildungsinstanz gegeben. Im Optimum werden die Ergebnisse nach eingehender Sichtung bestätigt und im weiteren Vorgehen beachtet.

Das vorgestellte Äquivalenzermittlungsverfahren ist von seinem Prinzip her eine Transparenz schaffende Soll-Analyse auf der Basis der im Minimum formal zu erwartenden, von der Absolventin bzw. vom Absolventen erreichten Lernergebnisse, welche von den jeweils verantwortlichen Seiten in den Modulhandbüchern der Studiengänge bzw. den offiziellen Dokumentationen und Verordnungen der beruflichen Profile formuliert sind. Der Einsatz des Verfahrens soll in seinem Grundsatz ausdrücklich nicht der Angleichung bzw. Verdrängung der verschiedenen Bildungsprofile dienen. Es ist aber sehr gut geeignet, neutral die verschiedenen Bildungsbereichsausprägungen zu bezeichnungstechnisch (annähernd) gleichen Fachlichkeiten hinsichtlich deren Andersartigkeiten in Bezug zu setzen und auf deren Äquivalenzpotenziale zu prüfen. Für vergleichbare Kandidatinnen- und Kandidatengruppen sollten sich so zukünftige individuelle Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren auf Dauer vereinfachen lassen. Auch ist davon auszugehen, dass sich auf diese Weise mit der Zeit gesicherte, akzeptierte Erfahrungswerte für bedenkenlos pauschal anrechenbare Module etablieren werden.

3.2 Exemplarische Äquivalenzergebnisse

Die beispielhaft durchgeführten Äquivalenzbestimmungen zu Studiengängen haben gezeigt, dass das Erlassen eines beruflichen Praktikums für eine Bewerberin/einen Bewerber aus der Berufspraxis eigentlich keiner Diskussion bedarf, es sei denn, Vertreter und Vertreterinnen der Berufsbildungsseite beginnen, die Argumentation eines Übermaßes an beruflicher Erfahrung und Routine hieran festzumachen, um diese in anderen Modulen als Kompetenzbonus einbringen und hierüber Anrechnungen erzielen zu können. Abwägungen in den fachlich grundlagenvermittelnden Modulen führten zu großen Abweichungen der anfänglichen Erwartungshaltungen der Expertinnen und Experten gegenüber den letztlich näher bestimmten tatsächlich auszumachenden Kenntnis- und Fertigungsüberdeckungen, da hier insbesondere methodisch-analytische Fertigkeiten als finale Lernergebnisse fokussiert werden, welche nicht im gleichen Maß in der beruflichen Bildung bzw. im Arbeitsalltag zum Tragen kommen. Die einschlägig zu absolvierenden Pflichtfachmodule, die dann letztlich den speziellen Charakter der angebotenen Studienprogramme ausmachen, unterteilen sich grob in zwei Grundausrichtungen: Entweder es wird fachlich-methodisches Überblickswissen gelehrt, dann reicht es oftmals weit über die Horizonte, die in der beruflichen Bildung mit Blick auf Arbeitspraxisnähe und beruflichem Überschneid der Profile erreicht und gelernt werden, so dass teils ganze Teilgebiete zu einer machbaren Anrechnung fehlen. Oder es wird auf ausgewählte Fachthematiken in den Lernmodulen spezialisiert, zu welchen die Institution die ausgewiesenen Kompetensträger in ihren Reihen hat. Dort sind dann selten Anrechnungen möglich, weil ihre Lerncurricula in den Wesenszügen wirklich rein akademisch-wissenschaftlich ausgerichtet sind.

Der Umgang mit Wahlpflichtmodulen bezüglich eines bewussten Freiraums, hier gegebenenfalls vorgängig beruflich erworbenes Wissen geeignet anzurechnen, auch wenn es spektrentechnisch nicht ganz die vorgesehenen Wahlmöglichkeiten trifft, bedarf weiterer Erörterungen. Noch zu ergründende Erkenntnisse und Evaluationen von Anrechnungsprozessen in Grundsatzfragen und Detailumfang sollten klären, ob dies eventuell Vorgaben der erlangten Akkreditierungen verletzt. Und ebenso sind die Möglichkeiten, die Projekt- und Abschlussarbeiten zu erlassen, heikel, geht es doch bei diesen genau darum, interdisziplinär selbstständig die Anwendung der Lernergebnisse des gerade gewählten Studienprogramms als Eigenreflexion unter Beweis zustellen. Der nachdrückliche Wunsch hierzu ist aus dem Zeitbedarf heraus natürlich verständlich.

Je wissenschaftlicher und großmoduliger ein Studienprogramm hinsichtlich seiner theoretischen Orientierung und Forschungsbezogenheit ist, umso weniger lässt sich an vorgängig Gelerntem aufwandsmindernd anrechnen, denn trotz eines respektiven Maßes an Defizittoleranz muss der Absolventin bzw. dem Absolventen letztlich am Ende das gesamte bildungstechnische Rüstzeug dieser Qualifikation als von ihr bzw. ihm aktuell beherrscht bescheinigt werden – ein Sachverhalt, welcher gerade pauschalen Anrechnungen in grundständigen universitären Regelstudiengängen Vorsicht gebietet.

4 ProIT-Portfolioverfahren

Dem gerade vorgestellten Profilpotenzialverfahren wird daher noch ein konkreter Soll-Ist-Vergleich zur Seite gestellt. Als vertrauensbildende Maßnahme sollen seine personenbezogenen Ergebnisse die des generalisierten Ansatzes langfristig stützen, denn in dem entwickelten Portfolioverfahren erstellen studierwillige Bewerberinnen und Bewerber persönliche Portfolios, welche konkret über deren bisherigen Kenntnis-, Fertigungs- und Kompetenzerwerb ihrer Lernbiografien in Relation zu ihren Wunschqualifikationen Auskunft geben. Es ist ein eigenständiges Einzelfall-Verfahren zur Anrechnungsprüfung. Kumuliert man die Ergebnisse dieser individualisierten Anrechnungserfahrungen, so bestätigen sie, ob die für die betrachteten Profilpaarungen im Profilpotenzialverfahren erwogenen pauschalen, aufwandsmindernden Anrechnungen von Lernleistungen, welche als berufs- oder jeweils bildungstypische Kernqualifikationen eingestuft wurden, generell gerechtfertigt sind.

Das ProIT-Portfolioverfahren erstreckt sich über die Phasen Orientierung, Ausarbeitung und Beurteilung und soll nach einer hinreichenden Einführung von den Bewerberinnen und Bewerbern eigenständig erarbeitet werden. In der Orientierungsphase setzt sich die/der Studierwillige mit den Quelldokumenten (Modulhandbuch, Verordnungen, Profile etc.) ihrer/seiner Wunschqualifikation auseinander und kann sich selbst in einer von ProIT entwickelten Orientierungshilfe „Anrechnungsoptionen; Ersteinschätzung/Kurzüberblick“ eine erste Selbsteinschätzung über die vermuteten Lernergebnisüberdeckungen bzw. die erste Abschätzung des Verhältnisses von persönlichem Aufwand und möglichem Anrechnungspotenzial machen. Dies soll ihre/seine Entscheidung stützen, am Portfolioverfahren teilzunehmen, aber auch die Ernsthaftigkeit des Studierwunsches nochmals hinterfragen: Will ich wirklich diesen gewählten Studiengang mit diesen Inhalten und diesen von mir zu erbringenden Aufwänden absolvieren? Werde ich die von mir geforderten Lernziele auf jeden Fall, bezogen auf mich und meine persönlichen Ansprüche, in befriedigendem Maße erreichen?

Nach positiver Entscheidung hierzu sind drei Formularbögen zu bearbeiten. Im ersten Teil werden Verwaltungsinformationen zur Person sowie zum angestrebten Abschluss und den bestehenden Anrechnungsoptionen auf den Wunsch-Bildungsgang gesammelt – er dient im Wesentlichen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsinstitution zu schnellem Überblick und richtiger Handhabung des Anliegens. Der zweite Formularbogen stellt eine Art Lebenslauf dar – jedoch werden die Daten strukturiert nach Schulbildung, Praktika, beruflicher Aus- und Weiterbildung, akademischer Bildung und Berufstätigkeit erfasst. Dies soll einen aussagekräftigeren Überblick über das individuelle Bildungsprofil ermöglichen als es übliche, freigeschriebene Lebensläufe in der Regel leisten. Der dritte Part ist der charakteristische Teil des ProIT-Portfolios und zugleich der umfangreichste; es ist der Hauptpart. In ihm stellen die Bewerberinnen und Bewerber ihre persönlichen Bildungskarrieren den Wunschqualifikationen gegenüber in Beziehung. Detailliert und aussagekräftig ordnet man die bisher erlangten Lernergebnisse in der Systematik Kenntnisse/Fertigkeiten/Kompetenz den einzelnen geforderten, von offizieller Seite dokumentierten Lerninhalten und Lernzielen zu, ergänzt um die Angabe der zugehörigen Bildungsphasen bzw. Lernprozesse ihres Erwerbs.

Abb. 2: ProIT-Portfolioverfahren - Auszug eines ausgefüllten Beispielmotivs

Modul / Lehrveranstaltung	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz	Bildungsphasen / Lernprozesse
3.25 Marketing (BSc, Wirtschaftsinformatik, Auszug)				
Modulinhalte:				
* Marketingbegriff	* Grundkenntnisse	* ---	* ---	* Fachinformatiker/ IT Product Coordinator / IT Business Manager
* Spezielle Ausprägungen der Marketing-Management- Konzeption	* Ansatzweise Kenntnisse	* ---	* ---	* IT Product Coordinator
* Bestimmung von Geschäfts- feldern und Geschäftsfeld- segmenten	* Technisches Marketing	* Kundenspezifische Anpassungen und Soft- warepflege projektieren und durchführen	* ---	* Fachinformatiker
* Entwicklung von Marketing- strategien	* Wissen zu Markt und Kundenbeziehungen	* Überprüfen von Vermarktungsstrategi- en	* ---	* Fachinformatiker/ IT Product Coordinator
* Produkt- und Produktpro- grammgestaltung	* Umfangreiche Kenntnisse	* Entwurf, Spezifikation und Prüfung von Pro- duktideen	* mehrjährige Mitarbeit in einer Marketingab- teilung	* IT Product Coordinator / IT Business Manager
* Kommunikationsgestaltung	* gute Kenntnisse zu den gängigen Kommuni- kationsformen, Hintergrundwissen Werbe- psychologie	* Softwarebasierte Präsentationen erstellen/vortragen	* mehrjährige Mitarbeit in der Marketingab- teilung	* Fachinformatiker/ IT Product Coordinator / IT Business Manager
* Grundlagen des Marketing- controlling	* Grundkenntnisse	* Überprüfen von Vermarktungsstrategi- en	* ---	* IT Product Coordinator
	Wenn möglich, bitte Themen- / Sachgebiete und Umfang benennen	Wenn möglich, bitte Anwendungsgebiete benennen	Wenn möglich, bitte Anwendungskontext benennen	Wenn möglich, bitte Bildungsphasen / Lernprozesse benennen

Nach Prüfung der formellen Vollständigkeit und Verständlichkeit werden die Portfolio-Unterlagen zusammen mit Zeugnissen, Urkunden, Zertifikaten und Bescheinigungen, welche die persönliche Lebensvita belegen, zwecks Beurteilung bestehender Anrechnungsoptionen den zuständigen prüfenden Institutionen eingereicht. Zu überlegen ist dabei zudem, gegebenenfalls bereits erstellte Projektarbeiten als Kompetenznachweis mit einzureichen sowie ferner Ausbildungsverordnungen und Rahmenlehrpläne bzw. Profilbeschreibungen als jeweilige offizielle Dokumentationsnachweise. Eine Rückmeldung sollte innerhalb von acht bis zehn Wochen stattfinden, in welcher die gegebenenfalls anstehenden Folgeschritte im Anrechnungs-prozedere geklärt werden.

Die durchgeführten Testläufe haben gezeigt, was generell machbar ist und eigentlich wäre, wenn denn das Verfahren einmal situiert ist. Noch dominiert der resultierende Eindruck einer Reihe kleiner Unwegsamkeiten, welche sich erst in der Analyse und Diskussion beheben lassen. Unerfahrenheit bei den Bewerberinnen und Bewerbern, Prüferinnen und Prüfern sowie letztlich auch Verfahrensbegleiterinnen und -begleitern verhindert derzeit noch, von Beginn an optimale Ergebnisse zu erzielen, alle sind sich unsicher, ob die Person den dargestellten Sachverhalt wie intendiert auch versteht und im Sinne des Verfahrens bestmöglich nutzt. Es fehlt noch an einem zeitlich strukturierteren Vorgehen der definitiv verfahrenstechnisch geklärten, vereinbarten, zu durchlaufenden Prozesskette, einen Ordner Bewerbungsunterlagen (auf den es zumeist in Summe mit allen Zusatzdokumenten hinausläuft) je Einzelfall auf der einen Seite zusammenzutragen und auf der anderen Seite angemessen zu begutachten.

Die Stärke dieses Portfolioverfahrens liegt in der Möglichkeit einer wirklich individuell optimalen Anrechnung bei Einzelfallbetrachtungen der beispielsweise studierwilligen Bewerberinnen und Bewerber, welches gerade bei langen, facettenreichen Bildungslebensläufen vorhandene Potenziale sehr transparent ausweist. Es ist in der Einführungsphase sehr aufwändig, denn es gilt, den Portfolio-Erstellenden jeweils einmalig deren wahrheitsgemäße, zielführend aussagekräftige Formulierungen in der Korrelationsmatrix abzurufen, den begutachtenden Prüferinnen und Prüfern den wiederkehrenden Umgang mit etwaigen Facetten zu kommunizieren und hierüber in der Zusammenarbeit die Ausgestaltung des Verfahrens allseitig zu optimieren. Der Informationsgewinn aber ist hinsichtlich der sich stärkenden, bilateralen Transparenz der Bildungsbereiche und deren Qualifikationsangeboten, in Folge derer Anrechnungen Akzeptanz finden, immens. Jegliche Qualifikationskombinationen lassen sich gegenüber der angestrebten Zielqualifikation in Bezug setzen. Das Portfolioverfahren beschränkt sich weder auf nationale noch auf formale Qualifikationen, denn letztlich begründen aufgezeigte Plausibilität und Nachweisbarkeit die resultierende Aussagekraft. Die Grenzen, Anrechnungsoptionen auszuschöpfen/ihnen stattzugeben, limitieren heute im Wesentlichen Studien- und Prüfungsordnungen. Entsprechend verhalten wird bislang damit umgegangen – Vorgehensweisen, welche künftig auf alle Fälle zu überdenken sind.

5 Herausforderung „Zukunft“

Die Gestaltung erfolgreicher, zieloptimierter Bildungsprogramme ist heute mehr denn je von den Ansprüchen ihrer Kundenklientele abhängig. Zu groß ist das heutige Spektrum angebotener Möglichkeiten. Insbesondere namhaftes Ansehen und nachhaltig zielführende Lerninhalte setzen sich langfristig am Bildungsmarkt durch. Und da Studium und berufliche Weiterbildungen zunehmend von den Bildungswilligen selbst finanziell zu tragen sind, stehen zudem Anforderungen an Kosten- und Zeiteffektivität hoch im Kurs. Dazu zählt auch die Honorierung vorgängig bereits erbrachter, geprüfter Lernleistungen im Sinne der Anrechnung auf die neuen Lernaufwände.

Für Bildungsangebote bedeutet dies, dass bereits bei den Formulierungen zu vermittelnder Modul- bzw. Arbeitsprozess-Lernergebnisse darauf zu achten ist, dass diese präzise Lernanforderungen, Lernumfänge und Lernziele benennen. In Breite und Tiefe aussagekräftig gewählte Inhaltsschlagworte sollten die Lehrveranstaltungen bzw. berufliche Lernfelder und Referenzprozesse beschreiben, und ihre Lehreinheiten bzw. Modulgrößen sollten hinsichtlich Anrech-

nungsoptionen sinnvoll gewählt werden. Lernniveau-Einschätzungen gemäß eines Qualifizierungsrahmens wie beispielsweise des EQF könnten helfen, die erwarteten Ansprüche der Lehrenden an die Lernenden für Außenstehende nachvollziehbarer und vergleichbarer zu gestalten. Gerade lerninhaltsgestützte Überdeckungsanalysen, welche über Anrechnungsoptionen vorgängigen Lernens aus anderen Bildungsbereichen entscheiden sollen, benötigen den Lernniveau-Bezug. Diese Sachverhalte werden zukünftig mit hoher Sicherheit auch in die Akkreditierungen Einzug halten.

Die gesellschaftlich beabsichtigte allgemeine Öffnung des Zugangs zu akademischen Weiterbildungen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens bedeutet insbesondere für die Lehrstätten selbst eine große Herausforderung in den nächsten Jahren. Zahlreiche institutionelle Infrastrukturen sind zur Bewältigung dahingehend sinnhaft zu verändern und geeignet auszubauen. Dies schließt auch Profilierungsentscheide ein, welche fachlichen Segmente bildungstechnisch künftig wie angeboten werden und welcher Lehrformen man sich dabei bedient, denn man steht zunehmend in der Konkurrenz des internationalen Bildungsmarkts. Keiner wird alles umfassend exzellent anbieten können, aber das braucht man auch nicht. Internationales Renommee und eine starke Nachfrage erlangen ohnehin nur jene Bildungsprogramme, deren Qualitätsanspruch die einschlägigen Bildungsbedarfe ihrer fachlichen Segmente auf Dauer trifft. Ob und wie hierbei Anrechnungsprozesse vorgängig erworbener Qualifikationen Anwendung finden, sollten die Institutionen daher weiterhin autonom für sich selbst entscheiden und gegebenenfalls auch als einen aus mancherlei Sicht propagierten Makel offen verantworten.

Beide von ProIT-Professionals im Rahmen der Arbeiten als regionales Entwicklungsprojekt der ANKOM-Initiative entwickelten Verfahren, sowohl das Profilpotenzialverfahren als auch das Portfolioverfahren, lassen sich neben der Äquivalenz(potenzial)ermittlung zwischen Bildungsgängen auch bestens zur Auslegung und Selbst- bzw. Fremdevaluation von einzelnen Modulen bis hin zu ganzen Bildungsgängen einsetzen, da sie weder branchenspezifisch, noch bildungsbereichsgebunden sind und ferner auch flexibel hinsichtlich der Qualifikationsrahmen, an deren Niveaus sie sich orientieren. Sie können so zukünftig einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass sich Institutionen erfolgreich als Bildungsanbieter am Bildungsmarkt des lebensbegleitenden Lernens gemäß ihrer eigenen Profilierung marktwirtschaftlich positionieren und die eigenen Bildungsangebote laufend qualitätssichernd und kundenorientiert evaluieren.

Weiterführende Informationen

CEN European Committee for Standardization (2008): <http://www.ecompetences.eu/> (Zugriff: 22.05.2008).

EU-Kommission (2008): <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/> (Zugriff: 22.05.2008).

Fraunhofer ISST (2008): <http://www.apo-it.de/> (Zugriff: 22.05.2008).

ProIT Professionals (2008): <http://www.proit-professionals.de/> (Zugriff: 22.05.2008).

„Hervorragende Logistik-Perspektiven?“¹

Uwe Hansen, Sandra Bick

Abstract

In der dynamisch wachsenden Logistikbranche wird vermehrt Führungsnachwuchs gesucht, der fachliches und methodisches bzw. akademisches Wissen vereint. Erste Schritte hinsichtlich einer Verknüpfung der Bildungsbereiche Berufs- und Hochschulbildung wurden durch die Anrechnungsuntersuchungen im Rahmen der ANKOM-Initiative gemacht. Die Untersuchungen lieferten allerdings keine hinreichenden Ergebnisse und zeigten, dass eine Verknüpfung der derzeitigen Angebote in den untersuchten Logistikbereichen eher problematisch ist. Somit ergibt sich die Forderung nach Bildungsangeboten, die gezielt berufliche und akademische Bildung verbinden.

1 Gegenstand und Ziele des Projekts

Gegenstand des Projekts KARLos RheinRuhr war die Untersuchung der Möglichkeiten zur Anrechnung bundes geregelter beruflicher Aus- und Fortbildungsabschlüsse für Logistik auf die Hochschulstudienangebote mit Logistikbezug der beiden beteiligten Hochschulen: Universität Duisburg-Essen und RheinAhrCampus Remagen der Fachhochschule Koblenz. Weiterhin wurden Verfahren zur Anrechnung an den beiden Hochschulen entwickelt und eine methodische Empfehlung für den Einsatz an anderen Hochschulen mit vergleichbaren Studiengängen erarbeitet.

Ziele des Projekts waren insofern wissenschaftlich begründete Anrechnungsbefunde sowie, falls möglich, die Installation von Anrechnungsverfahren als Beitrag der beteiligten Hochschulen zur Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen dem Berufsbildungs- und Hochschulsystem.

2 Ausgangssituation und erste Schritte hinsichtlich eines Äquivalenzvergleiches

Zunächst wurden die vorhandenen Dokumente, wie die Modulhandbücher der Studiengänge und die Rahmenstoffpläne der Fortbildungen, analysiert und inhaltlich abgeglichen. Dieser Abgleich stellte sich aufgrund von Semantik- und Niveauunterschieden als nicht evaluierbar heraus. Damit ergab sich die Notwendigkeit einer einheitlichen Lernergebnisbeschreibung der Studiengänge und der Fortbildungen der Industrie- und Handelskammer (IHK) und somit die Forderung nach der Entwicklung einer Systematik zur Erfassung lernergebnisorientierter Darstellungen.

¹ Dieser Text wurde in Anlehnung an den vom Projektkonsortium KARLos RheinRuhr verfassten Endbericht erstellt.

3 Entwicklung eines Qualifikationsrahmens und EDV-gestützte Befragung

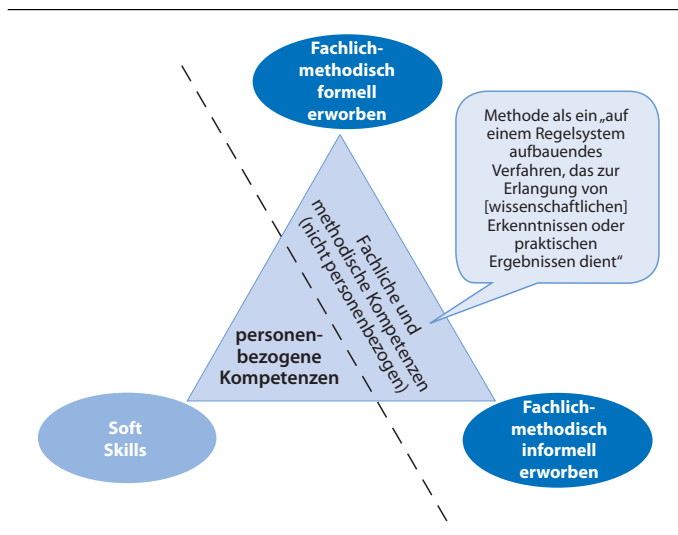
3.1 Der Kompetenzbegriff

Zunächst wurde die Entwicklung einer einheitlichen und für die Projektarbeit unabdingbaren Terminologie in Angriff genommen. So ist z. B. der Begriff „Kompetenz“ in der Forschung nicht eindeutig definiert, so dass sich das Projektkonsortium entschloss, zunächst ein „eigenständiges“ Kompetenzverständnis auf Basis vorhandener Begriffsbestimmungen und unter Berücksichtigung der gestellten Projektaufgabe zu erarbeiten. Dabei wurde der Kompetenzbegriff wie folgt definiert:

„Kompetenz“ als Lernergebnis = Können (Fertigkeiten + Fähigkeiten) und das dazugehörige Wissen

Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Facetten des Begriffs „Kompetenz“ herausgestellt. Weiterhin wurde untersucht, welche Bereiche als evaluierbar gelten können, und welche zu sehr einem subjektiven Moment zuzurechnen und daher mittels wissenschaftlicher Methoden nicht eindeutig bestimmbar sind. Zu den fortan untersuchten Kompetenzfacetten zählte das Projektkonsortium z. B. jene, die als „fachlich-methodisch, formell erworben“ und „fachlich-methodisch, informell erworben“ angenommen werden. Diese sind in irgendeiner Form zertifizier- oder verifizierbar und können als personen-unspezifisch angesehen werden. Hierbei spielten zum einen Zeugnisse und Zertifikate aus den Bereichen Aus- und Fortbildung als „Leistungsnachweise“ eine entscheidende Rolle. Zum anderen sollten beispielsweise einer gewissen Tätigkeit in einem bestimmten Arbeitsfeld entsprechende Erfahrungen „unterstellt“ werden, die als „fachlich-methodisch, informell erworben“ und demnach als überprüfbar betrachtet werden könnten. Außen vor blieben daher jene Bereiche, die im Allgemeinen als „Soft Skills“ bezeichnet werden und aufgrund ihres stark personenbezogenen Charakters einer verifizierbaren Betrachtung zum größten Teil problematisch erscheinen und bisher nur in den Curricula des RheinAhrCampus Remagen Beachtung finden.

Abb. 1: Facetten des Begriffs „Kompetenz“



3.2 Lernergebnisbeschreibung

Um zu einer einheitlichen Lernergebnisbeschreibung zu gelangen, wurde ein Lernergebnis folgendermaßen definiert:

Inhaltliche Komponente (Lerninhalt) +
Qualitative Komponente (Niveaubestimmung über die Taxonomie nach Bloom)² +
Quantitative Komponente (Workload)³
 = **Lernergebnis**

Um den Level eines Lernergebnisses festzulegen, wurde die Bloom'sche Taxonomie gewählt (siehe nachfolgende Darstellung). Zur genaueren und eindeutigeren Beschreibung der einzelnen Taxonomiefelder wurde jeweils ein Wortkatalog hinzugefügt.

Synthese	Analyse
entwerfen, entwickeln, verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen vernetzen, fachübergreifend darstellen, optimieren, Projektaufgaben	analysieren, ableiten, unterscheiden, ermitteln, aufdecken, gliedern, bestimmen, identifizieren, vergleichen, zuordnen Zerlegen in Einzelteile, Fallstudien-Torsos
Faktenwissen/Kenntnis	Verstehen
wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen, abschließen, nachschlagen Fakten wissen, kennen	beschreiben, erläutern, erklären, interpretieren, extrapolieren, übersetzen, erörtern, verdeutlichen Verstehen, mit eigenen Worten begründen
Bewertung/Evaluation/Beurteilung	Anwenden
Bewerten, beurteilen, bemessen, entscheiden Zerlegen in Einzelteile, Fallstudien-Torsos und zusätzlich Bewertung	anwenden, übertragen, gebrauchen, berechnen Umsetzung eindimensionaler Lerninhalte, Beispiele aus eigener Praxis

3.3 Befragung

Um zu einer Äquivalenzbestimmung zu gelangen, mussten die Lernergebnisse für die betrachteten Studiengänge als auch für die betrachteten Fortbildungen erfasst werden.

² Die Taxonomie nach Benjamin Bloom (1956) wurde nicht in ihrer hierarchischen Darstellung verwendet, sondern die einzelnen Taxonomiefelder sollten als gleichwertig betrachtet werden, um Suggestivreaktionen bei der EDV-gestützten Befragung vorzubeugen.

³ Der Workload einer Veranstaltung entspricht dem in Zeitstunden gemessenen studentischen Arbeitsaufwand und setzt sich zusammen aus Präsenzzeiten, Selbststudium, Vor- und Nachbereitung einer Veranstaltung und der Prüfungsvorbereitung.

Hierzu wurde das Instrument einer EDV-gestützten Befragung von Dozentinnen und Dozenten der beteiligten Hochschulen gewählt, da dieses für die Probandinnen und Probanden als sinnvollste und schnellste Variante einer Befragung erachtet wurde.

3.4 Qualifikationsrahmen (QR) KARLos

Als Basisinstrument wurde ein eigener Qualifikationsrahmen KARLos RheinRuhr entwickelt, der nach einer Ableitung von studiengangspezifischen Lernergebnisprofilen durch die Befragung im zweiten Schritt eine Identifikation von Äquivalenzen zwischen beruflicher Fortbildung und Hochschule in qualitativer und quantitativer Hinsicht ermöglicht.

Um die studiengangspezifischen Lernergebnisprofile abzubilden, wurde eine Clustering erstellt, die zwecks Übertragbarkeit sowohl für die betrachteten betriebswirtschaftlichen Studiengänge mit Logistikschwerpunkt als auch für die Logistikfortbildungen Gültigkeit besitzt. Anschließend wurden alle Veranstaltungen der betrachteten Studiengänge den jeweiligen Clustern zugeordnet.

Damit ergaben sich folgende Cluster: Allgemeine BWL, Informationsmanagement, Internationalisierung, Mathematik/Statistik/Empirie, Recht, überfachliche Qualifikationen und VWL, Beschaffung & Produktion, Entsorgung, Information, sonstige Logistik, Supply Chain Management, Verkehr & Transport und Verpackung & Lager/Distribution.

Abb. 2: QR KARLos (formell erworbene, fachlich-methodische Kompetenzen)

	Grundlagen										Logistik														
	A L L G E M E I N E B W L	I N F O R M A T I O N S -	M A N A G E M E N T	I N T E R N A T I O N A L I S I E R U N G	L I S T I N G	M A T H E M A T I K	S T A T I S T I K	S E M I O T I K	R E C H T	U B E R F A C H L I C H E	Q U A L I F I K A T I O N E N	V W L	B E S C H A F F U N G	U N T E R N E H M E N	E N T S O R G U N G	I N F O R M A T I O N	S O N S T I G E	L O G I S T I K	S C H I E F E	M A N A G E M E N T	V E R K E H R	T R A N S P O R T	V E R P A C K U N G	D I S T R I B U T I O N	
Analyse																									
Anwenden																									
Bewertung/Evaluation																									
Faktenwissen/Kenntnis																									
Synthese																									
Verstehen																									

■ Elemente des studiengangspezifischen Lernprofils
 ■ Identifizierte Anrechnungsoptionen

Im ersten Zyklus der Befragung wurden alle relevanten Hochschulveranstaltungen mit Angabe des dazugehörigen Workloads in eine Datenbank zusammen getragen (mit Zuordnung zum jeweiligen Modul und Cluster). Danach wurden die Hochschuldozentinnen und -dozenten der jeweiligen Veranstaltungen innerhalb der EDV-gestützten Befragung gebeten, die angestrebten Lerninhalte ihrer Veranstaltungen anzugeben und diese mittels der o. g. Taxonomiefelder inklusive dem anberaumten Workload zu bewerten, um so zu einer lernergebnisorientierten Darstellung zu gelangen.

Abb. 3: Beispiel für die EDV-gestützte Befragung der Hochschuldozentinnen und -dozenten

KarLos RheinRuhr - Befragung

Karlos RheinRuhr

Angemeldet als [Name]

DLA

Kontakt:
Dipl.-Kff. Nadine Krumpholz
Mercator School of Management
Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre
mit Schwerpunkt Logistik
und Verkehrsbetriebslehre

Universität Duisburg-Essen
Geibelstrasse 41
47057 Duisburg

Tel.: +49 203 379-2562
eMail: karlos@uni-due.de

Titel der Veranstaltung: Qualitätsmanagement
Workload gesamt: 90
verfügbarer Workload: 0
Zugehöriges Modul: Grundlagen der Logistik

Inhaltliche Komponente		
QM in der Produktrealisierung		
Taxonomiebereich		Workload
Anwenden		2
Faktenwissen (Kenntnis)		4
Synthese		1
Verstehen		2

Inhaltliche Komponente		
Qualitätsauswertung		
Taxonomiebereich		Workload
Anwenden		5
Faktenwissen (Kenntnis)		6
Synthese		2
Verstehen		4

4 Auswertung und Äquivalenzabgleich

4.1 Auswertung der Befragungen

Grundlage für die Äquivalenzbestimmung waren die Ermittlung der Lernergebnisse durch die Hochschulbefragung und die Befragung in der Berufsbildung. Diese Daten wurden aufbereitet.

Abb. 4: Darstellung der Aufbereitung der Daten der EDV-gestützten Befragungen (Ausschnitt)

Cluster: Logistik - Supply Chain Management					
Modul: Grundlagen der Logistik					
Veranstaltung: Qualitätsmanagement					
Lerninhalt: QM in der Produktrealisierung					
Hochschuldozent		Dozent 1 Fachkaufmann/-frau für Einkauf und Logistik		Dozent 2 Meister/-in für Lagerwirtschaft	
	WL		WL		WL
Analyse	0		0		0
Anwenden	2	Anwenden	2		0
Bewertung/Evaluation	0		0		0
Faktenwissen (Kenntnis)	4		0		0
Synthese	1		0		0
Verstehen	2		0	Verstehen	0
	9	25 %	2	25 %	0
Cluster: Logistik - Supply Chain Management					
Modul: Grundlagen der Logistik					
Veranstaltung: Qualitätsmanagement					
Lerninhalt: QM-Methoden					

Im ersten Arbeitsschritt wurden die Daten der Hochschuldozentinnen und -dozenten, der Prüferinnen und Prüfer und Dozentinnen und Dozenten aus der Berufsbildung abgeglichen.

Basis waren die von der jeweiligen Hochschuldozentin bzw. vom jeweiligen Hochschuldozenten für einen Lerninhalt angegebenen Taxonomiebereiche und Workloads.

Danach wurde aufgeführt, welche Prüferinnen und Prüfer und Dozentinnen und Dozenten (aus der Berufsbildung) eine Übereinstimmung in einem Lernergebnis angegeben hatten und welche Taxonomien und Workloads sie diesem Lernergebnis zugeordnet haben.

Auf Grundlage dieser Angaben konnten die Äquivalenzen festgestellt werden (Angabe der Ergebnisse in Prozenten).

4.2 Äquivalenzfeststellung

Das folgende Beispiel verdeutlicht die Feststellung der Äquivalenz bezogen auf ein Lernergebnis:

Vorgabe der Hochschuldozentin bzw. des Hochschuldozenten für den Lerninhalt „Qualitätsmanagement in der Produktrealisierung“		Antwort der Dozentin bzw. des Dozenten aus der Berufsbildung
Cluster: Logistik – Supply Chain Management Modul: Grundlagen der Logistik Veranstaltung: Qualitätsmanagement		IHK-Fortbildung „Fachkauffrau/-mann für Einkauf und Logistik
Faktenwissen (Kenntnis)	Taxonomieangaben	
Verstehen		
Anwenden		Anwenden
Synthese		

Die Antworten aus der Hochschuldozentinnen und -dozentenbefragung galten als Vorgabe. Somit wäre eine 100%ige Überschneidung erreicht, wenn die befragte Dozentin bzw. der befragte Dozent aus der Berufsbildung ebenfalls die vier Taxonomiebereiche⁴ Faktenwissen (Kenntnis), Verstehen, Anwenden und Synthese ausgewählt hätte. Allerdings wurde hier nur die Taxonomie „Anwenden“ ausgewählt. Es ergibt sich somit eine 25%ige Überschneidung für das Lernergebnis „Qualitätsmanagement in der Produktrealisierung“.

Wie die nachfolgende Abbildung (Abb. 5) zeigt, wurde o. g. Auswertungsmethode für alle Lernergebnisse zunächst getrennt nach Prüferinnen bzw. Prüfern und Dozentinnen bzw. Dozenten wiederholt. Danach wurden die prozentualen Ergebnisse (jeweils getrennt nach Prüferinnen und Prüfer und Dozentinnen und Dozenten) aufsummiert und ein Mittelwert gebildet. Diese Mittelwerte wurden danach wiederum aufsummiert und durch die Gesamtzahl der Prüferinnen bzw. Prüfern und Dozentinnen bzw. Dozenten dividiert, die für diese Lernergebnisse geantwortet hatten.

Anschließend wurden die so entstandenen Äquivalenzen (ausgedrückt in Prozenten) der einzelnen Lernergebnisse einer Veranstaltung addiert und durch die Anzahl der Lernergebnisse einer Veranstaltung dividiert.

⁴ Die Auswahl eines Taxonomiebereiches impliziert, dass das Lernergebnis von der befragten Dozentin bzw. dem befragten Dozenten gelehrt wird.

Abb. 5: Beispielhafte Darstellung einer Modulauswertung

Auswertung Modul: Grundlagen der Logistik										
Planspiel (Modul: Grundlagen der Logistik)	Fachkauffmann/frau für Einkauf und Logistik				Meister/in für Lagerwirtschaft			Verkehrsfachwirt/in		
	Anwendung von Kosten- und Leistungsrechnung	Dozent: 0:1=0 %	0:2=	0,00 %	Dozent: 0:1=0 %	0:1=	0,00 %	Dozent: keine	50:1=	50,00 %
		Prüfer: 0:1=0 %			Prüfer: keine			Prüfer: 50:1=50 %		
	Denken und Handeln in logistischen Prozessen	Dozent: 0:1=0 %	50:2=	25,00 %	Dozent: 0:1=0 %	0:1=	0,00 %	Dozent: keine	100:1=	100,00 %
		Prüfer: 50:1=50 %			Prüfer: keine			Prüfer: 100:1=100 %		
	Entscheidungsfindung im Team	Dozent: 33,3:1=33,3 %	33,3:2=	16,65 %	Dozent: 0:1=0 %	0:1=	0,00 %	Dozent: keine	0:1=	0,00 %
		Prüfer: 0:1=0 %			Prüfer: keine			Prüfer: 0:1=0 %		
Problemstrukturierung und Problemlösefähigkeit	Dozent: 16,6:1=16,6 %	49,9:3=	16,60 %	Dozent: 16,6:1=16,6 %	16,6:1=	16,60 %	Dozent: keine	0:1=	0,00 %	
	Prüfer: 33,3:1=33,3 %			Prüfer: keine			Prüfer: 0:1=0 %			
Umgang mit komplexen Entscheidungssituationen unter Unsicherheit	Dozent: 33,3:1=33,3 %	33,3:2=	16,65 %	Dozent: 0:1=0 %	0:1=	0,00 %	Dozent: keine	0:1=	0,00 %	
	Prüfer: 0:1=0 %			Prüfer: keine			Prüfer: 0:1=0 %			
Zusammenhänge einer Supply-Chain verdeutlichen	Dozent: 0:1=0 %	0:2=	0,00 %	Dozent: 50:1= 50 %	50:2=	25,00 %	Dozent: keine	100:1=	100,00 %	
	Prüfer: 0:1=0 %			Prüfer: keine			Prüfer: 100:1=100 %			
			12,48 %				6,93 %			41,67 %

Prozentuale Auswertung der einzelnen Lernergebnisse
 Prozentuale Auswertung der Veranstaltung

4.3 Auswertung nach Taxonomiehierarchie

Aufgrund des geringen Rücklaufs bei der Befragung der Dozentinnen und Dozenten sowie Prüferinnen und Prüfer in der Berufsbildung und der für eine Anrechnung eher negativen Ergebnisse wurde beschlossen, noch eine weitere Auswertungsmethode anzuwenden, da vermutet werden konnte, dass die Befragten eventuell in der Annahme, dass die einzelnen Taxonomiebereiche hierarchisch zu behandeln sind bzw. Niveaustufen darstellen, die aufeinander aufbauen, die Befragung beantwortet haben, wurde noch eine Auswertung nach Taxonomiehierarchie durchgeführt.

Bei der Auswertung nach Taxonomiehierarchie wurde auf Grundlage des von den Hochschuldozentinnen und -dozenten gewählten höchsten Taxonomiefeldes eine 100%ige Übereinstimmung festgelegt, wenn die/der Befragte aus der Berufsbildung dieselbe oder eine höhere Taxonomiestufe⁵ gewählt hat.

4.4 Die Absolventenbefragung

Die durch die Befragung der Hochschuldozentinnen und -dozenten ermittelten Lerninhalte wurden noch einer weiteren Gruppe vorgelegt – den Absolventinnen und Absolventen der untersuchten Fortbildungen.

Obwohl die Gruppe dieser Befragten am größten war, lieferte sie die lückenhaftesten Rückläufe. Dies lässt sich vermutlich damit erklären, dass die Absolventinnen und Absolventen diese Befragung z. T. in Papierform erhalten und nicht online am PC durchgeführt haben. Dies führte dazu, dass die befragten Absolventinnen und Absolventen die komplette Befragung durchgehen

⁵ Die Taxonomiestufung nach Bloom verhält sich wie folgt: Faktenwissen (Kenntnis), Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Bewertung/Evaluation.

mussten und nicht, wie vorgesehen, über eine „Baumstruktur“ durch gezielte Auswahl einzelner Elemente durch die Befragung geführt wurden.

Beim Vergleich der Ergebnisse der Absolventinnen- und Absolventenbefragung wurde eine abgewandelte Form der Auswertung gewählt. Es wurde zunächst, genau wie bei der Auswertung der „Prüfer- und Dozentendaten“, als Basis zugrunde gelegt, welche Taxonomiestufe und welcher dazugehörige Workload von den Hochschuldozentinnen und -dozenten für ein Lernergebnis angegeben wurde. Im zweiten Schritt wurde jeweils zugeordnet, wie viele Absolventinnen und Absolventen – gegliedert nach den drei untersuchten Fortbildungen⁶ – welches Taxonomiefeld ausgewählt hatten. Letztlich wurde der prozentuale Anteil ermittelt, den die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, die einen Taxonomiebereich gewählt hatten, an der Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen, die an der Befragung teilgenommen haben, ausmacht.

4.5 Quantitative Auswertung

Um die identifizierten Anrechnungspotenziale bzw. anvisierten Anrechnungen zu komplettieren bzw. die daraus resultierenden Ergebnisse zu unterstützen, wurde eine weitere Auswertung durchgeführt. Da die Rückläufe aus der Befragung in der Berufsbildung hauptsächlich im qualitativen Bereich zu finden sind und die quantitative Komponente weitestgehend ignoriert wurde, wurden in Anlehnung an das IT-Weiterbildungssystem (vgl. Mucke, Grunwald 2005) die drei untersuchten Fortbildungen hinsichtlich der in den Rahmenstofflehrplänen festgelegten Unterrichtseinheiten sowie entsprechenden zusätzlichen Workloads quantitativ nach Lern- und Arbeitszeiten⁷ ausgewertet und für eine hierdurch erweiterte Bewertung für eine Anrechnung den Hochschulen vorgelegt.

5 Ergebnisse

5.1 Darstellung der Ergebnisse

Ergebnis des Äquivalenzvergleichs, hier auf den Studiengang Betriebswirtschaftslehre mit Vertiefung Logistik & E-Business und dem Abschluss Bachelor of Arts des RheinAhrCampus Remagen bezogen:

Abb. 6: Ergebnis Äquivalenzvergleich bzgl. der Fortbildung Meister/-in für Lagerwirtschaft

Meister/-in für Lagerwirtschaft		
Grundlagen der Logistik	8 ECTS	4,45 %
Vertiefung Logistik	12 ECTS	6,67 %
Praxisphase	16 ECTS	8,89 %
Vertiefende BWL	15 ECTS	8,83 %
Schlüsselqualifikationen im internationalen Arbeitsmarkt	3 ECTS	1,67 %
gesamt	54 ECTS	30,51%

⁶ zur/zum Fachkauffrau/-mann für Einkauf und Logistik, Meisterin/Meister für Lagerwirtschaft und Verkehrsfachwirtin/-wirt.

⁷ Vergleichbar mit dem Workload der Studiengänge.

Abb. 7: Ergebnis Äquivalenzvergleich bzgl. der Fortbildung Geprüfte/-r Fachkauffrau/-mann für Einkauf und Logistik

Geprüfte/-r Fachkauffmann/-frau für Einkauf und Logistik		
Grundlagen der Logistik	8 ECTS	4,45 %
Vertiefung Logistik	12 ECTS	6,67 %
Praxisphase	16 ECTS	8,89 %
gesamt	36 ECTS	20,01 %

Abb. 8: Ergebnis Äquivalenzvergleich bzgl. der Fortbildung Geprüfte/-r Verkehrsfachwirt/-in

Geprüfte/-r Verkehrsfachwirt/-in		
Grundlagen der Logistik	8 ECTS	4,45 %
Praxisphase	16 ECTS	8,89 %
gesamt	24 ECTS	13,34 %

5.2 Pauschale Anrechnung am RheinAhrCampus Remagen

Nach der Äquivalenzbestimmung und erfolgreichen Festlegung der anrechenbaren Module wird die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen durch die Vorlage des Abschlusszeugnisses der jeweiligen Aus- bzw. Fortbildung initiiert. Hierbei werden nach der erarbeiteten Maßgabe (s. o.) die entsprechenden ECTS-Punkte gutgeschrieben und die jeweilige Teilnahme an den entsprechenden Modulanteilen erlassen. Die Abschlussnote der bisher außerhalb der Hochschule erbrachten Leistungen soll Basis für die Benotung der angerechneten Module sein.

5.3 Individuelle Anrechnung am RheinAhrCampus Remagen

Da in den Prüfungsordnungen die Anrechnung von sowohl hochschulisch als auch außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen geregelt ist und individuelle Anrechnungen auf dieser Grundlage bereits durchgeführt werden, werden alle Kompetenzen, die eine potentielle Studentin bzw. ein potentieller Student mitbringt und die nicht durch das pauschale Anrechnungsverfahren abgedeckt sind, ebenfalls – im Falle einer Gleichwertigkeit – angerechnet.

Individuell können insbesondere sogenannte „Soft Skills“ und informell erworbene fachlich-methodische Kompetenzen angerechnet werden, die durch das Instrument der Äquivalenzfeststellung nicht ermittelt wurden.

6 Zusammenfassung/Ausblick

Auch wenn sich gewisse Äquivalenzen eruieren lassen, die teilweise sogar zu einer 30%igen Ersparnis⁸ in Form von nicht abzuleistenden Studienmodulen bzw. Veranstaltungen führen, ist

⁸ Eine 30%ige Anrechenbarkeit wurde bei der Äquivalenzuntersuchung der Fortbildung zur/zum Meister/-in für Lagerwirtschaft auf den Studiengang Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Logistik und E-Business und dem Abschluss Bachelor of Arts erzielt.

dennoch festzuhalten, dass die Unterschiede zwischen den Systemen Hochschule und Berufsbildung zu groß sind, um eine vollständige Verzahnung durch Anrechnung zu erreichen.⁹

In Richtung Verzahnung der Berufs- und Hochschulbildung gehen Entwicklungen im Bereich dualer bzw. trialer Ausbildungsangebote, die die Lernorte Hochschule, Betrieb und Berufsschule vereinbaren.

Der Fachbereich Betriebs- und Sozialwirtschaft der Fachhochschule Koblenz hat sich im Rahmen des Hochschulentwicklungsplanes (HEP) vorgenommen, verstärkt auf Kooperationen mit der Wirtschaft zu setzen und gegebenenfalls duale Studiengänge im Bereich der Logistik anzubieten. Gespräche mit dem Land Rheinland-Pfalz sind bereits geführt worden.

Literatur

Bloom, B.S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay.

Mucke, K./Grunwald, S. (2005): Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 272. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

⁹ Die Attraktivität eines Präsenzstudienganges ist für Studieninteressierte, die mitten in ihrer beruflichen Laufbahn bzw. Karriere stecken, vermutlich sehr gering.

Entwicklung, empirische Erprobung und Transfer eines Verfahrens zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen

Mathias Bonse-Rohmann, Heiko Burchert¹

Abstract:

Als konstitutiv für das Projekt „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ werden die Bedeutung einer verbindlichen Kooperation der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe und der Ärztekammer Schleswig-Holstein mit der Fachhochschule Bielefeld sowie deren gemeinsame Orientierung am Kompetenzbegriff erkannt. Auf dieser Basis gelang die Entwicklung von Instrumenten und eines Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung von Kompetenzen für die Anrechnung einer Aufstiegsfortbildung auf einen Bachelor-Studiengang. Kritisch diskutiert wird der notwendige Transfer der Ergebnisse auf einen weiteren Studiengang in der Implementierungsphase.

1 Kooperation, Kompetenzorientierung und Ziele

Die für das Gelingen des Forschungsvorhabens „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ zentrale Bedeutung einer verbindlichen Kooperation der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe und der Ärztekammer Schleswig-Holstein als „zuständige Stellen“ der beruflichen Bildung mit der Fachhochschule Bielefeld ist in einer früheren Publikation (Bonse-Rohmann et al. 2007, S. 50-54) ausführlich dargestellt worden. Als Besonderheit soll hier deshalb nur auf den vertraglich geregelten gemeinsamen Arbeitsplan und die angemessene Aufteilung der dem Projekt zur Verfügung stehenden Personal- und Sachmittel hingewiesen werden, die eine stärkere operative Kooperation zwischen den bei allen kooperierenden Institutionen angesiedelten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gefördert haben.

Als erstes inhaltliches Ergebnis dieser Zusammenarbeit wurde ein theoriegeleitetes gemeinsames Kompetenzverständnis festgelegt, das zunächst als Bezugspunkt für die terminologisch unterschiedlich definierten Lernergebnisse in den beiden zu vergleichenden Curricula der beruflichen und hochschulischen Bildung fungierte. Für die Entwicklung von Instrumenten und eines Verfahrens zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen für eine Anrechnung aus der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/-wirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ an der Fachhochschule Bielefeld war das folgende Kompetenzverständnis ebenfalls grundlegend.

Ausgehend von der Problematik eines stark divergierenden bzw. zumeist kontextspezifisch verwendeten Kompetenzverständnisses (vgl. Albrecht 1997, Erpenbeck 1997, Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, Faulstich 1997, Klieme et al. 2001, Weinert 2001) wurde eine Gegenüberstellung der sowohl national als auch international gebräuchlichen Verständnisse zum Begriff 'Kompe-

¹ Die Autoren möchten als Projektleiter allen wissenschaftlichen und verwaltungstechnischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Frau/Herrn) – Silvia Annen (geb. Düx), Susanne Cords, Thomas Evers, Ines Hüntelmann, Alexandra Markovic, Andrea Nettebrock, Sarah Polzin, Stefan Ruhe und Cornelia Ubert – sowie insbesondere auch den Mitgliedern des Fachbeirates (Frau/Herrn) – Dr. Cordelia Andreßen, Karin Becker-Oevermann, Jürgen Brämer, Gerd Dielmann, Dr. Bernhard Reilmann, Regina Timm, Gisela Mettin und Dr. Walburga Freitag – für die zielorientierte und erfolgreiche Zusammenarbeit im Projekt „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ danken.

tenz' zu einer Synthese (im Sinne einer intersubjektiven Übereinstimmung) zusammengefasst und als ein unter den Kooperationspartnern abgestimmtes gemeinsames Kompetenzverständnis – „Merkmale als Kennzeichen von Kompetenz“ – publiziert:

- a) Fähigkeit/Disposition zur Selbstorganisation (Subjektbezug),
- b) zur Bewältigung möglichst komplexer, offener, Situationen in beruflichen, privaten oder sozialen Kontexten (Situationsbezug), die
- c) erst im Handlungsvollzug (Performanz) sichtbar und somit messbar wird und
- d) zur Differenzierung in verschiedene Bereiche/Dimensionen unterteilt werden sollte (vgl. Bonse-Rohmann et al. 2006, S. 76 f.).

Die folgenden zentralen Ziele wurden ebenfalls zu Beginn des Projekts auf Grundlage einer Verständigung zwischen den Partnern der beruflichen Bildung und der Hochschule gemeinsam festgelegt:

- Entwicklung von Instrumenten zur Identifizierung von Äquivalenzen beruflich erworbener Kompetenzen (hier: Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/-wirt für Management im Gesundheitswesen“) und hochschulisch zu erwerbenden Kompetenzen (hier: Bachelor-Studiengang „Pfleger und Gesundheitsfachberufe“),
- Entwicklung eines pauschalen Verfahrens zur Anrechnung von Kompetenzen aus einem beruflichen Bildungsgang auf Kompetenzen eines hochschulischen Studiengangs und
- Förderung der Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung zur Verbesserung horizontaler und insbesondere vertikaler Mobilität.

Der Forschungsprozess und die zentralen Ergebnisse beziehen sich auf die inzwischen abgeschlossene Hauptphase des Projektes, die seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) als „ANKOM-Initiative“ (9/2005-12/2007) gefördert wurde.

2 Forschungsprozess und zentrale Ergebnisse

Da Kompetenz erst unmittelbar im Handlungsvollzug, d. h. als Performanz in realen Situationen (hier möglichst in einem beruflichen Kontext) beobachtbar und messbar wird, zugleich jedoch zu Beginn des Forschungsprozesses weder für die erstmalig angebotene Aufstiegsfortbildung noch für den ebenfalls neuen Bachelor-Studiengang gegebenenfalls im Praxisfeld zu beobachtende Absolventinnen und Absolventen vorhanden waren, hat die Projektleitung in der Zusammenarbeit aller Kooperationspartner eine Kombination mehrerer Methoden bzw. die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven angestrebt.

2.1 Methoden, Instrumente und Verfahren zur Äquivalenzbestimmung von Kompetenzen

Forschungsmethodisch geplant und umgesetzt wurden hier eine mehrperspektivische Analyse von Dokumenten auf Basis detailliert analysierter Lernergebnisse (Curricula bzw. Prüfungsordnungen der beruflichen und hochschulischen Bildung), Befragungen der Aufstiegsfortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie insbesondere Expertenratings mit Dozentinnen und Dozenten der beruflichen Aufstiegsfortbildung und der Lehrenden des Bachelor-Studiengangs.

Zur Annäherung an einen Handlungsvollzug bzw. an eine stärker am Output orientierte Kompetenzmessung wurden Fachprüferinnen und Fachprüfer zur Konkretisierung der zuvor aus Perspektive der beruflichen und hochschulischen Bildung festgestellten Äquivalenzen befragt, um auf Basis von insgesamt vier Analyseschritten eine für jedes einzelne Modul nachvollziehbare, transparente Anrechnungsentscheidung durch den jeweiligen Modulverantwortlichen des Bachelor-Studiengangs zu legitimieren.

Das im Verlauf der Hauptphase des Projektes entwickelte fünfstufige Verfahren zur Äquivalenzbestimmung von Kompetenzen und die jeweils zugeordneten, gemeinsam von den Kooperationspartnern entwickelten Instrumente sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Ausführlich sind diese jeweils als „Anhänge zum Abschlussbericht“ dokumentiert (Bonse-Rohmann et al. 2008a).

Stufe I: Befragungen der Aufstiegsteilnehmerinnen/-teilnehmer und Absolventinnen/Absolventen

Mittels eines standardisierten Fragebogens wurde zu Projektbeginn eine Ausgangsbefragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der zu analysierenden Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/ Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ bei den Kammern durchgeführt, um in einer weiteren Befragung zum Abschluss der Bildungsmaßnahme die Selbsteinschätzung des im Verlauf der Fortbildung wahrgenommenen Kompetenzzuwachses zu messen. Zusätzlich wurden auch Fortbildungsmotive, aktuelle und angestrebte berufliche Handlungsfelder und das persönliche Studieninteresse etc. erfasst.

Stufe II: Vorläufige Deckungsanalyse (auf Dokumentenbasis)

Unter struktureller Perspektive ging es im Rahmen einer ersten Deckungsanalyse um die Identifizierung möglicher Äquivalenzen von Lernergebnissen zwischen der relevanten Aufstiegsfortbildung und dem „Bachelor-Studiengang Pflege und Gesundheit“ auf Basis der vorliegenden Dokumente, d. h. der Ordnungsmittel (Curricula und Prüfungsordnungen) der zu vergleichenden Bildungsgänge. An dieser vorläufigen Deckungsanalyse waren die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller drei Kooperationspartner beteiligt.

Stufe III: Kompetenzorientierte Analyse der jeweiligen Lernergebnisse

Zur Analyse gleichwertiger Kompetenzen unter quantitativer und qualitativer Perspektive wurde als zentrale Aufgabe des Projektes ein spezifisches Instrument zur Kompetenzmessung entwickelt. Dazu erfolgte jeweils eine Befragung von Expertinnen und Experten der beruflichen Aufstiegsfortbildung bei den beiden kooperierenden Kammern und der Hochschule des Bachelor-Studiengangs an der Fachhochschule Bielefeld, um diese Ergebnisse anschließend zu vergleichen. Das hierfür entwickelte Analyseinstrument bestand aus fünf einzelnen Schritten, bei denen es insbesondere auch um eine kompetenzorientierte Bewertung der einzelnen Lernergebnisse ging.

Stufe IV: Validierung der analysierten Äquivalenzen

Zur Validierung der Ergebnisse aus den Einschätzungen und Bewertungen der Dozentinnen und Dozenten der Aufstiegsfortbildung und der Professorinnen und Professoren des Bachelor-Studiengangs fand eine Überprüfung dieser Ergebnisse seitens der Prüfungsausschussmitglieder der Kammern und der Hochschule statt, wobei zusätzlich eine Einordnung der als äquivalent erkannten Lernergebnisse in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) vorgenommen wurde.

Stufe V: Entscheidung über die Anrechnungsfähigkeit durch die Modulverantwortlichen

Auf Basis der mehrdimensionalen Befragungen und Einschätzungen haben die Modulverantwortlichen des Bachelor-Studiengangs für die anrechnungsfähigen Lernergebnisse der beruflichen Aufstiegsfortbildung abschließend die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Kompetenzen innerhalb der entsprechend identifizierten Module (vollständig, mit Auflagen oder nicht ausreichend) festgestellt.

Optimierung des Verfahrens zur kompetenzorientierten Äquivalenzbestimmung und Entwicklung eines Handbuchs

Die Verdichtung auf einen fünfstufigen Prozess zur kompetenzorientierten Bestimmung von Äquivalenzen zwischen der hier zu analysierenden Aufstiegsfortbildung und einem Bachelor-Studiengang als Zielperspektive der Anrechnung stellt das Ergebnis eines im Vergleich zur Projektplanung bzw. zum gesamten Projektprozess nochmals optimierten und vereinfachten Verfahrens dar.

Das Verfahren wurde zum Abschluss der Hauptphase des Projektes in einem separaten „Handbuch zur Bestimmung der Anrechnungsfähigkeit einer beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildung auf einen Hochschulstudiengang“ (Bonse-Rohmann et al. 2008b) als Teil des Abschlussberichts zusammengefasst. Angesichts der Intention, ein möglichst praktikables und transferierbares Anrechnungsverfahren zur Kompetenzbestimmung auch für analoge berufliche Bildungsgänge auf ein Hochschulstudium zu entwickeln, wurde mit diesem kompetenzorientierten Verfahren bereits ein den eingangs formulierten zentralen Zielen entsprechendes, empirisch gewonnenes Produkt vorgelegt.

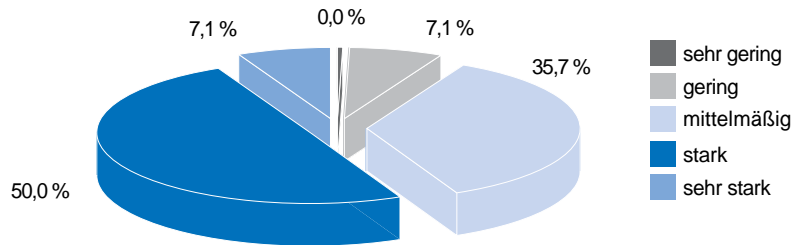
2.2 Zentrale Ergebnisse

Im Folgenden muss aus der Fülle der empirischen Ergebnisse der einzelnen Stufen eine vermutlich nicht repräsentative Auswahl getroffen werden. Insofern stellen die hier exemplarisch ausgewählten Ergebnisse jeweils nur einen eher punktuellen Ausschnitt dar, so dass ausdrücklich auf die ausführliche Darstellung der Ergebnisse im Abschlussbericht bzw. in den entsprechenden Anhängen zum Schlussbericht hingewiesen wird.

Stufe I: Befragungen der Aufstiegsteilnehmerinnen und -teilnehmer und Absolventinnen und Absolventen

In Abbildung 1 wird dargestellt, dass insgesamt 57,1 % der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer bereits zu Beginn der Aufstiegsfortbildung starkes oder gar sehr starkes persönliches Interesse an dem Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ zeigen; bei 35,7 % der Befragten ist dieses Interesse immerhin mittelmäßig ausgeprägt.

Abb. 1: Persönliches Interesse am Bachelor-Studiengang zu Beginn der Aufstiegsfortbildung (in %)

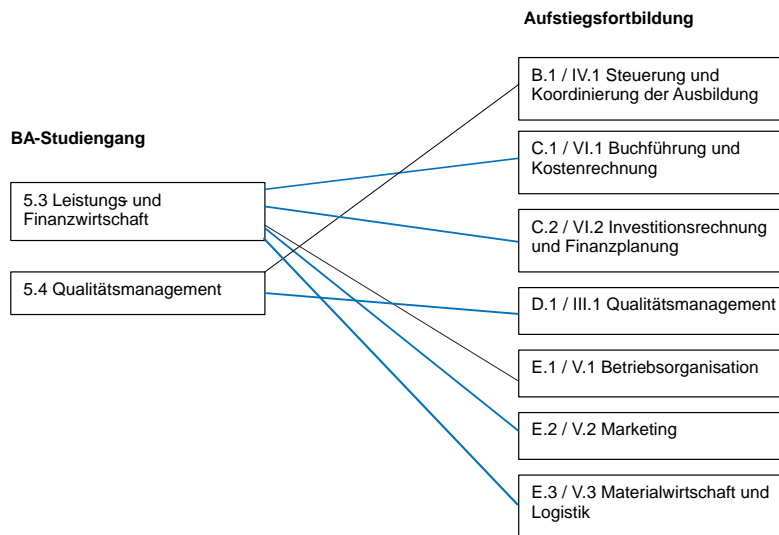


(Auszug aus: Bonse-Rohmann et al. 2008a, S. 110)

Stufe II: Vorläufige Deckungsanalyse (auf Dokumentenbasis)

Als exemplarisches Ergebnis aus dieser Stufe wird in Abbildung 2 dargestellt, welche Lernergebnisse der in einzelnen Abschnitten der Aufstiegsbildung verorteten Lernergebnisse strukturell den Lernergebnissen eines hier ausgewählten Moduls des Bachelor-Studiengangs zugeordnet worden sind, wobei durch diese erste Zuordnung explizit keine Anrechnungsentscheidung vorweg genommen wurde.

Abb. 2: Ausgewählte Ergebnisse der vorläufigen Deckungsanalyse



(Auszug aus: ebd. S. 36)

Die Verbindungslinien zwischen dem hier ausgewählten Modul des Bachelor-Studiengangs und den thematischen Einheiten der Aufstiegsfortbildung geben an, von welchen bzw. wie vielen Vertreterinnen und Vertretern der drei Kooperationspartner eine Zuordnung voraussichtlich ähnlicher Lernergebnisse vorgenommen wurde (im Idealfall also drei Verbindungslinien).

Stufe III: Kompetenzorientierte Analyse der jeweiligen Lernergebnisse

Im Folgenden werden die insgesamt fünf Schritte der kompetenzorientierten Analyse der jeweiligen Lernergebnisse durch Befragungen der Dozentinnen und Dozenten als Überblick vorgestellt, wobei hier auf die Darstellung der einzelnen Ergebnisse dieser Schritte im Abschlussbericht bzw. noch detaillierter in dessen Anhängen verwiesen wird:

Schritt 1: Einschätzungen zur Anforderungsstufe der erwarteten Lernergebnisse

Schritt 2: Einschätzungen zur Bedeutung der erwarteten Lernergebnisse (Ranking)

Schritt 3: Methoden zur Erreichung der erwarteten Lernergebnisse

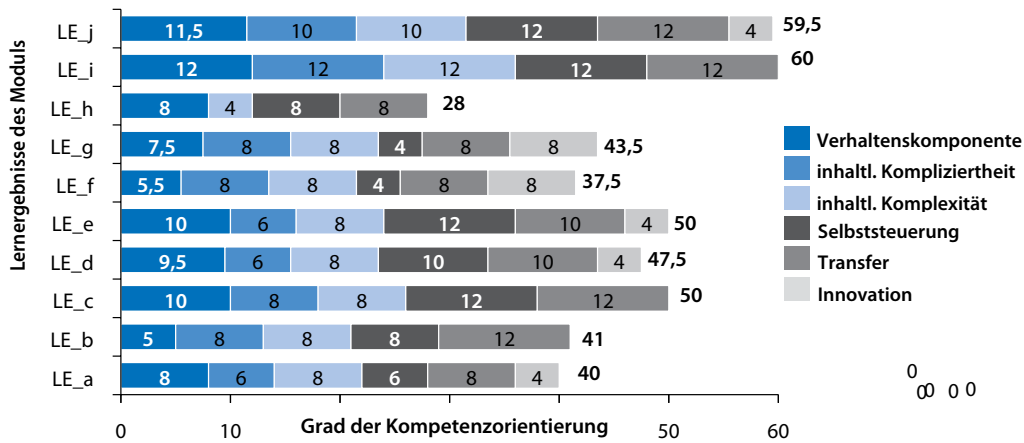
Schritt 4: Zuordnung und Bewertung der erwarteten Lernergebnisse

Schritt 5: Kompetenzorientierte Bewertung der erwarteten Lernergebnisse

Innerhalb dieser Analyse bildete der abschließende 5. Schritt zur kompetenzorientierten Bewertung der erwarteten Lernergebnisse ein zentrales Element zur qualitativen Einschätzung der Lernergebnis-Äquivalenzen. Dabei waren bei einer optimalen qualitativen Ausprägung der Kompetenzorientierung jeweils 60 Punkte pro Lernergebnis erreichbar. In der folgenden Abbildung 3 wird exemplarisch die Kompetenzorientierung für die zehn Lernergebnisse des Moduls „Planung und Kommunikation“ der Aufstiegsfortbildung (AF) aufgezeigt: Dabei soll deutlich werden, dass nicht in jedem Lernergebnis eine maximale Ausprägung der einzelnen Kompetenzdimensionen (fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz) und Strukturelemente (Ausmaß der inhaltlichen Komplexität, der inhaltlichen Kompliziertheit, der Selbststeuerung, der Transferorientierung und des Innovationsgehaltes) erreicht wurde.

An diesem qualitativen Maßstab der Kompetenzorientierung wurden die Lernergebnisse der beruflichen und hochschulischen Bildung gemessen und verglichen. Als Kriterium zur Feststellung einer substantiellen qualitativen Äquivalenz wurde festgelegt, dass der ermittelte Kompetenzorientierungswert der Aufstiegsfortbildung mindestens 75 % der affinen Lernergebnisse innerhalb des Bachelor-Studiengangs betragen musste.

Abb. 3: Kompetenzorientierte Bewertung des Moduls „Planung und Kommunikation“ der Aufstiegsfortbildung (in %)



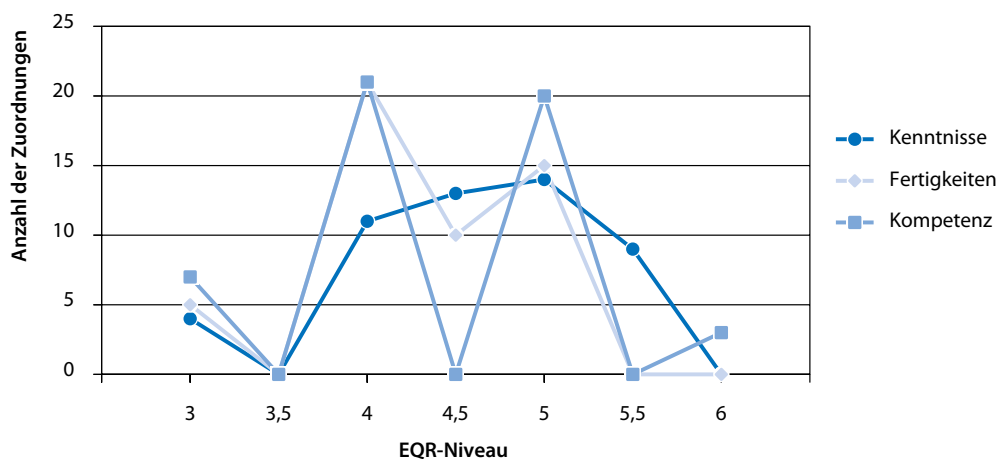
(Auszug aus: ebd. S. 47)

Stufe IV: Validierung der analysierten Äquivalenzen

Die folgende Abbildung 4 zeigt exemplarisch (differenziert nach den Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“) eine Einstufung der als äquivalent erkannten Lernergebnisse der Aufstiegsfortbildung in den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) aus der Perspektive von Prüfungsausschussmitgliedern der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe.

Auffällig ist die Streuung der Lernergebnisse bezogen auf EQR-Niveaus, d. h. die Mehrzahl der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen reicht von Niveau 4 (eines berufserfahrenen Praktikers mit geringer Leitungsverantwortung) über das zu erwartende Niveau 5 (Spezialisierung und Verantwortungsübernahme auf Basis von Aufstiegsfortbildungen) bis zum Niveau 5,5 bzw. anteilig sogar 6,0 – wobei letzteres als Bachelor-Niveau definiert wird.

Abb. 4: EQR-Niveaus der Lernergebnisse bei der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe



(Auszug aus: ebd. S. 60)

Stufe V: Entscheidung über die Anrechnungsfähigkeit durch die Modulverantwortlichen

Die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Stufen I - IV zur Analyse äquivalenter Kompetenzen wurden den Modulverantwortlichen des Bachelor-Studiengangs vorgelegt, die eine Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Kompetenzen für die in der folgenden Abbildung 5 dargestellten sechs Module – vollständig, teilweise oder mit Auflagen – abschließend festgestellt haben.

Abb. 5: Anrechnungspotential

Modultitel	Bewertung bzw. Anrechnung
Leistungs- und Finanzwirtschaft	Vollständige Anrechnung (10 Credits)
Personal und Personalentwicklung	Vollständige Anrechnung (4 Credits)
Methodische Grundlagen	Teilweise Anrechnung (6 von 10 Credits)
Wirtschaft und Recht	Teilweise Anrechnung (6 von 12 Credits)
Kommunikation I	Anrechnung mit Auflagen (4 Credits)
Arbeits-, Betriebs- u. Organisationspsychologie	Anrechnung mit Auflagen (6 Credits)

(Auszug aus: Bonse-Rohmann, et al. 2007)

Daraus ergibt sich ein Anrechnungspotenzial anrechnungsfähiger Kompetenzen der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ von insgesamt 36 Credits bzw. 1.080 Stunden, was einem Anteil von exakt 20 % des Umfangs (workload) des gesamten Studiengangs entspricht.

2.3 Erste Konsequenzen und Empfehlungen

Ergänzend zu diesem relativ hohen Anrechnungspotenzial der als äquivalent erkannten beruflichen Kompetenzen der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ legen die Ergebnisse der Hauptphase des Forschungsvorhabens folgende Schlussfolgerungen und Empfehlungen nahe:

- a) Es ergeben sich Chancen und zugleich die Notwendigkeit einer gezielten Curriculum-Revision bzw. Optimierung des Bachelor-Studiengangs, d. h. einer akzentuiert auszuweisenden Kompetenzorientierung der einzelnen Module.
- b) Bislang nur teilweise anrechnungsfähige Module geben Anlass zur einer Curriculum-Revision der Aufstiegsfortbildung, d. h. zu einer Erweiterung um bislang noch weitgehend oder völlig fehlende Kompetenzen. Mit Auflagen anrechnungsfähige Module fordern an einzelnen Stellen zu einer etwas stärkeren Theoretisierung und entsprechenden Überprüfung beruflich erworbener Kompetenzen der Aufstiegsfortbildung seitens der verantwortlichen Kammern auf.
- c) Mit der Entwicklung von Instrumenten zur Identifizierung äquivalent zu bewertender Kompetenzen und der Erprobung und Optimierung eines systematischen (fünfstufigen) pauschalen Verfahrens zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen einer Aufstiegsfortbildung auf einen Bachelor-Studiengang konnten zentrale Ziele bereits während der Hauptphase des Projektes erreicht werden.

Als ein für den weiteren Projektprozess besonders wichtiges Ergebnis für den notwendigen Transfer bzw. die Ausweitung der im Rahmen des Projektes „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ der in der Hauptphase gewonnenen Erkenntnisse ist hier erneut die erfolgreiche Entwicklung eines „Handbuches zur Bestimmung der Anrechnungsfähigkeit einer beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildung auf einen Hochschulstudiengang“ herauszustellen. So kann in der anschließenden, derzeit laufenden Implementationsphase (1/2008-6/2008), aber auch perspektivisch für analoge Aufgaben in der eigenen wie an weiteren Hochschulen, ein empirisch entwickeltes Verfahren genutzt werden, um in einem relativ kurzen Zeitraum eine kompetenzorientierte Bestimmung von Äquivalenzen zwischen der bereits in der Hauptphase untersuchten Aufstiegsfortbildung und einem weiteren, voraussichtlich affinen Bachelor-Studiengang zu leisten.

3 Transfer des Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen

Eine unmittelbare Umsetzung der Forschungsergebnisse zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ im ursprünglichen Fachbereich „Pflege und Gesundheit“ bzw. eine konkrete Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf den Bachelor-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ stieß jedoch angesichts insgesamt noch eher enger Zulassungsvoraussetzungen und der pflege- bzw. therapiewissenschaftlichen Ausrichtung der zentralen beruflichen Fachrichtungen dieses Studiengangs an nicht zu überwindende Grenzen.

Die umfangreichen, jedoch nicht anrechnungsfähigen pflege- und therapiewissenschaftlichen Module sind zudem aus Sicht potenzieller Bewerberinnen und Bewerber, d. h. medizinische Fachangestellte/medizinischer Fachangestellter und zahnmedizinische Fachangestellte/zahnmedizinischer Fachangestellter nach erfolgreich absolvierter Aufstiegsfortbildung zur/zum „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ angesichts deren stärkerer kaufmännischen Ausrichtung in der Ausbildung und Aufstiegsfortbildung gleichwohl auch fachlich weniger attraktiv.

Insofern werden derzeit in der Implementierungsphase die Chancen der Fusion von zwei ursprünglichen Fachbereichen zu einem gemeinsamen Fachbereich „Wirtschaft und Gesundheit“, eine ohnehin schon in der gesamten Hauptphase erprobte Kooperation mit dem Parallelprojekt „ANKOM Wirtschaft“², und die breiteren bzw. weniger restriktiven Zulassungsvoraussetzungen des Bachelor-Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ an der Fachhochschule Bielefeld genutzt. In dieser ergänzten Projektphase geht es also aktuell um die Anwendung und den Transfer der entwickelten Instrumente und des pauschalen Verfahrens zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf einen weiteren Studiengang, wobei für diesen Bachelor-Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ nach ersten Zwischenergebnissen ein eher höheres Anrechnungspotenzial von Kompetenzen dieses beruflichen Bildungsgangs erwartet werden darf.

Als Ergebnis der Implementierungsphase bzw. des Transfers des hier entwickelten und empirisch erprobten Verfahrens zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen soll die konkrete Anerkennung beruflicher Kompetenzen aus einer betriebswirtschaftlich orientierten Aufstiegsfortbildung für Gesundheitsberufe auf einen ebenfalls betriebswirtschaftlich ausgerichteten Bachelor-

² S. Beitrag von Benning et. al in diesem Band

Studiengang im Fachbereich „Wirtschaft und Gesundheit“ die Attraktivität beider Bildungsgänge steigern. Dieses Ziel erscheint insofern realistisch, als bereits die formalen bzw. rechtlichen Zulassungsvoraussetzungen zum Bachelor-Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ um eine zulässige Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen erweitert worden sind und dieses von der Hochschulleitung ausdrücklich unterstützt wird.

Literatur

- Albrecht, G. (1997):** Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung beruflicher Kompetenz. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97, S. 85-140, Münster: Waxmann.
- Bonse-Rohmann, M./Burchert, H./Evers, T./Hüntelmann, I./Nettebrock, A./Ubert, C. (2008a):** Abschlussbericht „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“. Unveröffentlichter Projektbericht zur Vorlage beim BMBF/ESF, Förderkennzeichen 21050229. Bielefeld.
- Bonse-Rohmann, M./Burchert, H./Evers, T./Hüntelmann, I./Nettebrock, A./Ubert, C. (2008b):** Handbuch zur Bestimmung der Anrechnungsfähigkeit einer beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildung auf einen Hochschulstudiengang – Teil des Abschlussberichtes „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“. Unveröffentlichter Projektbericht zur Vorlage beim BMBF/ESF, Förderkennzeichen 21050229. Bielefeld.
- Bonse-Rohmann, M./Burchert, H./Evers, T./Hüntelmann, I./Nettebrock, A./ Ubert, C. (2008c):** Anhänge zum Abschlussbericht „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“. Unveröffentlichter Projektbericht zur Vorlage beim BMBF/ESF, Förderkennzeichen 21050229, Bielefeld.
- Bonse-Rohmann, M./Burchert, H./Evers, T./Hüntelmann, I./Nettebrock, A./Ubert, C. (2007b):** „ANKOM -Gesundheitsberufe nach BBiG“. Präsentation der Projektergebnisse im Rahmen der Abschlusstagung in Bonn am 6. Dezember 2007. <http://ankom.his.de/tagung/material/index.php> (Abruf: 02.05.2008).
- Bonse-Rohmann, M./Burchert, H./Evers, T./Hüntelmann, I. (2007a):** Kooperation von beruflicher und hochschulischer Bildung – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 5/2007, S. 50-54.
- Bonse-Rohmann, M./Burchert, H./Evers, T./Hüntelmann, I. (2006):** Die Anrechnung vorgängigen Lernens auf ausgewählte Hochschulstudiengänge. In: Hochschule und Weiterbildung, DGWF, 1/2006, S. 72-80.
- Erpenbeck, J. (1997):** Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: QUEM (Hrsg.): „Kompetenzentwicklung '97“. S. 309-316, Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2003):** Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faulstich, P. (1997):** Kompetenz - Zertifikate - Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. S. 141-196, Münster: Waxmann.
- Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 31. Oktober 2006:** Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003):** Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. HRK-Empfehlung vom 08. Juli 2003, Bonn.

Klieme, E./Funke, J./Leutner, D./Reinmann, P./Wirth, J. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, S. 179-200.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002, Bonn.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel: Beltz.

3 Konzeptionelle Überlegungen und Ansätze zur Gleichwertigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung

Das ANKOM-Projekt „ProfIS“ - Professional Improvement by Study

Christine Ruffert, Florian Pape, Hans-Heinrich Gatzen

Abstract

Dieser Beitrag stellt ein Verfahren vor, das eine Einteilung von Kompetenzen in Lernergebnisse erlaubt, denen in einem Äquivalenzvergleich Niveaustufen zugeordnet werden. Für diesen Äquivalenzvergleich stützt sich das Projekt auf die für den akademischen Bereich entwickelte Taxonomieeinstufung nach Moon und schlägt darauf aufbauend einen Weg zur Anerkennung der Kenntnisse von Studienbewerberinnen und -bewerbern vor. Ziel der vorgestellten Untersuchungen ist die Entwicklung eines Verfahrens, welches durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen eine Verkürzung von Studienzeiten für technisches Personal mit gewerblicher Ausbildung erlaubt. Hierdurch sollen hochqualifizierte Fachkräfte mit entsprechenden beruflichen Kenntnissen für ein technisches Studium gewonnen werden.

1 Einleitung

Das Projekt ProfIS (Professional Improvement by Study) ist vom Institut für Mikrotechnologie (imt) der Leibniz Universität Hannover im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programms „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) initiiert. Das imt untersucht Möglichkeiten, die durch die berufliche Praxis erlangten Kenntnisse gewerblich ausgebildeter Fachkräfte auf ein Hochschulstudium anzuerkennen. Durch eine Anrechnung beruflicher Kenntnisse wird der Einstieg in ein Studium erleichtert und eine Dopplung von Kompetenzen vermieden. Durch die Akquise von Studierenden mit beruflicher Erfahrung wird einem zu erwartenden Mangel an Absolventinnen und Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Fächer, insbesondere im Bereich des Maschinenbaus, entgegengewirkt. Insbesondere besteht eine steigende Nachfrage nach Ingenieurinnen und Ingenieuren, wie die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführte Studie „Education at a Glance 2007“ aufzeigt (OECD 2007). Diese Studie beweist, dass der Fachkräftebedarf in den Ingenieurwissenschaften ausgehend von den derzeitigen Absolventenzahlen in Zukunft nicht mehr gedeckt werden kann.

2 Rahmenbedingungen für das Projekt

Das ANKOM-Projekt ProfIS untersucht die Anrechnung von Kompetenzen, die in einer gewerblichen Ausbildung und beruflicher Praxis erlangt wurden, auf ein Hochschulstudium. Bezogen auf die Studienrichtung Mechatronik an der Fakultät für Maschinenbau der Leibniz Universität Hannover wurden die beruflichen Kompetenzen für die zwei Berufsfelder Mechatronikerinnen und

Mechatroniker sowie Mikrotechnologinnen und Mikrotechnologen, beide mit Berufserfahrung, betrachtet.

Allerdings ist zum Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung in beiden Fällen der Nachweis einer Techniker- oder Meisterfortbildung erforderlich. Diese ist formelle Voraussetzung (Niedersächsisches Hochschulgesetz 2007). Die Grundlagen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen für Studierende mit gewerblichem Hintergrund sind durch die im Projekt ProfIS durchgeführten Arbeiten gelegt. Es wurde ein Verfahren zur Anrechnung der beruflichen Kompetenzen entwickelt und exemplarisch im Hochtechnologiebereich am Beispiel mikrotechnischer Fertigungsverfahren demonstriert. Dieses Verfahren ist sowohl als pauschale Methode als auch individuell auf einzelne Studienbewerberinnen bzw. -bewerber anwendbar. Um das Verfahren wirtschaftlich, einfach und nachvollziehbar zu gestalten, wurde auf Assessment-Methoden und Portfolio-Verfahren verzichtet und stattdessen ein Ansatz basierend auf den formal durch die oben genannten Berufsabschlüsse erworbenen Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten gewählt.

Durch in Aus- und Weiterbildungsprojekten im Hochtechnologiebereich gewonnene Erfahrungen sowie durch die berufliche Erstausbildung am imt profitiert das Projekt ProfIS von einem großen Erfahrungsschatz. Über das Ende 2002 vom imt gegründete Ausbildungsnetzwerk zur Förderung der Mikrosystemtechnik *mst*bildung bestehen Kontakte zu Einrichtungen wie der Industrie- und Handelskammer (IHK) Hannover, dem Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW) sowie Berufsschulen. Zu den Kooperationspartnern gehören hier das Zentrum für Didaktik der Technik der Leibniz Universität Hannover und das Forschungszentrum L3S. Durch diese Kontakte konnten Mitglieder für den Fachbeirat des Projektes gewonnen werden. Im Rahmen des STARregio-Projektes „new4new (new faces for new chances) Ausbildungsinitiative Hochtechnologie“ erfolgte im Jahr 2006 eine Untersuchung von Aspekten der Ausbildung im Hochtechnologiebereich, woraus Möglichkeiten zur Schaffung von Ausbildungsplätzen abgeleitet wurden.¹ Die Zukunftsbranchen Mikrosystemtechnik, Optische Technologien, Nanotechnik und Biotechnologie und vor allem die Anwendungsfelder Messtechnik, Automotive, Life Sciences und Sensorik in der Metropolregion Hannover-Braunschweig-Göttingen wurden dabei betrachtet. Vorrangiges Ziel war es, Ausbildungsplätze zu schaffen und einem zu erwartenden regionalen Fachkräftemangel im Hochtechnologiebereich entgegenzuwirken. Der drohende Fachkräftemangel in der Region um Hannover wurde dabei durch eine Potenzialanalyse bestätigt.

Die im Projekt ProfIS betrachtete Studienrichtung ist von der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) akkreditiert. Die Lernziele und Inhalte der einzelnen Module sind im Kurs- und Modulhandbuch definiert. Hier sind die Lernziele der jeweiligen Module kurz dargelegt und die Kerninhalte des Moduls definiert. Um einen Überblick über das Modul zu erhalten und eine erste Einordnung der erwarteten Lernergebnisse vorzunehmen, ist dies zunächst ausreichend. Um einen detaillierten Vergleich vornehmen zu können, ist jedoch eine tiefer gehende Lernzielbeschreibung wünschenswert. Bei den Modulen, die eine gewisse Überdeckung der Lernergebnisse auf akademischer und auf Seiten der Absolventinnen und Absolventen einer gewerblichen Ausbildung mit beruflicher Erfahrung aufzeigten, wurde eine detaillierte Erarbeitung der Lernergebnisse der jeweiligen Module vorgenommen.

Ansatzpunkte für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen liefert § 7 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG 2007). Hier werden Prüfungen und das Leistungspunktesystem in staatlicher Anerkennung geregelt. Es wird festgelegt, dass die Bewertung von Studien- und Prüfungsleistungen auf der Grundlage eines Leistungspunktesystems zu erfolgen hat. Die Anrechnung erbrachter Leistungen auf gleiche oder verwandte Studiengänge derselben oder anderer Hoch-

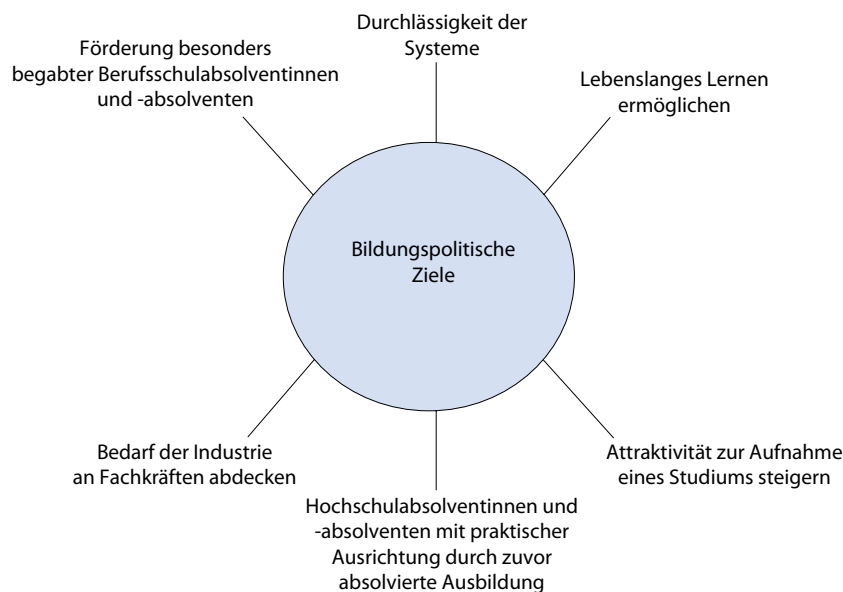
¹ http://www.staregio.de/projects/359_586.php (Zugriff: 10.06.2008).

schulen ist ohne besondere Gleichwertigkeitsprüfung durchzuführen. Dieses Verfahren der Anerkennung auf gleiche oder verwandte Inhalte ohne besondere Gleichwertigkeitsprüfung, verbunden mit einem Leistungspunktesystem ist von Relevanz für das im Rahmen des Projektes konzipierte Modell. Entsprechend sollte auch das Anrechnungsverfahren gestaltet sein, so dass es möglich ist, gleiche oder verwandte Abschlüsse pauschal anzurechnen.

3 Ziele und Inhalte des Projekts

Das Entwicklungsprojekt ProfIS wird vom Institut für Mikrotechnologie (imt) mit der LZH Laser Akademie GmbH als in der beruflichen Weiterbildung tätigen Kooperationspartner bearbeitet. Die Durchlässigkeit zwischen den Systemen der Berufsausbildung und der akademischen Ausbildung soll erhöht werden. Anvisiert ist, durch gezielte Beratung und Anrechnung von Kursen, die Äquivalenzen zu den beruflichen Kompetenzen aufweisen, beruflich erfahrenen Studienanfängerinnen und Studienanfängern ein verkürztes Studium anzubieten. In Abbildung 1 sind die bildungspolitischen Ziele des Projektes ProfIS dargestellt.

Abb. 1: Bildungspolitische Ziele des Projektes

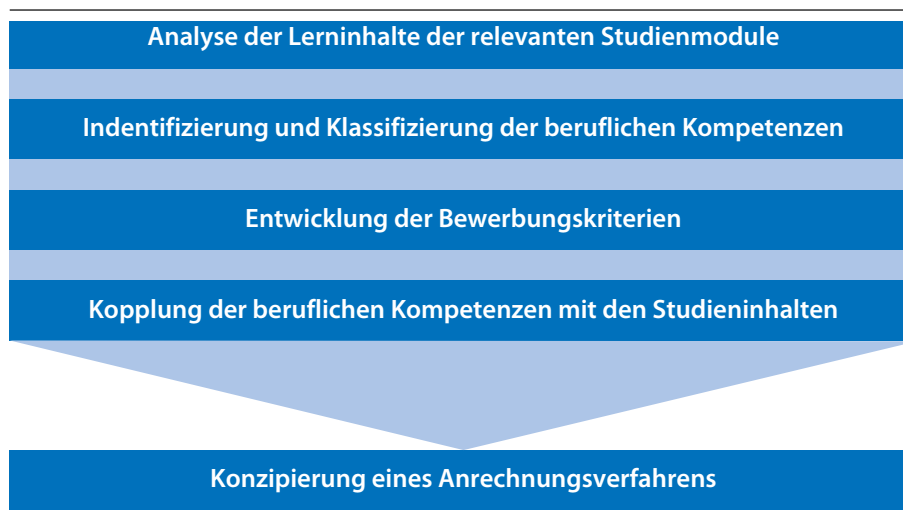


Weitere Möglichkeiten zur Erhöhung hoch qualifizierter Fachkräfte im technischen Bereich bestehen in der Erschließung der Gruppe von beruflich Qualifizierten durch die gezielte Förderung von besonders begabten Absolventinnen und Absolventen eines Fortbildungsganges sowie in einer gezielten Förderung des Frauenanteils in den ingenieurtechnischen Studiengängen. Das Konzept der Anrechnung von Kompetenzen auf Module im Studium soll einfach, transparent, nachvollziehbar und überschaubar gehalten sein. Im Vorfeld soll das zu entwerfende Verfahren der Bewerberin bzw. dem Bewerber eine Einstufung der ihr bzw. ihm anrechenbaren Kenntnisse ge-

währen und im Gegensatz zu stark individualisierten Verfahren für die Bewerberin und den Bewerber zeitnah durchführbar sein. Durch eine Anrechnung beruflicher Kenntnisse wird insbesondere der Einstieg in ein Studium erleichtert und eine Wiederholung von Lernstoff vermieden.

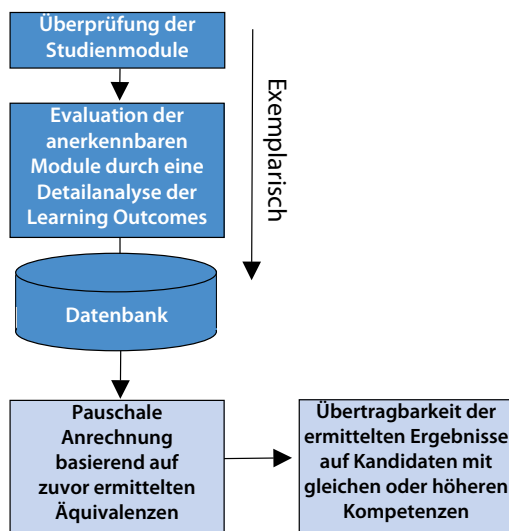
Besonders geeignet sind Bereiche mit hohem Technologieanteil. Deshalb wurde exemplarisch der Bereich Mikrotechnologie herausgegriffen, zu dem sowohl ein gewerblicher Ausbildungsgang als auch Vorlesungen an der Universität existieren. Die Inhalte der gewerblichen Ausbildung wurden mit den Vorlesungsinhalten im Bereich Mikrotechnologie an der Leibniz Universität Hannover abgeglichen. Dazu wurden die einzelnen für dieses Studienfach angebotenen Vorlesungen erfasst. Hierbei erfolgte zuerst ein thematischer Abgleich. Bei thematischen Überdeckungen wurde ein Feinabgleich auf Basis von Lernergebnissen durchgeführt. Die gewonnenen Resultate wurden anschließend im Rahmen eines Äquivalenzabgleichs untersucht. Die Struktur des Projektablaufes wird in Abbildung 2 vorgestellt.

Abb. 2: Projektablauf



Der Weg zu einem Anrechnungsverfahren basiert auf den formellen Nachweisen beruflicher Kenntnisse aus der gewerblichen Erstausbildung in Kombination mit beruflicher Praxis. Diesen formellen Nachweisen sind entsprechende Kompetenzen zuzuordnen, die durch Lernergebnisarten beschrieben werden. Es ist denkbar, einen Katalog zu erstellen, in dem die entsprechenden Lernergebnisse von Berufsgruppen gesammelt werden, so dass eine pauschalisierte Anrechnung möglich wird. Der eigentliche Ablauf des Abgleichs der Kompetenzen auf Module im Studium kann einerseits an dem Institut erfolgen, welches das jeweilige Modul anbietet, oder aber durch eine zentrale Stelle wie dem zuständigen akademischen Prüfungsausschuss. In Abbildung 3 ist die Erstellung einer Datenbank auf der Grundlage eines Detailabgleichs, der durch die Äquivalenzprüfung geschieht, gezeigt. Basierend auf den ermittelten anrechenbaren Modulen können diese Module für Kandidatinnen und Kandidaten mit beruflicher Erfahrung mit gleichen oder höheren Voraussetzungen pauschal anerkannt werden.

Abb. 3: Exemplarischer Abgleich anrechenbarer Kompetenzen



4 Ansätze zur Erfassung und Einstufung von Lernergebnissen/Kompetenzen

Die große Anzahl verschiedener Kompetenzarten erfordert eine Klassifizierung. Die Strukturierung der einzelnen Kategorien orientiert sich dabei häufig an den folgenden vier Klassen:

- **Fachliche Kompetenz** umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Erfüllung einer Aufgabe erforderlich sind (Fitzek 2002; Kirchhöfer 2004; Sonntag, Schmidt-Rathjens 2004).
- **Methodische Kompetenz** beschreibt sehr allgemeine Problemlösungskompetenzen. Diese sind nicht ausschließlich auf den beruflichen Bereich beschränkt. Methodenkompetenz umfasst vor allem Problemlösungs- und Entscheidungsfindungskompetenzen, die benötigt werden, um auch neuartige Probleme bewältigen zu können (Faix et al. 1991; Fitzek 2002; Sonntag, Schmidt-Rathjens 2004).
- **Soziale Kompetenz** bezeichnet vor allem Einfühlungsvermögen, also die Fähigkeit eines Menschen, sich in einen anderen Menschen hineinzuversetzen, seine Gefühle zu teilen und sich damit über sein Verstehen und Handeln klar zu werden. Sie befähigt zum zielorientierten Handeln in sozialen Interaktionssituationen (Faix et al. 1991, Freimuth et al. 1997; Kirchhöfer 2004; Sonntag, Schmidt-Rathjens 2004).
- **Persönlichkeitskompetenz** (Handeln an sich selbst): Gemeint ist dabei das reflexive selbstorganisierte Handeln. Dies umfasst z. B. das Selbstbild, das Artikulieren von persönlichen Einstellungen, Motivation und die persönliche Weiterentwicklung (Raithel et al. 2007).

Im Rahmen des Projektes wird der Kompetenzbegriff ebenso bezogen auf die Art des Erwerbs betrachtet (Pape, Gatzen 2008):

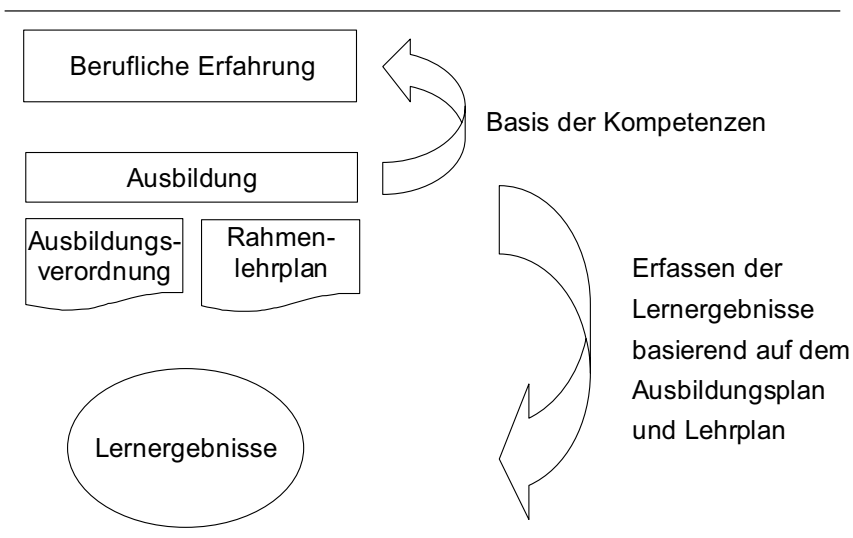
- **formale Kompetenz**, in Bildungseinrichtungen erworben, durch Zertifikat dokumentiert,

- **non-formale** Kompetenz, in Bildungsinstituten erworben, nicht zertifiziert,
- **informelle Kompetenz**, erlangt durch (berufs-)praktische Tätigkeit.

Die in der Erstausbildung sowie in der beruflichen Praxis erworbenen, nicht durch Prüfungen dokumentierten non-formalen sowie informellen Kompetenzen können durch den von der Arbeitsagentur geförderten Qualifizierungspass (Rüb, Gutschow 2006) sowie durch den „Job Navigator“² von der IG Metall Deutschland erfasst werden. Weiterhin ist es möglich, diese Kompetenzen durch ein Kode X & Kode®-Verfahren (Erpenbeck, Rosenstiel 2007) zur Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung zu erfassen. Hierdurch lassen sich die erlangte, thematisch zugeordnete Fachkompetenz, methodische Kompetenz, Selbstkompetenz, soziale Kompetenz und Handlungskompetenz grafisch darstellen. Ein solches Kompetenzprofil der Bewerberin bzw. des Bewerbers ist nach dieser sehr detaillierten Methode entsprechend mit den zur Anerkennung möglichen Studienfächern abzugleichen. Die zertifizierten, in Bildungseinrichtungen erlangten formalen Kompetenzen sind demgegenüber deutlich leichter zu ermitteln. Die Ermittlung formaler Kompetenzen erfolgt sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch im Hochschulstudium anhand von Prüfungen. Hierbei fließen auch Aspekte der Methoden-, Fach- sowie der Handlungs- und Selbstkompetenz mit ein.

Für das Anrechnungsverfahren werden zunächst nur die fachlichen, formell nachgewiesenen Schlüsselkompetenzen zur Ermittlung der beruflichen Kompetenzen herangezogen. Die Generierung informeller Kompetenzen wird durch eine berufliche Phase vorausgesetzt. Dieses Wissen und die daraus generierten Kompetenzen werden im Rahmen des Projektes ProfIS berücksichtigt. In Abbildung 4 ist die Ausbildung als Basis beruflicher Erfahrungen und Kompetenzen dargestellt.

Abb. 4: Ausbildung als Basis beruflicher Kompetenzen



Zur Erfassung der Lernergebnis-/Kompetenz-Äquivalenzen wird das Konzept zur Beschreibung von Lernergebnissen und Bewertungskriterien nach Moon herangezogen (Moon 2005). Dieses weist den erfassten Lernergebnissen entsprechende Leveldeskriptoren zu, die eine Einstufung in ein sechstufiges Modell zulassen (Pape et al. 2007; Pape et al. 2008). Diese Leveldeskriptoren sind nach Moon:

² <http://www.igmetall-mv.de/mv/projekte/jobnavig/pdf/jobnavigator.pdf> (Zugriff 07.08.2008).

Aktivitäten, die **Wissen** nachweisen (Level 1):

Definieren, beschreiben, identifizieren, kennzeichnen, auflisten, benennen, sich erinnern, feststellen, darstellen, gliedern, ...

Aktivitäten, die **Verstehen** nachweisen (Level 2):

Interpretieren, schätzen, verstehen, erklären, unterscheiden, verallgemeinern, ...

Aktivitäten, die **Wissen/Verstehen** nachweisen (Level 3):

Anwenden, lösen, ändern, entdecken, vorbereiten, fertigen, ...

Aktivitäten, die **Analyse** nachweisen (Level 4):

Erkennen, unterscheiden zwischen, bewerten, analysieren, identifizieren, darstellen, ...

Aktivitäten, die **Synthese** nachweisen (Level 5):

Vorschlagen, darstellen, strukturieren, integrieren, formulieren, sammeln, schaffen, entwickeln, gestalten, ...

Aktivitäten, die **Evaluation** nachweisen (Level 6):

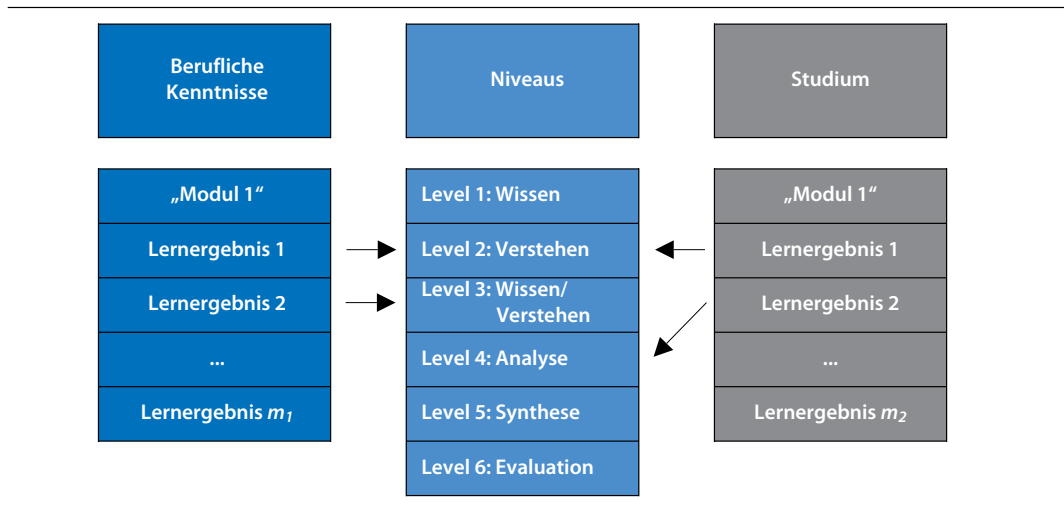
Beurteilen, loben, bewerten, schließen, vergleichen, gegenüberstellen, beschreiben, kritisieren, ...

Das Verfahren nach Moon wurde ausgewählt, da es ermöglicht, Lernergebnisse direkt Niveaus zuzuordnen, so dass die Nachvollziehbarkeit der LevelEinstufung gegeben ist. Zudem lässt sich das Instrument leicht auf andere Anrechnungsbereiche übertragen. Moon berichtet von guten Erfahrungen mit der Beschreibung der Lernergebnisse für die Bereiche Erziehungswissenschaften (Bachelor of Education), Kunst (Bachelor of Arts) und Naturwissenschaften (Bachelor of Physics) (Moon 2004). Eingesetzt wird das Verfahren zur lernergebnisbasierten Modulbeschreibung an englischen Universitäten sowie zur Beschreibung von Lernergebnissen an der Fachhochschule Aachen für Modulbeschreibung. Anhand der Angaben zu den Lernzielen, der Inhaltsbeschreibung und den empfohlenen Vorkenntnissen aus den Beschreibungen der Studienmodule wurde eine Potenzialanalyse durchgeführt. Auf Basis dieser Potenzialanalyse wurden die für eine Anrechnung in Frage kommenden Kurse des betrachteten Studienfachs identifiziert.

5 Entwicklung eines Verfahrens zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen

Lernergebnisse können auf Basis der sechs Leveldeskriptoren von Moon leicht einer Niveaustufe zugeordnet werden. In Abbildung 5 ist eine solche Zuordnung von Lernergebnissen dargestellt. Die Lernergebnisse müssen inhaltlich sowie in der Niveaustufe der Leveldeskriptoren übereinstimmen.

Abb. 5: Abgleich der Lernergebnisse (learning outcomes), der Taxonomie nach Moon folgend (Moon 2005)



Es muss keine vollständige Übereinstimmung der beruflichen und akademischen Lernergebnisse vorliegen. Um eine Anrechnung beruflicher Kenntnisse auf ein Hochschulstudium zu ermöglichen, sollten die akademischen Lernergebnisse eines Kurses mindestens zu 70 % abgedeckt sein. Die Fähigkeiten zum Erwerb der fehlenden Bereiche eines angerechneten Kurses im Selbststudium werden vorausgesetzt.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Auf Grund eines sich laufend verstärkenden Ingenieurmangels besteht großes Interesse, neue Quellen für Studierende des Ingenieurwesens zu erschließen. Die Zielgruppe umfasst Kandidatinnen und Kandidaten mit entsprechenden technischen Berufskennnissen. Besonders vielversprechend ist der Ausbildungsberuf der Mechatronikerin bzw. des Mechatronikers. Für diesen Beruf wurden die Lernergebnisse der Studienrichtung Mechatronik an der Leibniz Universität Hannover einem Äquivalenzvergleich unterzogen und anrechenbare Kurse ermittelt. Es zeigten sich Überschneidungen beruflicher Kompetenzen zu einigen Kursen der Studienrichtung Mechatronik. Die Anrechnung dieser Kurse ermöglicht den Studierenden, sich gezielt auf jene Kurse vorzubereiten und zu konzentrieren, in denen Defizite vorliegen.

Ein weiteres Projektziel war, die Thematik zur Diskussion an der Hochschule zu bringen und im Rahmen von Veröffentlichungen die Akzeptanz in das Verfahren zu stärken. Durch das dabei gewonnene Vertrauen in das Verfahren werden die notwendigen Wege zur Etablierung bereitet. Ferner werden durch die Möglichkeit einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen Bewerberinnen und Bewerber ermutigt, den Schritt zur Aufnahme eines Studiums zu gehen. Zur Erprobung des Anrechnungsverfahrens ist an der Leibniz Universität Hannover eine Testphase geplant. Auf Basis der daraus gewonnenen Erfahrungen soll ein Verfahren entstehen, das auf weitere Studienrichtungen übertragbar ist.

Literatur

- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007):** Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart.
- Faix, W./Buchwald, C./Wetzler, R. (1991):** Skill-Management – Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter. Wiesbaden, Gabler.
- Fitzek, D. (2002):** Kompetenzbasiertes Management – Ein Ansatz zur Messung und Entwicklung von Unternehmenskompetenzen. Universität St. Gallen.
- Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (1997):** Auf dem Wege zum Wissensmanagement – Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Kirchhöfer, D. (2004):** Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Berlin.
- Moon, J. (2004):** Using Learning Outcomes. Bologna process seminar, Heriot-Watt University, Edinburgh, UK, http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/JennyMoon.pdf (Zugriff: 18.08.2008).
- Moon, J. (2005):** Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria – EHEA version. University of Bournemouth, UK. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf (Zugriff: 18.08.2008).
- Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) (2007)** i.d.F. vom 26. Februar 2007. Hannover.
- Verordnung über die Gleichwertigkeit beruflicher Vorbildung für den Hochschulzugang** vom 31. Juli 2007 (Nds. GVBl. Nr. 24/2007 vom 09.08.2007). <http://www.schule.de/22210/gleichwertbbivo.htm> (Zugriff: 18.08.2008)
- OECD Publishing (2007):** Education at a Glance 2007. London, UK.
- Pape, F./Miletic, D./Gatzen, H.H. (2007):** Recognition of Professional Qualifications for University Students in Engineering Sciences. Book of Abstracts 16th International Association for Management of Technologie, IAMOT 2007, Miami, Florida, USA.
- Pape, P./Gatzen, H.H. (2008):** A Management Concept of Competencies Improvement for Students with Prior Vocational, Advanced Education, and Work Experience in Technical Fields. Proc. Portland International Center for Management of Engineering and Technology, Picmet 2008: "the role of technology management in sustainable economies." Cape Town, South Africa (accepted).
- Pape, P./Ruffert, C./Gatzen, H.H. (2008):** Professional Improvement by Study in Engineering Sciences. Proc. 17th International Association for Management of Technologie, IAMOT 2008, Dubai, UAE (accepted).
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2007):** Bildung, Qualifikation, Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rüb, H./Gutschow, K. (2006):** Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, BWP 1/2006. http://www.laenderaktiv.de/laenderdb/MA-Tuploads/01NL0341_P__nq_bwpb.pdf (Zugriff: 18.8.2008).
- Sonntag, K./Schmidt-Rathjens, C. (2004):** Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- u. evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. Personalführung, Bd. 37, Heft 10, S. 18-26.

Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung

Wolfgang Müskens, Willi Gierke, Anke Hanft

Abstract

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.6.2002 sieht eine Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium vor, wenn diese „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002). Doch wann sind Lernergebnisse aus beruflicher und akademischer Bildung gleichwertig? Von welchen Grundlagen her können Kriterien für die Gleichwertigkeit ungleichartiger Kenntnisse und Kompetenzen abgeleitet werden? Im Oldenburger Modell der Anrechnung wurden Verfahren und Instrumente entwickelt, die den Anspruch erheben, trotz dieser fundamentalen Unterschiede eine Beurteilung der Gleich- bzw. Ungleichwertigkeit der Lernergebnisse beider Bildungsbereiche zu ermöglichen.

1 Das ANKOM-Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bietet einen berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration“ für Führungskräfte aus mittelständischen Unternehmen (Bachelor of Arts, BA) an.¹ Die Studierenden dieses Studiengangs verfügen in aller Regel über langjährige berufliche Erfahrungen, sie haben Managementtätigkeiten und Führungsaufgaben ausgeübt, und viele von ihnen haben eine berufliche Ausbildung und mehrjährige Aufstiegsfortbildungen absolviert.

Aufgrund ihrer umfassenden Vorkenntnisse und bereits früher erworbener Fähigkeiten und Kompetenzen ist das Thema „Anrechnung“ für die Studierenden dieses Studiengangs von besonderer Bedeutung.

Es lag daher nahe, den BA „Business Administration“ als einen der Zielstudiengänge für das regionale ANKOM-Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ auszuwählen, um für die Studierenden

- eine Möglichkeit der pauschalen Anrechnung ihrer durch ausgewählte Fortbildungsqualifikationen der Kammern erworbenen Lernergebnisse einzurichten und darüber hinaus
- auch einen Weg der Anerkennung informell oder non-formell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen zu schaffen.

Als berufliche Qualifikationen für das pauschale Anrechnungsverfahren wurden Aufstiegsfortbildungen der Kammern berücksichtigt, deren Absolventinnen und Absolventen häufig Interesse

¹ Weitere Informationen zu diesem Studiengang unter <http://www.bba.uni-oldenburg.de> (Zugriff: 27.05.2008).

am Studiengang bekundet bzw. bereits tatsächlich das Studium aufgenommen hatten. Bislang (Stand 6/2008) wurden Anrechnungsmöglichkeiten für die Fortbildungen Geprüfte Industriefachwirtin/Geprüfter Industriefachwirt, Betriebswirtin/Betriebswirt (IHK), Geprüfte Versicherungsfachwirtin/Geprüfter Versicherungsfachwirt, Geprüfte Bilanzbuchhalterin/-buchhalter sowie verschiedene Industriemeisterin- und Industriemeister-Abschlüsse eingerichtet.

Das pauschale Anrechnungsverfahren wurde auf der Grundlage eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002 eingerichtet (KMK 2002). Hier wurde festgelegt: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll [...]“. Als Maximum einer möglichen Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen empfahl die KMK weiter in diesem Beschluss: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können höchstens 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen.“

2 Unterschiede zwischen beruflicher und Hochschulbildung

Schon erste Gespräche mit den Verantwortlichen der beteiligten Industrie- und Handelskammern (IHK) Oldenburg, Ostfriesland und Bremen sowie der Studiengangsverantwortlichen an der Universität Oldenburg verdeutlichten, dass zwischen dem Studiengang und den beruflichen Aufstiegsfortbildungen eine Vielzahl von Unterschieden bestehen.

Diese Unterschiede betreffen u. a. die Form der Lehre: Während die Kurse, die auf die Fortbildungsprüfungen der Kammern vorbereiten, vorwiegend regional als Präsenzveranstaltungen angeboten werden, beinhaltet der Studiengang eine Kombination von Online- und Präsenzphasen.

Bei den Lernformen überwiegt in den beruflichen Fortbildungen klassischer Frontalunterricht. Darüber hinaus wird von den Lernenden erwartet, dass sie sich auch selbständig auf die Abschlussprüfungen vorbereiten. Hierzu stehen u. a. die Prüfungsaufgaben der Vorjahre zur Prüfungsvorbereitung zur Verfügung.

Der Bachelor „Business Administration“ basiert hingegen ganz überwiegend auf Projektlernen. In jedem der 20 Studienmodule vereinbaren die Studierenden ein Lernprojekt mit der Fachdozentin/dem Fachdozenten. Dieses Projekt wird als Online-Gruppenarbeit bearbeitet. In einer abschließenden Präsenzphase stellen die Studierenden die Ergebnisse ihrer Projekte vor.

Dementsprechend bestehen auch große Unterschiede bezüglich der Lernerfolgskontrollen in beiden Bildungsbereichen: Zwar kennt der Studiengang auch eine schriftliche Wissensüberprüfung in jedem Studienmodul. Von weitaus größerer Bedeutung sind jedoch die Projektarbeiten, deren Präsentation, schriftliche Ausarbeitung und Dokumentation in einem Portfolio.

Den eher individuellen Lernerfolgskontrollen im Studiengang stehen in den betrachteten beruflichen Fortbildungsqualifikationen hochgradig standardisierte, oft sogar bundeseinheitliche Prüfungen gegenüber. In den älteren Fortbildungsgängen überwiegen hierbei schriftliche Prüfungen, die zumeist kleinere Textantworten auf vorgegebene Fragen erwarten. In jüngster Zeit neuverordnete Fortbildungsprüfungen beinhalten darüber hinaus zuweilen auch alternative Formen der Lernerfolgskontrolle wie Rollenspiele oder Präsentationen, die den Anspruch erheben, Kompetenzen zu erfassen.

Der Studiengang „Business Administration“ wurde entsprechend den Bologna-Vorgaben vollständig modularisiert, d. h. sämtliche Prüfungen und andere Formen der Lernerfolgskontrolle

(wie Präsentationen, Hausarbeiten, Portfolios) beziehen sich jeweils auf genau ein Studienmodul und dessen spezifischen Gegenstand. Am Ende des Studiengangs steht keinerlei Abschlussprüfung, sondern lediglich eine als „Bachelor-Thesis“ bezeichnete Abschlussarbeit. Die Lernerfolgskontrollen und das Lernen selbst finden im BA „Business Administration“ integriert statt: Die Projekte können je nach Sichtweise als Lernprozess oder als Lernerfolgskontrolle verstanden werden.

In völligem Gegensatz dazu werden in den beruflichen Fortbildungen Lernerfolgskontrollen ausschließlich als Prüfungen am Ende einer längeren Fortbildungsphase durchgeführt. Das Lernen und die Prüfungen finden zuweilen sogar in unterschiedlichen Einrichtungen statt: Während für die Prüfungen grundsätzlich die Kammern verantwortlich sind, werden die Fortbildungen selbst (als prüfungsvorbereitende Lehrgänge) auch von anderen Weiterbildungsanbietern durchgeführt. Bei den Prüfungen selbst ist man weniger um Individualisierung der Anforderungen als vielmehr um Standardisierung und Objektivität bemüht. Auch sind die einzelnen Prüfungsteile häufig nicht auf bestimmte Lernabschnitte oder -gegenstände bezogen, sondern integrieren lernfeldbezogenen Inhalte unterschiedlicher Fächer und Themen.

Aber nicht nur Lernerfolgskontrollen und die Strukturierung der Lehr- bzw. Studiengänge unterscheiden sich voneinander. Auch die in den Curricula und Prüfungsordnungen beschriebenen Lernergebnisse und Kompetenzen weisen erhebliche Differenzen auf:

In universitären Studiengängen wie dem BA „Business Administration“ werden häufig „akademische Fähigkeiten“ angestrebt, wie:

- das kritische Reflektieren von Ansätzen und Problemlösungen,
- das Anwenden wissenschaftlicher Methoden,
- das Entwickeln neuartiger Problemlösungsansätze sowie
- das Analysieren komplexer Problemsituationen.

Demgegenüber stehen in der beruflichen Bildung in erster Linie Kenntnisse und Fähigkeiten im Vordergrund, die unmittelbar in der Praxis angewendet werden können. Die vermittelten Theorien und Vorgehensweisen sollen von den Lernenden nicht kritisch problematisiert, sondern praktisch angewendet werden.

Berufliche Fortbildungen werden in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern regelmäßig überarbeitet und dadurch an aktuelle Entwicklungen in den beruflichen Tätigkeitsfeldern angepasst.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die betrachteten beruflichen Aufstiegsfortbildungen und der universitäre BA „Business Administration“ weder bezüglich ihrer Lern- und Prüfungsformen noch hinsichtlich der angestrebten Lernergebnisse und Kompetenzen gleichartig sind.

Die fundamentalen Unterschiede zwischen den Bildungsgängen führen dazu, dass die Lernergebnisse eines Studienmoduls praktisch nie vollständig durch identische Lernergebnisse in einer beruflichen Fortbildung abgedeckt sind. Würde man als Kriterium für Anrechnung daher eine völlige Gleichartigkeit von Lernresultaten verlangen, so ergäbe sich ein in der Praxis bedeutungslos geringer Umfang der Studienzeiterkürzung. Eine substanzielle Anrechnung zwischen verschiedenen Bildungsbereichen lässt sich nur erreichen, wenn diese auf Gleichwertigkeit von Lernergebnissen (anstelle von Gleichartigkeit) basiert.

3 Ein gemeinsamer Maßstab für berufliche und akademische Bildung?

Der Begriff der „Gleichwertigkeit“ impliziert, dass es einen Bezugsmaßstab gibt, anhand dessen der Wert eines Lernergebnisses bzw. einer Kompetenz ermittelt werden kann.

Für den Bereich der beruflichen Fortbildungen ist dieser Bezugsmaßstab leicht zu identifizieren. Paragraph 1 (4) des Berufsbildungsgesetzes (2005) erläutert das Ziel beruflicher Fortbildung:

„Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“

Die berufliche Handlungsfähigkeit wird somit hier als einziges Ziel und damit als Maßstab für die Bewertung von Lernergebnissen festgelegt.

Die Vorstellung, berufliche Handlungsfähigkeit als einzigen Maßstab für die Bewertung einer Qualifikation zugrunde zu legen, findet sich auch in dem vom Westdeutschen Handwerkskammertag (2008) geprägten Begriff der „Berufswertigkeit“.

Kerngedanke dieses neuen Konzeptes ist es „erstens, einen Niveauvergleich auf der Basis praxisrelevanter Anforderungen – unabhängig von formalen Abschlüssen – vorzunehmen. Zweitens wird ausschließlich die Frage der Gleichwertigkeit von Abschlüssen untersucht, ohne ihre Gleichartigkeit zu unterstellen“ (ebd. S. 1).

Das Konzept der „Berufswertigkeit“ ist ein deutlicher Fortschritt in der Debatte um „Gleichwertigkeit“, da der implizite Gedanke der beruflichen Verwertbarkeit als einziger Maßstab für die Bewertung eines Bildungsabschlusses hier expliziert wird. Darüber hinaus entwickelt der Westdeutsche Handwerkskammertag (2008) auch ein empirisches Instrument zur Erfassung der „Berufswertigkeit“ auf individueller Ebene. „Berufswertigkeit“ wird damit ein quantitativ messbarer Maßstab für berufliche Handlungskompetenz. Der Wert einer Fortbildung ergibt sich dann unmittelbar aus dem Zuwachs an Berufswert, den eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer erlangt.

Doch die Idee, den Zuwachs an beruflicher Handlungskompetenz oder die Verwertbarkeit der erworbenen Lernergebnisse im Beruf als einzigen Maßstab für Wert von Lernerfolgen zu definieren, lässt sich nicht ohne Probleme auf die akademische Bildung übertragen.

Zwar kennt auch die Hochschulbildung das Ziel einer „Berufsbefähigung“. So stellte die KMK in ihren vielbeachteten Thesen zur „Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ im Jahr 2003 fest: „Die Bachelor- und Masterabschlüsse sind eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse“ (KMK 2003).

Die von der KMK hervorgehobene Bedeutung der Berufsqualifizierung relativiert sich jedoch, wenn man die Studienziele konkreter Studiengänge betrachtet. So beschreibt die (Rahmen-)Prüfungsordnung für die Fach-Bachelorstudiengänge an der Universität Oldenburg die Studienziele wie folgt:

„Das Bachelor-Studium soll den Studierenden die erforderlichen Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Methoden unter Berücksichtigung der Anforderungen in der Arbeitswelt so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher Arbeit, zu wissenschaftlich fundierter bzw. wissenschaftlich künstlerischer oder musikalischer Urteilsbildung, zur kritischen Reflexion der wissenschaftlichen Erkenntnisse und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden. Dies gilt einerseits für die Qualifizierung zum Studium von Masterstudiengängen und andererseits für die Befähigung für Tätigkeiten in entsprechenden Berufsfeldern“ (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2006).

Auch diese Zielsetzung erwähnt zwar die „Berücksichtigung der Anforderungen in der Arbeitswelt“. Daneben bzw. damit verbunden nennt sie aber auch die Vermittlung wissenschaftli-

cher bzw. künstlerischer Kompetenzen sowie die Vorbereitung auf einen weiterführenden wissenschaftlichen Studiengang als wesentliche Ziele des Studiums.

Die Vorstellung, dass Hochschulen die Aufgabe haben, über berufliche Handlungsfähigkeit hinaus auch weitere Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, wird häufig mit einem spezifisch deutschen Bildungsverständnis in Verbindung gebracht. So definiert z. B. die frühere Bundesverfassungsrichterin und Präsidentin des deutschen Goethe-Instituts Jutta Limbach in einem Interview den Begriff „Bildung“ wie folgt:

„Bildung ist im Gegensatz zur Erziehung mehr als das Erlernen von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Bildung zielt auf die Persönlichkeit, auf den Charakter und die Fähigkeit des Menschen, am Leben der Gesellschaft als Bürger und Bürgerin teilzunehmen. Bildung meint einen Prozess, einen Weg zur Kultur. Ihr Ziel besteht darin, den Menschen zur Eigenständigkeit, zur Mündigkeit zu erziehen. Das bedeutet auch Erziehung zur Freiheit, zu einer verantwortlich denkenden Persönlichkeit, die begierig ist, sich auf die Welt und ihre unterschiedlichen Kulturen einzulassen.“ (Quelle: Neue Zürcher Zeitung)

Aber auch wenn der deutsche Begriff „Bildung“ in anderen Sprachen kein exaktes Äquivalent besitzt, ist die Vorstellung eines weit über „Berufswertigkeit“ hinausgehenden Zweckes von Hochschulbildung keineswegs auf Deutschland beschränkt. So nennt etwa der Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum (EHEA-Framework) (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005) mit Blick auf den Bologna-Prozess vier Hauptzwecke der Hochschulbildung:

- „preparation for the labour market;
- preparation for life as active citizens in a democratic society;
- personal development;
- the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base.“ (S. 23 f.)

Hochschulen haben im Verständnis der Autorinnen und Autoren des EHEA-Frameworks somit nicht nur die Aufgabe, Studierende auf ihren Beruf vorzubereiten, sondern u. a. auch, zu deren aktiver Teilnahme an der demokratischen Kultur der Länder beizutragen, indem sie

- eine breite Bildung in einer Vielzahl von Wissensgebieten vermitteln,
- zur Entwicklung demokratischer Einstellungen beitragen und
- die Kompetenz zu kritischem Denken vermitteln.

Auch der vierte von den EHEA-Autorinnen und -Autoren angeführte Aspekt der Bereitstellung einer breiten und fortgeschrittenen Wissensbasis ist keineswegs nur als mittelbares Ziel zur Herstellung einer Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen zu verstehen. So betonen sie:

„For society as a whole, it is important to have access to advanced knowledge in a broad range of disciplines. At the most advanced levels of knowledge, this relates to research and research training.“ (S. 25)

Hochschulen und die berufliche Bildung unterscheiden sich offenbar auch in ihren Zielsetzungen nicht unerheblich voneinander. Aus diesen zumindest teilweise unterschiedlichen Zielsetzungen ergibt sich, dass es keinen einfachen oder „natürlichen“ Maßstab des Wertes von Lernresultaten geben kann.

4 Wissen vs. Kompetenz?

Für den Bereich der beruflichen Bildung dürfte die berufliche Handlungskompetenz der Qualifikationsabsolventinnen und -absolventen als zentraler Wertmaßstab für die Beurteilung von Lernresultaten weitgehende Unterstützung finden.

In der Hochschulbildung steht jedoch weniger die Vorstellung von „beruflicher Handlungskompetenz“, sondern eher der Begriff des „Wissens“ und dessen Generierung durch Forschung im Mittelpunkt eines möglichen Maßstabs.

So stellt der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) die Begriffe „Wissen“ und „Verstehen“ in den Mittelpunkt und nennt als Deskriptoren für die verschiedenen Studienabschlüsse in erster Linie Eigenschaften des dort vermittelten Wissens sowie Aspekte des Umgangs mit Wissen, wie z. B.:

- Breite und Aktualität des Wissens,
- kritisches Verständnis,
- Entwicklung eigenständiger Ideen in einem Wissensgebiet,
- Anwendung von Wissen in neuen und unvertrauten Situationen,
- Integration von Wissen,
- selbständiges Aneignen neuen Wissens,
- Generierung von Wissen durch eigene Forschung und
- Kommunikation über fachbezogenes Wissen.

Die unterschiedlichen Wertmaßstäbe „Berufliche Handlungskompetenz“ und „Wissen“ stehen allerdings nicht unverbunden nebeneinander. Eine hohe Handlungskompetenz mag sich auf ein breites, aktuelles Wissen und ein kritisches Verstehen stützen. Aber nicht jede Wissenschaftlerin/jeder Wissenschaftler verfügt über berufliche Handlungskompetenz, und nicht jede Führungskraft denkt und arbeitet wissenschaftlich.

Dennoch stellen sich Hanf und Rein (2007) zu Recht die Frage, *„ob beide Bildungsbereiche nicht doch ein kongruentes Verständnis [...] haben, da Bildung in beiden Bereichen auf den Transfer bzw. die Anwendung des Erlernten zur Bewältigung komplexer situativer Anforderungen (einschließlich Planen, Durchführen und Kontrollieren) ausgerichtet ist.“* (S. 9)

Damit identifizieren sie eine wesentliche Schnittmenge der unterschiedlichen Wertmaßstäbe akademischer und beruflicher Bildung.

5 Qualifikationsrahmen als Maßstab für Gleichwertigkeit

Zumindest beispielhaft für den BA „Business Administration“ und die betrachteten IHK-Aufstiegsfortbildungen ergab sich, dass Hochschulbildung und berufliche Bildung sich in vielfacher Weise unterscheiden, dass sie nicht dieselben Lernresultate produzieren und dass sie somit nicht „gleichartig“ sind.

Um Anrechnung (oder allgemeiner: Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschule) zu ermöglichen, benötigt man daher zumindest einen Maßstab für Gleichwertigkeit.

Doch bei der Suche nach einem gemeinsamen Maßstab stößt man auf Schwierigkeiten, die sich aus den unterschiedlichen Zielsetzungen beruflicher und hochschulischer Bildung ergeben. Die Entwicklung eines gemeinsamen Gleichwertigkeitsverständnisses ist ein aufwändiger Prozess, der von beiden Bildungsbereichen Kompromisse verlangt. Und auch das Ergebnis eines solchen Prozesses kann bestenfalls ein ausgewogener Kompromiss sein.

Wie sieht nun ein möglicher gemeinsamer Wertmaßstab für Lernergebnisse aus, der sowohl für die berufliche als auch für die Hochschulbildung Gültigkeit beanspruchen kann?

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) liegt ein solcher Maßstab vor (Europäisches Parlament 2007). Der EQR beinhaltet einerseits „akademische“ Fähigkeiten, die sich auf Wissenschaft und Forschung beziehen und die damit zumindest ansatzweise den für die Hochschulen zentralen Wertmaßstab „Wissen“ aufgreifen. In der mit „Kenntnisse“ überschriebenen ersten Spalte des EQR finden sich zentrale Deskriptoren hochschulischer Qualifikationsrahmen² wieder, wie z. B.

- „Bewusstsein für die Grenzen bestimmter Kenntnisse“ (EQR-Niveau 5),
- „das kritische Verständnis von Theorien und Grundsätzen“ (EQR-Niveau 6),
- „hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft“ (EQR-Niveau 7).

Die mit „Kompetenz“ überschriebene dritte Spalte des EQR enthält andererseits einen typischen Wertmaßstab für berufliche Handlungskompetenz, der in erster Linie die Aspekte „Autonomie“ und „Verantwortung“ betont. Hier finden sich klassische Deskriptoren für die Stufen beruflicher Handlungskompetenz, wie z. B.

- „Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten“ (EQR-Niveau 5),
- „Leitung komplexer fachlicher beruflicher Tätigkeiten und Projekte“ (EQR-Niveau 6),
- „Überprüfung der strategischen Leistung von Teams“ (EQR-Niveau 7).

Die mittlere Spalte „Fertigkeiten“ schließlich beinhaltet gerade jene von Hanf und Rein (2007) identifizierte Schnittstelle in den Wertmaßstäben von beruflicher und Hochschulbildung:

- die Auswahl und Anwendung von Methoden, Werkzeugen, Materialien und Informationen zur Lösung von Problemen (EQR-Niveau 3),
- die Erarbeitung kreativer Lösungen für abstrakte Probleme (EQR-Niveau 5),
- die Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich (EQR-Niveau 6).

Der EQR bildet damit einen ersten bereichsübergreifenden Wertmaßstab für die Bewertung von Lernresultaten aus beruflichen Fortbildungen und Hochschulstudiengängen. Alle im „Qualifikationsverbund Nord-West“ entwickelten Anrechnungsmöglichkeiten basieren daher auf dem EQR³.

² Z. B. KMK (2005), Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005).

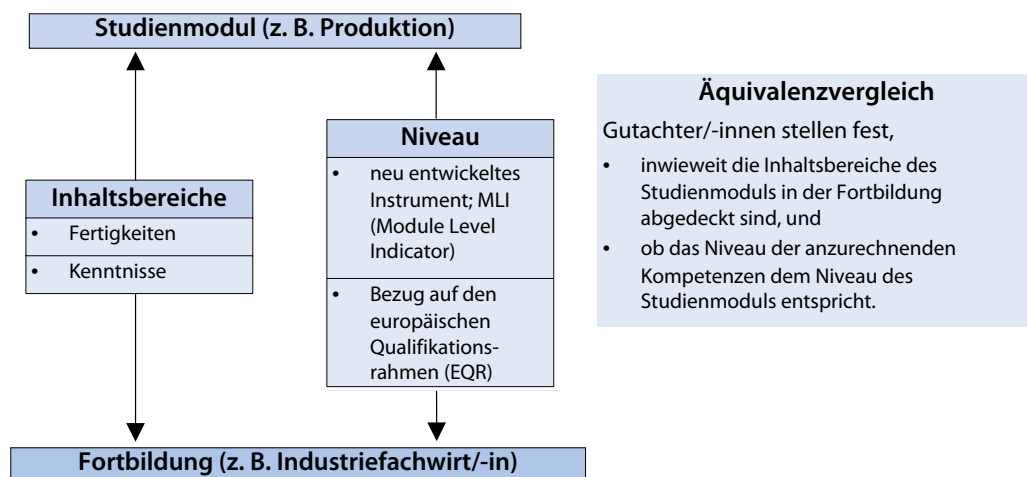
³ Für eine ausführlichere Darstellung des Oldenburger Anrechnungsmodells vgl. Müskens (2006) sowie Müskens (2007) sowie die Projektwebsite <http://www.uni-oldenburg.de/web/anrechnung> (Zugriff: 29.05.2008)

Als Beispiel für ein Anrechnungsverfahren, das durch den Bezug auf den EQR die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus den unterschiedlichen Bildungsbereichen berücksichtigt, soll an dieser Stelle die pauschale Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen im Bachelor „Business Administration“ dargestellt werden.

6 Kompensation bei der pauschalen Anrechnung des Oldenburger Modells

Bei einer pauschalen Anrechnung werden nicht Einzelpersonen (Antragstellerinnen und Antragsteller), sondern Fortbildungsqualifikationen hinsichtlich der Möglichkeit einer Anrechnung geprüft. Wird eine pauschale Anrechnung gewährt, so gilt diese Anrechnungsmöglichkeit für alle Absolventinnen und Absolventen der geprüften Fortbildungsqualifikation.

Abb. 1: Äquivalenzvergleich im Rahmen der pauschalen Anrechnung



Das im Rahmen des Projekts „Qualifikationsverbund Nord-West“ für den Bachelor-Studiengang „Business Administration“ entwickelte pauschale Anrechnungsverfahren basiert auf einem sogenannten „Äquivalenzvergleich“, bei dem festgestellt wird, welche Studienmodule für Absolventinnen und Absolventen einer bestimmten beruflichen Fortbildung entfallen können (Abbildung 1).

Der Äquivalenzvergleich wird von Gutachterinnen und Gutachtern durchgeführt, die den Studiengang BA „Business Administration“ jeweils mit einer bestimmten beruflichen Fortbildungsqualifikation (z. B. Geprüfte Industriefachwirtin/Geprüfter Industriefachwirt) vergleichen. Die Überprüfung erfolgt separat für die einzelnen Studienmodule.

Dabei stellt die Gutachterin bzw. der Gutachter zunächst anhand einer Lernergebnismatrix fest, in welchem Maße die durch Lernergebniskontrollen erfassten Lernresultate eines bestimmten Studienmoduls auch in der entsprechenden beruflichen Fortbildung vermittelt werden. Dieser Inhaltsvergleich bezieht sich ausschließlich auf Kenntnisse und Fertigkeiten, d. h. auf prüfbare

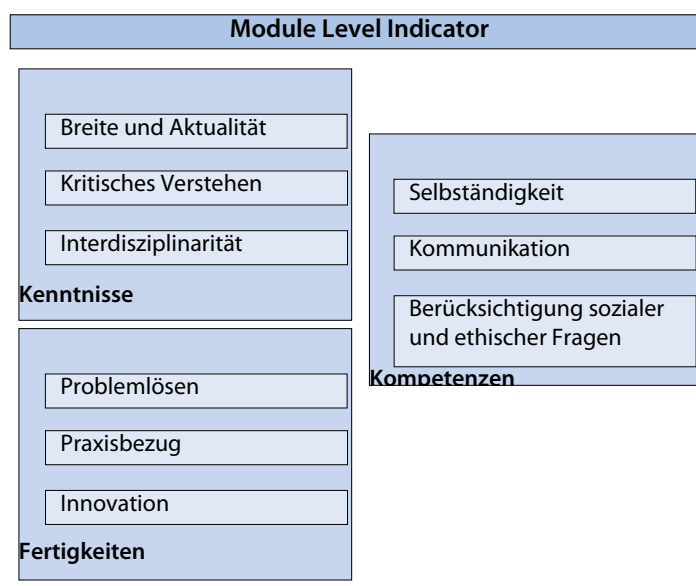
Lernergebnisse. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um einen Vergleich basierend auf Gleichartigkeit, d. h. es ist hier keine Kompensation vorgesehen.

Beim Inhaltsvergleich verlangt das pauschale Anrechnungsverfahren des Oldenburger Modells allerdings keine vollständige Übereinstimmung der Lernergebnisse. Es werden fünf Stufen der Übereinstimmung unterschieden, die in etwa den Abdeckungsgraden 0 %, 25 %, 50 %, 75 % und 100 % entsprechen. Ab dem vierten Abdeckungsgrad (rund 75 %) kommt die Anrechnung eines Pflichtmoduls im Studiengang in Frage.⁴

Der Inhaltsvergleich soll in erster Linie sicherstellen, dass ein Studiengangsmodule und entsprechende Fächer der beruflichen Fortbildung sich auf inhaltlich vergleichbare Gegenstände beziehen.

Die eigentliche Überprüfung der Gleichwertigkeit eines Studienmoduls mit inhaltlich ähnlichen Fortbildungsfächern erfolgt in einem zweiten Schritt des Äquivalenzvergleichs – dem Niveauvergleich. Dieser Niveauvergleich wird abermals von den Gutachterinnen bzw. den Gutachtern durchgeführt, denen hierzu umfangreiches Material zu Lehr- und Lernformen sowie zu den Lernerfolgskontrollen in den entsprechenden Lerneinheiten zur Verfügung gestellt wird.

Abb. 2: Skalen des Module Level Indicators (MLI)



Die Gutachterinnen und Gutachter bewerten jedes Studienmodul und jedes korrespondierende Fortbildungsfach mit Hilfe eines Instruments, dessen Aufgabe es ist, das EQR-Niveau einer Lerneinheit zu bestimmen. Dieses Instrument bezeichnen wir als „Module Level Indicator“ (MLI). Es umfasst zurzeit 51 Kriterien, anhand derer ein Modul oder Fach eingestuft werden kann.

Diese 51 Bewertungen werden zu den neun Ergebnisskalen des MLIs verrechnet (siehe Abbildung 2). Die Ergebnisskalen können als Profil einer Lerneinheit bezüglich ihrer Kompetenzförderlichkeit verstanden werden.

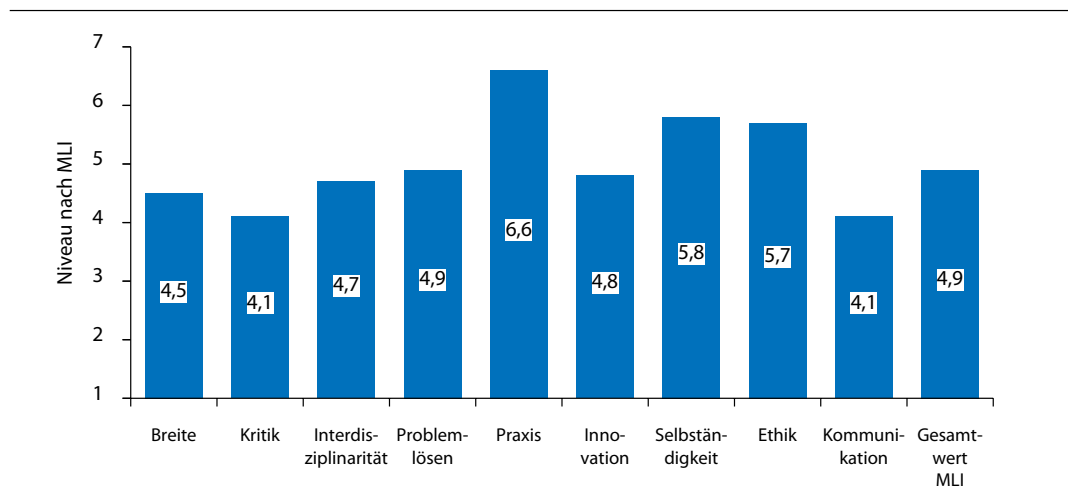
Die Kriterien und Skalen des MLIs wurden aus Qualifikationsrahmen (in erster Linie aus dem EQR) abgeleitet. Sie beziehen sich auf die Deskriptoren aller drei EQR-Kategorien, d. h. sowohl auf akademische als auch auf berufliche Bewertungsmaßstäbe.

⁴ Bei der Anrechnung von Wahl- und Wahlpflichtmodulen kann eine komplexere Kumulation von inhaltlichen Übereinstimmungen erfolgen.

Die neun Skalen des MLIs lassen sich abermals zu einer Gesamtskala verrechnen. Ziel der testtheoretischen Konstruktion des Instrumentes war es, die Konstruktvalidität dieser Gesamtskala zu direkten EQR-Einstufungen zu maximieren. Die MLI-Gesamtskala erfasst daher gewissermaßen das EQR-Niveau einer Lerneinheit.

Abbildung 3 zeigt ein Beispiel für die Verrechnung der MLI-Einzelskalen zum MLI-Gesamtwert bei einem Studienmodul. Die Verrechnung beinhaltet die Kompensation von niedrigen Skalenwerten durch hohe Skalenwerte. In dem dort dargestellten Beispiel eines Faches aus einer beruflichen Fortbildung werden geringe Werte in den Skalen „Breite und Aktualität des Wissens“, „Kritisches Verstehen“ und „Kommunikative Kompetenzen“ durch hohe Werte in den Skalen „Praxisbezug“, „Selbständigkeit“ und „Berücksichtigung ethischer und sozialer Fragen“ kompensiert. Beim Bachelor-Studiengang „Business Administration“ wurde die pauschale Anrechnung eines Studienmoduls dann gewährt, wenn die inhaltlich überschneidenden Fortbildungsfächer einen MLI-Gesamtwert erreichten, der oberhalb oder zumindest nicht mehr als 0,5 EQR-Stufen unterhalb des Niveaus des anzurechnenden Studienmoduls lag.

Abb. 3: Beispiel für Kompensation bei der Anwendung des MLI auf ein Fortbildungsfach (hoher Praxisbezug kompensiert geringe Werte der Skalen „Kritisches Verstehen“ und „Kommunikation“)



Die Berechnung der Gleichwertigkeit von Studienmodulen und Fortbildungsfächern über den MLI beinhaltet somit die Möglichkeit einer Kompensation von beruflichen und „akademischen“ Kompetenzen. Die neun Skalen des MLI, die z. T. eher für die berufliche Bildung typische Lernresultate beschreiben, z. T. aber auch eher akademische Lernresultate, gehen gemeinsam in den MLI-Gesamtwert ein. Durch seinen engen Bezug zum EQR erfasst der MLI daher einen gemeinsamen oder „gemischten“ Wert für das Niveau von Lerneinheiten der beiden Bildungsbereiche.

7 Fazit

Es wurde dargestellt, dass ein gemeinsamer Wertmaßstab eine notwendige Voraussetzung für ein auf Gleichwertigkeit von Lernergebnissen basierendes Anrechnungsverfahren ist. Mit dem EQR wurde ein solcher Wertmaßstab identifiziert. Allerdings erfordert die Einbindung des EQR in ein konkretes Anrechnungsverfahren dessen Operationalisierung, die im Rahmen der pauschalen Anrechnung in Oldenburg in Form des Instruments „Module Level Indicator“ geleistet wurde.

Durch den Einsatz des MLIs können „typisch akademische“ Lernresultate durch gleichwertige Ergebnisse beruflicher Fortbildungsqualifikationen substituiert werden.

Literatur

- Berufsbildungsgesetz BBIG vom 23. März 2005** Bundesgesetzblatt I S. 931. http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf. (Zugriff 29.05.2008).
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005):** A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. <http://www.vtu.dk> (Zugriff: 29.05.2008).
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2006):** Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang „Business Administration in kleinen und mittleren Unternehmen“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in der Fassung vom 15.03.2006. http://www.uni-oldenburg.de/studium/cman/dateien/PO/PO_Business_Administration.pdf (Zugriff: 29.05.2008).
- „Die sanfte Macht der Kultur erweist sich oft als hilflos“ – Gespräch mit Jutta Limbach.** In: Neue Züricher Zeitung vom 28. April 2008 Nr. 98 (228), S. 27.
- Europäisches Parlament (2007):** Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE#BKMD-21> (Zugriff: 29.05.2008).
- Hanf, G./Rein, V. (2006):** Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: Bwpat, 11, S. 1-19.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002):** Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. <http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf> (Zugriff: 29.05.2008).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003):** 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf>. (Zugriff: 29.05.2008).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005):** Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse – Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (Zugriff: 29.05.2008).
- Müskens, W. (2006):** Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. - In: Hochschule & Weiterbildung, 1, S. 23-30.
- Müskens, W. (2007):** Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – erste Ergebnisse des Modellprojektes "Qualifikationsverbund Nord-West" In: Hortsch, Hanno (Hrsg.): Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen, Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik, 24, S. 37-49.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (2008):** Maßstab Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 2, Projekt Berufswertigkeit, Düsseldorf. <http://www.handwerk-nrw.de/studie> (Zugriff: 29.05.2008).

Vereinbarungen über Kompetenzniveaus als Grundlage für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Anke Pannier, Pia Schnadt

Abstract

Die Äquivalenzüberprüfung von Modulen des Studienganges „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin mit den Lernfeldern der Fachschulen hat eine hohe Übereinstimmung in den zu erwerbenden Kompetenzen bei neun Modulen aufgezeigt. Anhand dieser Äquivalenzen wird überprüft, ob über einzelne Fachschulen hinaus bezogen auf das Land Berlin Standardvereinbarungen über das im Rahmen der fachschulischen Ausbildung zu erreichende Kompetenzniveau für diese Module getroffen werden können, um das Verfahren der Anrechnung zu erleichtern. In diesem Artikel wird die Möglichkeit der Entwicklung solcher Vereinbarungen erörtert.

1 Die Professionalisierungsentwicklungen in der Frühpädagogik

Erzieherinnen und Erzieher, die heute in Krippe, Kindergarten oder Hort arbeiten, erfüllen neben den Aufgaben einer qualitativ hochwertigen Betreuung und Erziehung auch einen expliziten Bildungsauftrag. Wie die damit verbundenen professionellen Herausforderungen bewältigt werden, hängt von vielen Faktoren ab. Insbesondere wird dem Ausbildungsniveau der in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte großer Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Angebote zugeschrieben (OECD 2004).

Verglichen mit anderen europäischen Staaten bewegt sich die formale Qualifikation von Erzieherinnen und Erziehern in Deutschland bisher eher auf einem niedrigen Niveau. Erzieherinnen und Erzieher sollen mit dem „europaweit formal niedrigsten Niveau eine der wichtigsten und komplexesten Aufgaben im Bildungswesen“ bewältigen (Fthenakis 2002). Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher fand bisher in Westeuropa nur in Deutschland und Österreich auf nicht-akademischem Niveau statt (Schnurrer 2005 zitiert nach König, Pasternack 2007).

In Reaktion auf diese Situation wurden bundesweit eine formale und inhaltliche Aufwertung des Erzieherinnen- und Erzieher-Berufs und eine Anhebung auf akademisches Niveau angestrebt. Mit der Akademisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sollen folgende Ziele erreicht werden (Pasternack 2008):

1. Die Ausbildung auf Hochschulniveau soll eine Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit Kindern, Eltern sowie allen anderen Sozialisationsbeteiligten erreichen.
2. Die Forschung über die vorschulische Lebens- und Bildungsphase soll erweitert werden. Professuren verankern in Deutschland zu einem großen Teil Forschung. Mit einer Ausweitung der Studiengänge kann auch die Forschungskapazität erweitert werden.

3. Eine akademische Ausbildung erhöht die Aufstiegschancen, die bisher für eine Erzieherin bzw. einen Erzieher kaum möglich waren. Des Weiteren wird eine Attraktivität für Männer in diesem Berufsfeld vermutet, die zurzeit im vorschulischen Bereich kaum zu finden ist.

Weitere Ziele, wie z. B. eine Erhöhung der Bezahlung, Vermeidung von Fluktuation und Aufgabe des Erzieherinnen- und Erzieher-Berufs, sollen an dieser Stelle nur erwähnt bleiben.

Bisher wurden an 27 Hochschulen Studiengänge für Erzieherinnen und Erzieher entwickelt, die mit dem Abschluss B. A. (Bachelor of Arts) einen berufsqualifizierenden akademischen Abschluss bieten. Des Weiteren wurden Masterstudiengänge eingerichtet (Hermann 2008).

Parallel dazu bleibt die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an den Fachschulen bestehen. Um eine Durchlässigkeit der Fachschulausbildung auf die Studiengänge zu ermöglichen und den an Fachschulen/Fachakademien ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern den Anschluss an die berufspolitische Entwicklung zu ermöglichen, ist es nach Auffassung der Jugendministerkonferenz „dringend notwendig, die Anrechnung der Ausbildung an der Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik, aber auch der Fort- und Weiterbildungsangebote in einem modularisierten Ausbildungssystem sicherzustellen“ (Jugendministerkonferenz 2005, S. 2).

2 Wege zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium

Die bislang entwickelten frühpädagogischen Studiengänge zeigen neben verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen vor allem Unterschiede in der strukturellen Anlage der Studiengänge. Hier gibt es neben grundständigen Studiengängen solche, die in enger Kooperation mit einzelnen Fachschulen für Erzieherinnen und Erzieher entwickelt wurden, sowie solche, die auf eine Fachschulausbildung aufbauen. Mit den beiden letztgenannten Ausbildungsmodellen sollen die Anschlussfähigkeit der Studiengänge an die vorherige Berufsausbildung der Erzieherinnen und Erzieher und ein durchlässiger Ausbildungsweg von der Fachschule zum Hochschulabschluss gesichert werden. Konsequenz dieser Modelle ist allerdings eine grundsätzlich verlängerte Ausbildungszeit. Bis zum Bachelor of Arts werden dann in der Regel ca. fünf Jahre benötigt.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Programms „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung“ (ANKOM) hat die Alice Salomon Fachhochschule Berlin (im Folgenden ASFH) einen anderen Weg gewählt. Geprüft wurde zum einen die Übertragbarkeit von in der Fachschule erworbenen Kompetenzen auf den Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“,¹ zum anderen wurde auch die Anrechenbarkeit formaler Kompetenzen aus der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen untersucht. Ziel war es, studienrelevante Kompetenzen zu identifizieren und ein Verfahren zur Bestimmung dieser Kompetenz-Äquivalenzen sowie zur Anrechnung dieser als gleichwertig erachteten Kompetenzen auf den Hochschulstudiengang zu entwickeln. Mit einem solchen pauschalen Anrechnungsverfahren sollte ein durchlässiger Ausbildungsweg von der Fachschule zum Hochschulabschluss geschaffen werden und den interessierten Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen eine verkürzte Studiendauer oder ein Studium in Teilzeitform ermöglicht werden, das ihnen die Gelegenheit zum Verbleib in einer Erwerbstätigkeit bietet.

¹ Nähere Informationen zum Studiengang unter <http://www.asfh-berlin.de/ebk-ba> (Zugriff: 07.08.2008).

Für die Entwicklung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ wurde die „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (AVPO-Sozialpädagogik) vom 11. Februar 2006“ (APVO-Sozialpädagogik 2006) zugrunde gelegt. Grundlage des curricularen Vergleichs bildeten der Rahmenplan für die Berliner Fachschulen (Senatsverwaltung Berlin 2006) sowie das Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ (ASFH 2008). Hierbei wurden die jeweils angestrebten Lernergebnisse, inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Lehr- und Lernformen, Prüfungsbeispiele, verwendete Literatur und eine Einschätzung des mit diesem Lernergebnis verbundenen Arbeitsaufwandes miteinander verglichen und als Basis der Analyse des angestrebten Kompetenzniveaus genommen.

Der konkrete Äquivalenzvergleich erstreckte sich dann weniger auf inhaltliche Übereinstimmungen als auf einen Vergleich der angestrebten Lernergebnisse und die Einschätzung des damit verbundenen Kompetenzniveaus. Kriterien hierfür waren beispielsweise die Beurteilung der jeweils erreichten Breite und Tiefe des Wissens, die angestrebten Fähigkeiten zur Analyse, Recherche und Bewertung, zur Problemlösung oder zum selbständigen Lernen (Schnadt 2007).

Auf der Grundlage dieses Vergleichs kamen für eine Anrechnung die folgenden Module in Frage: Pädagogische Alltagsgestaltung, Spieltheorien und Spielpädagogik, Praxismethoden, Recht, Ästhetische Bildung, Kommunikation und Sprachen, Bewegungsförderung, Arbeitsfelder und Berufsidentität, Leitung, Organisation und Management sowie das 1. Praktikum. Hierbei können 90 Credits von insgesamt 210 Credits, das heißt in Bezug auf die Studienleistungen von insgesamt sieben Semestern können drei Semester angerechnet werden.

Eine Schwierigkeit bei diesem Kompetenz-Äquivalenz-Vergleich bestand darin, dass die Ausbildungen an den Berliner Fachschulen sowie das Studienkonzept der ASFH unterschiedlich strukturiert sind. Während der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ modular aufgebaut ist, orientiert sich der Rahmenlehrplan für die Berliner Fachschulen an dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern und ist demnach in Lernbereiche und Themenfelder gegliedert (Kultusministerkonferenz 2000). Um einen konkreten Vergleich der angestrebten Kompetenzen vornehmen zu können, mussten die im Rahmenlehrplan der Berliner Fachschulen benannten Lernergebnisse den Modulen des Studiengangs zugeordnet werden. In Kooperation mit drei Berliner Fachschulen² wurden für die Fachschulausbildung „virtuelle Module“ erzeugt, die die Grundlage der Beurteilung der Kompetenz-Äquivalenz bildeten. Da die Umsetzung des Berliner Rahmenlehrplans nur für drei Fachschulen geprüft wurde, gilt das entwickelte pauschale Anrechnungsverfahren bisher auch nur für die Absolventinnen und Absolventen dieser Fachschulen.

Aufgrund der positiven Ergebnisse sind nun weitere Berliner Fachschulen an die ASFH herangetreten, um eine pauschale Anrechnung ihrer Ausbildungsangebote zu erreichen. Da das entwickelte Verfahren für alle Beteiligten insgesamt sehr aufwändig ist, stellt sich nun die Frage, wie und in welcher Form das Verfahren ausgeweitet und nach dieser umfangreichen Untersuchung vereinfacht werden kann.

Bei der Überprüfung der Lernergebnisse der Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik mit den Lernergebnissen der Module im Studiengang zeichneten sich ähnliche Äquivalenzen ab. Es liegt ausreichend Material vor, die begründete Annahme aufzustellen, dass alle anderen Fachschulen, die grundsätzlich nach der gleichen Ausbildungsverordnung unterrichten, diese Äquivalenzen auch aufzeigen würden. Anhand dieser Annahme wurde die Entscheidung getroffen, das

² Dabei handelt es sich um die 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik, Berlin, die 2. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik – Berlin-Pankow und um die Anna-Freud-Schule.

pauschale Verfahren dahingehend zu erweitern, dass im Land Berlin mit weiteren interessierten Fachschulen Vereinbarungen über die zu erzielenden Kompetenzen und deren Niveau getroffen werden, und zwar bezogen auf die Module des Studiengangs, die sich im Rahmen der oben beschriebenen Äquivalenzprüfung als gemeinsame Schnittmenge der beiden Ausbildungsgänge ergeben haben. Grundlage dieser Vereinbarungen bildet das Kompetenzniveau des Studiengangs, das damit quasi als Standard für die Ausbildungsteile der Fachschulen, die angerechnet werden sollen, gelten kann.

3 (Aus-)Bildungsstandards oder Vereinbarungen über Kompetenzniveaus

Die Formulierung von Standards wird vor allem für das allgemeinbildende Schulsystem diskutiert. Bildungsstandards beschreiben normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen, die sich auf die Inhalte, Bedingungen oder Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse sowie auf die Niveauanforderungen (Mindest-, Regel- oder Maximalstandards), die die inhaltlichen Standards jeweils spezifizieren, beziehen können (Kultusministerkonferenz 2005b, S. 8). Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards „greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse.“ (ebenda, S. 9).

Während die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse im Bereich der allgemeinbildenden Schulen sowohl aus Inputstandards (Lerninhalte, Bedingungen des Lehr-Lernprozesses) wie auch aus Outputstandards (Lernergebnisse, Kompetenzanforderungen) besteht (vgl. ebenda S. 9), ist es im Bereich der hochschulischen Bildung üblich, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse durch die Beschreibung des zu erreichenden Kompetenzniveaus sicherzustellen.

Diese Kompetenzniveaus werden in verschiedenen Qualifikationsrahmenwerken, wie sie bspw. von dem Europäischen Parlament mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (Europäisches Parlament und Rat 2008) und von der Kultusministerkonferenz mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz 2005a) vorgelegt wurden, formuliert. Sie differenzieren die einzelnen Kompetenzstufen bspw. nach der Zunahme des erworbenen Wissens, der Zunahme kognitiver oder praktischer Fertigkeiten oder der zunehmenden Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit (Europäisches Parlament und Rat 2008). Für die einzelnen Lernergebnisbeschreibungen eines Studiengangs ist es dabei unerheblich, welcher Kompetenzstufe sie bspw. im Europäischen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden können, solange das Kompetenzprofil des Studiengangs insgesamt der jeweiligen Kompetenzstufe entspricht.

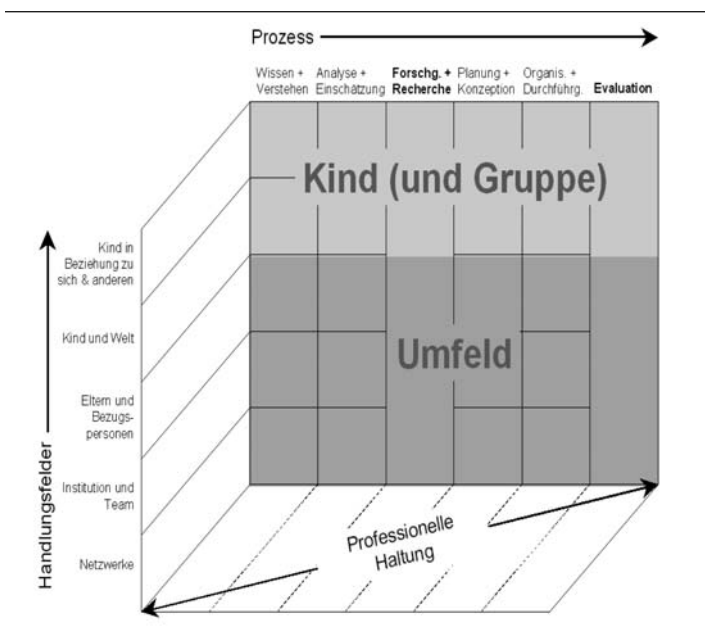
Für den Bereich der frühpädagogischen Ausbildung und das Berufsfeld der Erzieherin und des Erziehers wurde von einer Arbeitsgruppe des Projekts Profis in Kitas (PiK) der Robert Bosch Stiftung ein Qualifikationsrahmen entwickelt, der die Kompetenzanforderungen, die Absolventinnen und Absolventen von frühpädagogischen Bachelor-Studiengängen erreichen sollen, abbildet (Robert Bosch Stiftung 2007). Er sollte das Qualifikationsprofil von Frühpädagoginnen und -pädagogen sicherstellen und war als Grundlage für ein Rahmencurriculum der Ausbildung für Frühpädagoginnen und -pädagogen gedacht.

Der entwickelte Qualifikationsrahmen basiert auf einer Sichtung vorhandener Qualifikationsrahmen, wie z. B. dem Europäischen Qualifikationsrahmen, dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2006) und andere. Auch die Empfehlungen der wissenschaftlichen Beraterinnen bzw. Berater im Projekt PIK zu Qualifikationsanforderungen waren wichtige Bezugspunkte in der Entwicklung des Qualifikationsrahmens.³

Der erarbeitete Qualifikationsrahmen für die Ausbildung von Frühpädagoginnen und -pädagogen ist zum einen, ähnlich dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, an dem Prozess des Handelns in der Frühpädagogik angelehnt. Zum anderen versucht er, das Spektrum der Handlungsanforderungen und Handlungsfelder in Einrichtungen der Frühpädagogik abzubilden. Frühpädagoginnen und -pädagogen arbeiten einerseits mit dem jeweiligen Kind – einzeln und in der Gruppe; andererseits arbeiten Frühpädagoginnen und -pädagogen mit dem Umfeld des Kindes. Insbesondere gestalten sie Erziehungspartnerschaft mit dessen Eltern, sie arbeiten im Team und in der Institution, sie gestalten Vernetzungen mit anderen Personen und Institutionen und engagieren sich politisch für die Belange des Feldes. Darüber hinaus lassen sich Anforderungen an eine professionelle Haltung der Frühpädagoginnen und -pädagogen beschreiben.

Aus diesen Dimensionen ergab sich eine zweidimensionale Matrix, ein Rahmen zur Beschreibung von Qualifikationen.

Abb.: 1 Matrix zur Beschreibung von Qualifikationen



(Quelle: Robert Bosch Stiftung 2007)

Für die einzelnen Bereiche wurden dann Kompetenzanforderungen formuliert, wie sie für die Bachelor-Ebene typischerweise zu erwarten wären. Bezogen auf die Fähigkeit zur Beobachtung und Dokumentation in frühpädagogischen Einrichtungen heißt es beispielsweise (ebd.):

Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit,

³ Die verschiedenen Empfehlungen sind unter dem Titel „Elemente eines Rahmencurriculums“ zu finden unter: <http://www.profis-in-kitas.de/downloads/> (Zugriff: 05.04.2007).

- die Entwicklung von Kindern – auch in einzelnen Abschnitten – beobachten, verstehen und analysieren zu können.
- soziale Prozesse, pädagogische Settings und das eigene professionelle Verhalten in ihrer Struktur und ihren Bestandteilen zu identifizieren, zu analysieren und adäquat einzuschätzen.
- Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und andere Praxis- und Forschungsmethoden adäquat auszuwählen, sie anzuwenden, die Reichweite der Ergebnisse einzuschätzen sowie konkrete pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.
- einerseits fallbezogene und fallübergreifende sowie andererseits situationsbezogene und situationsübergreifende Erkenntnisse zu gewinnen und miteinander in Beziehung zu setzen.

Das mit dem Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der ASFH angestrebte Kompetenzprofil korrespondiert insgesamt mit den Kompetenzbeschreibungen dieses Qualifikationsrahmens, auch wenn einzelne Lernergebnisbeschreibungen möglicherweise dieses Niveau nicht erreichen oder über das angestrebte Niveau hinausgehen. So zielt das Modul Praxismethoden sowohl auf die Auswahl situationsadäquater Praxismethoden als auch auf die Fähigkeit, Entwicklungs-, Bildungs- und soziale Prozesse auf der Grundlage von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu beurteilen und pädagogische Handlungsstrategien zu entwickeln – auch wenn ein einzelnes Lernergebnis sich bspw. nur auf die Kenntnis eines bestimmten Beobachtungsverfahrens bezieht.

Für die fachschulische Ausbildung im Land Berlin hat sich für die drei untersuchten Fachschulen im Rahmen der oben beschriebenen Äquivalenzprüfung gezeigt, dass auch diese für die Module Pädagogische Alltagsgestaltung, Spieltheorien und Spielpädagogik, Praxismethoden, Recht, Ästhetische Bildung, Kommunikation und Sprachen, Bewegungsförderung, Arbeitsfelder und Berufsidentität, Leitung, Organisation und Management insgesamt das im Qualifikationsrahmen für die Ausbildung von Frühpädagoginnen und -pädagogen formulierte Kompetenzniveau erfüllen. Auch hier trafen nicht alle einzelnen Lernergebnisbeschreibungen der „virtuellen Module“, die auf der Grundlage des Berliner Rahmencurriculums gebildet wurden, das Kompetenzniveau des Qualifikationsrahmens für die Ausbildung von Frühpädagoginnen und -pädagogen. Insgesamt waren sie aber dem Kompetenzniveau des Studiengangs – und damit auch des Qualifikationsrahmens – durchaus vergleichbar.

Zur Vereinfachung des Verfahrens zur Bestimmung der Kompetenz-Äquivalenz zwischen den Berliner Fachschulen und dem Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ und im Hinblick auf eine mögliche Berücksichtigung weiterer Fachschulen ist daher zu prüfen, inwieweit das im Studiengang angestrebte Kompetenzniveau für die in den „virtuellen Modulen“ beschriebenen Themenbereiche als „Ausbildungsstandard“ für die Fachschulen gesetzt und zwischen Fachschulen und ASFH vereinbart werden kann.

4 Leitlinien für die Gestaltung von Praxisphasen

Ein Beispiel für die Entwicklung von „Ausbildungsstandards“, die sich an den Gegebenheiten des Studiengangs orientieren, liegt mit den Leitlinien für die Gestaltung von Praxisphasen vor, die abweichend von dem oben beschriebenen Verfahren zur Anrechnung der beruflichen Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen der Berliner Fachschulen als Grundlage der Anrechnung des ersten Praktikums entwickelt und zwischen ASFH und den drei beteiligten Fachschulen

vereinbart wurden. Hintergrund dieses Vorgehens für dieses Modul war der Umstand, dass das Berliner Rahmencurriculum für die fachschulische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern keinerlei Lernergebnisbeschreibungen für die Praktika enthielt. Gleichzeitig zielten die Praxisphasen insgesamt sowohl in der fachschulischen als auch in der hochschulischen Ausbildung auf die Verschränkung von Theorie und Praxis sowie die Möglichkeit für Studierende, ihr im Fach- oder Fachhochschulstudium erworbenes Wissen und Können in der Praxis weiter zu entwickeln und dies wiederum im Rahmen des Studiums zu reflektieren.

Aus diesem Grund wurden mit den drei beteiligten Fachschulen gemeinsame Leitlinien über die Gestaltung von Praktika zwischen Hochschule und beteiligten Fachschulen vereinbart. Folgende Fragen waren dafür zu klären:

- Welche Anforderungen stellt die Ausbildungsinstanz an die Praxisstelle?
- Wer erstellt wann und nach welchen Kriterien den Ausbildungsplan?
- Welches sind die Aufgaben im Praktikum?
- Welches sind die Lernziele des Praktikums (im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, die Zusammenarbeit mit Eltern, die Arbeit im Team, die eigene Entwicklung (Reflexion, Selbstständigkeit etc.)?)
- Wie häufig und wie intensiv ist der Kontakt mit der Praxisstelle?
- Welche Leistungen müssen die Anleiterinnen/die Anleiter in der Praxis erbringen?
- Gibt es dabei eine Kooperation mit der Ausbildungsinstanz?
- Welche Leistungen muss der/die Studierende erbringen?
- Wie umfangreich (Semesterwochenstunden) ist der praxisbegleitende Unterricht?
- Welche Anforderungen bestehen an die Formulierung des Praktikumsberichts?

Anhand der verschiedenen Leitfäden für die Praktika an Fachschulen bzw. der ASFH und intensiver Diskussion in einer Arbeitsgruppe bestehend aus Vertreterinnen bzw. Vertretern der drei Fachschulen und der ASFH konnten dann Leitlinien für die Gestaltung von Praktika ausformuliert und zwischen Hochschule, vertreten durch die Studiengangsleiterin, und den drei beteiligten Fachschulen, vertreten durch ihre Schulleiterinnen und Schulleiter, vereinbart und unterschrieben werden. In diesen Leitlinien sind

- die Anforderungen an und die Auswahl der Praxisstellen,
- die in den Praxisphasen angestrebten Lernziele,
- die Anforderungen an die Formulierung des Ausbildungsplanes,
- die Gliederung des Praktikums,
- Beteiligungs- und selbständige Gestaltungsmöglichkeiten des/der Studierenden,
- die Aufgaben und Leistungen der Fachschule bzw. der Fachhochschule,
- die Anforderungen an den Praktikumsbericht formuliert.

Hiermit lagen verbindliche Standards für die Gestaltung von Praktika vor, die prinzipiell für eine Anrechnung dieses Moduls von allen Berliner Fachschulen genutzt werden kann.

5 Entwicklung gemeinsamer bildungsbereichsübergreifender Standards als Grundlage der Anrechnung beruflicher Kompetenzen

Analog der Entwicklung der Leitlinien für das Praktikum besteht nun die Überlegung, mit den weiteren interessierten Berliner Fachschulen Kooperationsverträge zu schließen. Vertraglich vereinbart werden soll das anzustrebende, dem Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ entsprechende Kompetenzniveau. Die in den „virtuellen Modulen“ zusammengefassten Lernergebnisse werden damit quasi als „Ausbildungsstandard“ für die Berliner Fachschulen gelten können. Diese „Standards“ beschreiben detailliert, welche Lernergebnisse und Kompetenzen auf welchem Niveau erworben werden. Die Module Pädagogische Alltagsgestaltung, Spieltheorien und Spielpädagogik, Praxismethoden, Recht, Ästhetische Bildung, Kommunikation und Sprachen, Bewegungsförderung, Arbeitsfelder und Berufsidentität sowie Leitung, Organisation und Management haben bei der Äquivalenzüberprüfung der drei kooperierenden Fachschulen eine große gemeinsame Schnittmenge aufgezeigt. Diese kommen somit für die Standardvereinbarung und der damit verbundenen Anrechnung in Frage.

Anhand des Moduls „Praxismethoden“ soll hier eine Auswahl der zu erwerbenden Kompetenzen exemplarisch dargestellt werden. Grundlage der Vereinbarungen wäre das Modulhandbuch des Studienganges (ASFH 2008), welches sich unter anderem auf den Qualifikationsrahmen für Frühpädagoginnen und -pädagogen (Robert Bosch Stiftung 2007) bezieht. Es beinhaltet Beschreibungen zu den folgenden Kompetenzbereichen:

Fachkompetenz (Auswahl)

- Die Studierenden können die einschlägigen Verfahren und Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern verschiedener Altersstufen auswählen und ihren Einsatz fachlich begründen.
- Sie wenden angemessene und situationsorientiert ausgewählte Praxismethoden an, werten die Ergebnisse aus und gewinnen durch dieses Vorgehen präzisere Einblicke in kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse.

Didaktische Kompetenz (Auswahl)

- Die Studierenden gestalten Alltagssituationen und Aktivitäten von Kindern wie Spiel, Projekte oder gezielte Bildungsangebote auf der Basis ihrer gewonnen Beobachtungsergebnisse.
- Sie sind in der Lage, gezielte Angebote für einzelne Kinder und Kindergruppen aus ihren Untersuchungen heraus zu entwickeln und diese zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren.

Analytische Kompetenz (Auswahl)

- Die Studierenden sind in der Lage, ihre systematischen Praxisbeobachtungen in einen breiteren Kontext von Erziehung und Bildung zu stellen und auf diese Weise begründete Kriterien für die Praxisqualität in den Einrichtungen zu entwickeln.
- Sie verfügen über die Fähigkeit, Bildungsprozesse einzelner Kinder wie auch von Kindergruppen zu identifizieren, systematisch zu beschreiben und zu dokumentieren.

Des Weiteren wurden Forschungskompetenz, reflexive und selbstreflexive Kompetenz, interaktionelle Kompetenz und organisatorische Kompetenz festgelegt.

Für ein vereinfachtes Anrechnungsverfahren käme es hier nun darauf an, mit den interessierten Berliner Fachschulen im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung dieses im Modulhandbuch der ASFH beschriebene Kompetenzniveau als Standard für die Ausbildung an den Berliner Fachschulen zu vereinbaren.

Die weiter oben beschriebene Problematik der unterschiedlichen Strukturen in dem Ausbildungskonzept der Fachschulen und dem Studienkonzept der Hochschule wird auch hier zum Tragen kommen. Da rund ein Drittel der Fachschulausbildung auf den Studiengang angerechnet werden kann, erscheint es notwendig, das Anrechnungsverfahren zu vereinfachen, indem Vereinbarungen bezüglich der Aktualität und wissenschaftlichen Fundierung der Inhalte, an denen diese Kompetenzen ausgebildet werden, sowie bezüglich der Gestaltung der Lernprozesse – dies betrifft vor allem die Gestaltung von Selbstlernprozessen – getroffen werden.

Bisher hat der aufwendige Prozess der Äquivalenzprüfung zu einem positiven Austausch beider Bildungsbereiche geführt. Bildungspolitisch war diese Kooperation für alle Beteiligten ein Weg, sich anzunähern und sich zu positionieren. Das Ergebnis einer Anrechnung der zu erbringenden Studienleistung ist als großer Erfolg in Bezug auf die Durchlässigkeit der Ausbildungswege zu verzeichnen. Die Einigung auf gemeinsame bildungsbereichsübergreifende Standards erfordert auf Seiten der Fachschulen Bereitschaft, sich auf die curricularen Entwicklungen der Hochschulen und die damit verbundenen Ziele einzulassen und sie mitzutragen. Auf Seiten der Hochschule werden die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen wertgeschätzt und können idealerweise auch Einfluss auf die Studiengangsentwicklung nehmen.

6 Literatur

Amtliches Mitteilungsblatt (2008): 3. Änderung der Prüfungsordnung für den grundständigen Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Alice-Salomon“, 19.03.2008.

APVO-Sozialpädagogik (2006): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin vom 11. Februar 2006, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, 62. Jahrgang, Nr. 7, 24. Februar 2006.

ASFH (2008): Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“. <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=1831> (Zugriff: 20.04.08).

Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2008): Empfehlungen des europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Zugriff: 15.05.2008).

Fachbereichstag Soziale Arbeit (2006): Qualifikationsrahmen für soziale Arbeit (QR SArb) 31.05.2006. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf (Zugriff: 05.04.08).

Fthenakis, W. E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Strategiekonzept zur Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität. In: Fthenakis, W. E./Oberhümer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied/Berlin 2002: Beltz. S. 15-38.

- Hermann, T. C. (2008):** Entwicklung der akademischen Erzieher/innen-Ausbildung, Stand Januar 2008. In: <http://gew.de/Binaries/Binary27928/Erz-Tabellen-2.pdf> (Zugriff: 09.04.2008).
- Jugendministerkonferenz (2005):** Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 12./13. Mai 2005).
- König, K./Pasternack, P. (2007):** elementar + professionell. Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin, Abschlussbericht der externen wissenschaftlichen Begeleitung, HoF Wittenberg Institut für Hochschulforschung: Halle-Wittenberg, März 2007.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a):** Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (Zugriff: 02.06.2008).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000):** Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.10.2000. <http://www.erzieherinnenausbildung.de/dokumente/rahmenver.doc> (Zugriff: 02.06.2008).
- OECD (2004):** Starting Strong – Early Childhood Education and Care. <http://www.oecd.org/publications/e-books/9101011e.pdf> (Zugriff: 12.12.04).
- Robert Bosch Stiftung (2007):** Elemente eines Rahmencurriculums. <http://www.profis-in-kitas.de/downloads> (Zugriff: 05.04.07).
- Pasternack, P. (2008):** Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen an Fachschulen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich, im Druck.
- Rahmenlehrplan für die Berliner Fachschulen für die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher, Entwurfsfassung (2006):** Unveröffentlichtes Manuskript, Senatsverwaltung Berlin.
- Schnadt, P. (2007):** Durchlässigkeit durch Anrechnung – Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Schnadt, P. (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München: Reinhardt, S. 48-57.

Vom Techniker¹ zum Ingenieur – Die Anrechnungsspezifika bei universitären ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen

Petra Hennecke, Heike Mammen

Abstract

Wichtige, die Vorgehensweise im ANKOM-Entwicklungsprojekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf universitäre ingenieurwissenschaftliche Studiengänge in Thüringen (bkus-ing)“ beeinflussende Rahmenbedingungen sind in der Spezifika der Berufsbilder im technischen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Bereich, der Besonderheit der Anrechnungsklientel sowie in den bildungspolitischen Gesetzesvorgaben zu sehen. Ausgehend von der Situation und den Gegebenheiten der beruflichen Weiterbildung an Thüringer Fachschulen und der Hochschulbildung der Technischen Universität Ilmenau werden die Methoden, Erfahrungen und Ergebnisse bei der Beschreibung von Lernergebnissen, der Identifizierung von Äquivalenzen und der Entwicklung eines Anrechnungsverfahrens beschrieben.

1 Projektvorstellung

Das Projekt basiert auf einer erfolgreichen Zusammenarbeit der Technischen Universität (TU) Ilmenau mit der Privaten Fachschule für Technik und Wirtschaft Erfurt (PFS) und dem Bildungswerk für berufsbezogene Aus- und Weiterbildung Thüringen gGmbH (BWAW) und wurde von einem Fachbeirat mit Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft, der Industrie- und Handelskammern (IHK), der Handwerkskammer (HwK) und der Gewerkschaften DGB und GEW begleitet.

Durch die zentrale Ansiedlung des Projektes bei der Hochschulleitung der TU Ilmenau – beim Prorektor für Bildung – war eine hohe Akzeptanz und Offenheit für die Thematik zu erwarten. Doch im Verfahren selbst wurden im Bottom Up-Verfahren zuerst die fachlich verantwortlichen Hochschullehrenden und Studiengangverantwortlichen in die Projektthematik eingebunden und deren Zustimmung für die Argumentation im Weiteren genutzt.

2 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen des Projektes

2.1 Kompetenzen und Spezifika der Ingenieurausbildung

Im Projekt ist die Erfassung und Überprüfbarkeit von beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen ein zentrales Thema. Die Forschung zur Kompetenzentwicklung in der Hochschulbildung lieferte dazu noch keine unmittelbar verwertbaren Ergebnisse (DIPF 2006). Die ANKOM-

¹ Der weibliche Anteil bei Technikerschülerinnen und -schülern liegt bei ca. 1 %.

Projekte konnten kaum auf Modelle und Theorien der Kompetenzforschung über Strukturen und Entwicklung von beruflichen und hochschulisch erworbenen Kompetenzen zurückgreifen. Daher wurde eher nach pragmatischen, von der jeweiligen Fachdisziplin abhängigen, Lösungswegen gesucht, um einen Grundbezug für die Zuordnung und Bewertung von Lehr- und Lernprozessen zu finden.

Die Ingenieurausbildung wird durch eine rasante Entwicklung von Technik und Naturwissenschaften, eine globalisierte Arbeitswelt und neue, moderne Arbeitsabläufe geprägt. Das führte zu einer Änderung der Ansprüche an die Lehre, die neben der Vermittlung von Fachwissen verstärkt die Herausbildung von Methoden-, System- und Sozialkompetenz unterstützen muss. Das Anforderungsprofil für Hochschulabsolventinnen und -absolventen eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums wird sowohl durch erlernbare Fähigkeiten wie Fachwissen, außerfachlichen Kenntnissen und überfachliche Qualifikationen als auch durch persönliche Eigenschaften beschrieben.

Einerseits ist ein hohes Maß an Fachwissen unerlässlich für die Ingenieurausbildung, andererseits erscheint es sinnvoll, branchenspezifisches Wissen exemplarisch zu vermitteln und mehr Wert auf das Erlernen von Methoden zu legen. Zudem müssen alle Ingenieurinnen und Ingenieure neben dem Fachwissen vermehrt über die Fähigkeit verfügen, miteinander zu kommunizieren und in Teams erfolgreich zusammenzuarbeiten. Viele Aufgaben lassen sich auf Grund ihrer Komplexität heutzutage nur noch im Team lösen. Dies setzt voraus, dass fachübergreifendes Wissen als Systemkompetenz vermittelt wird. Die Herausbildung von Sozialkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit, Selbstmanagement und Zeitmanagement, ist besonders wichtig für das Arbeiten in Projekten bzw. in Projektzusammenhängen.

Somit kann man die Kompetenzen einer Ingenieurin bzw. eines Ingenieurs in fachliche und generische (allgemeine) Kompetenzen unterteilen. Für die Anrechnungsproblematik stehen vorrangig die fachlichen Kompetenzen im Vordergrund, die sowohl das reine „Fachwissen“ als auch die Methoden- und Systemkompetenz umfassen.

2.2 Spezifika der Anrechnungsklientel

Im Projekt waren die exemplarische Entwicklung und Erprobung eines Anrechnungsverfahrens in den ingenieurwissenschaftlichen Bereichen des Maschinenbaus sowie der Elektrotechnik und Informationstechnik anhand von verschiedenen Bildungswegen im Freistaat Thüringen geplant. Im Blickfeld standen die beruflichen Weiterbildungsabschlüsse „Staatlich geprüfte Technikerin/Staatlich geprüfter Techniker“ und „Staatlich geprüfte Industriemeisterin/Staatlich geprüfter Industriemeister“ und ihre Einordnung in die traditionellen – fachlich breit angelegten – Bachelor of Science-Studiengänge Maschinenbau sowie Elektrotechnik und Informationstechnik der TU Ilmenau.

Ein Vergleich der Rahmenlehrpläne der beiden beruflichen Aufstiegsqualifizierungen in der Projektstartphase ergab, dass die Techniker-Ausbildung mehr Anrechnungspotenziale auf die Studiengänge als bei der Meisterausbildung erwarten lässt. Somit konzentrierte sich das Projekt in erster Linie auf die Anrechnungsklientel „Staatlich geprüfte Technikerin/Staatlich geprüfter Techniker“.

Hierbei handelt es sich in der Regel um Personen mit Realschulabschluss, die im Vorfeld der Aufstiegsqualifizierung eine einschlägige berufliche Ausbildung und mindestens ein Jahr berufliche Tätigkeit absolvieren. Ohne schulische Hochschulzulassungsberechtigung – in der Regel in Form eines Abiturs – war in der Vergangenheit der Zugang zu einer Universität nur erschwert

möglich. Da im Rahmen der Techniker-Ausbildung der Erwerb der Fachhochschulreife möglich ist, wählte diese Klientel bis dato ein Fachhochschulstudium, wenn sie sich für eine Hochschulbildung entschied. Eine Einschätzung des Bundesarbeitskreises der Technikerfachschulen im Jahr 2005 ergab, dass nur ca. 1 % der Technikerabsolventinnen und -absolventen diesen Weg wählen.²

Die Gruppe potenziell Interessierter für eine Anrechnung ist daher nur schwer zu identifizieren. In den letzten fünf Jahren war keine Person mit einem Technikerabschluss für einen ingenieurwissenschaftlichen Studiengang der TU Ilmenau eingeschrieben.

2.3 Bildungspolitische Rahmenbedingungen und deren Einfluss

Eine wesentliche Herausforderung für die Umsetzung des Projektes war die bestehende Regelung des Hochschulzugangs von qualifizierten Berufstätigen ohne Abitur in Thüringen. Das Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG) legt die Möglichkeiten eines Hochschulzuganges für alle Thüringer Universitäten und Fachhochschulen fest. Bis zur Novellierung im Jahre 2006 berechnete das Gesetz im § 67a Personen, die mit der Note „gut“ oder besser die Meisterprüfung oder eine gleichwertige berufliche Fortbildung erfolgreich abgeschlossen und seit mindestens drei Jahren ihren Hauptwohnsitz in Thüringen haben, für ein Studium auf Probe. Sowohl der Begriff „Studium auf Probe“ als auch die dafür notwendigen Voraussetzungen stellten bis dahin eine hohe (vermutlich psychologische) Hürde für studieninteressierte Berufstätige dar, sich für ein Studium an einer Universität zu entscheiden. Zudem war die Möglichkeit dieses Zugangs zum Universitätsstudium kaum bekannt.

In Thüringen wurde das Hochschulgesetz 2006 novelliert. Die aktuelle Fassung (ThürHG 2006) wurde am 14.12.2006 vom Thüringer Landtag beschlossen und ist am 01.01.2007 in Kraft getreten. Das Projektteam nahm im Projektzusammenhang und durch die im Fachbeirat vertretenen Institutionen und Gruppierungen maßgeblich Einfluss auf die Öffnung der Hochschulzugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte. Es wurde eine Stellungnahme erarbeitet, die über die universitäre Gremienarbeit, über den Fachbeirat und weitere Institutionen sowie über Lobbyisten in das Anhörungsverfahren im Parlament mit Erfolg eingebracht wurde.

Letztendlich gewährleistet das aktuelle Gesetz den Zugang für Berufstätige mit qualifizierten Fortbildungsabschlüssen. Das Studium auf Probe findet im neuen ThürHG keine Berücksichtigung mehr. Meisterabschlüsse sowie Abschlüsse „Staatlich geprüfte Technikerin/Staatlich geprüfter Techniker bzw. Betriebswirtin/-wirt“ gelten nun laut § 60 Abs. 1 als „Allgemeine Hochschulzugangsvoraussetzung“, werden demnach dem Abitur gleichgesetzt.

Eine Befragung aller Technikerschülerinnen und -schüler der Fachrichtungen Elektrotechnik, Maschinentechnik und Mechatronik an der PFS Erfurt im Oktober 2007 ergab, dass nach Änderung der Zulassungsvoraussetzungen und nach deren Kenntnisnahme der Anteil der Technikerschülerinnen und -schüler gestiegen ist, der sich mit Studienabsichten trägt (Abbildung 1). Auch der Anteil derer, die ein Universitätsstudium aufnehmen würden, ist gewachsen (Abbildung 2).

² Vgl. <http://www.bakfst.de> (Zugriff: 27.05.2008).

Abb. 1: Aussagen zur Zukunftsplanung bzw. zu Studienabsichten (in %)

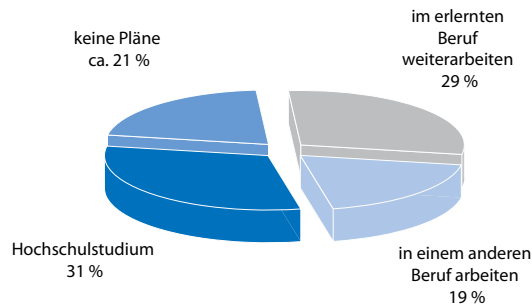
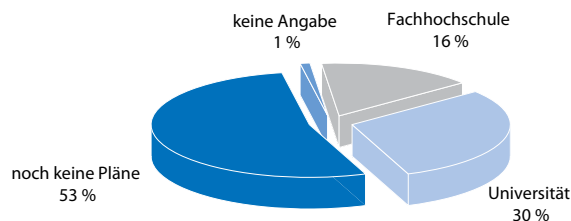


Abb. 2: Antworten der Befragten, die sich für ein Hochschulstudium entscheiden würden, zur Frage „Welchen Hochschultyp würden Sie wählen?“ (in %)



3 Vorgehensweisen, Erfahrungen und Ergebnisse des Projektes

Globale Zielstellung des Projektes ist die Verbesserung der Durchlässigkeit von Bildungswegen. Dafür ist die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung. Fragestellungen in diesem Zusammenhang sind daher so global wie möglich zu lösen, um sie auch auf neue Bildungswege anwenden zu können. Es erschien sinnvoll, sich mit einem Verfahrensweg als Modell zu befassen und verschiedene Einflussfaktoren zu untersuchen, um Ansätze für Übertragbarkeiten zu finden.

Eine Erprobung des Anrechnungsverfahrens im Rahmen des Projektes war nicht gegeben, da momentan keine Aspirantinnen und Aspiranten zur Verfügung stehen. Damit war vorerst nur eine theoretische Entwicklung eines Anrechnungsverfahrens möglich. Eine Evaluierung kann erst mit den ersten Anrechnungsaspirantinnen und -aspiranten durchgeführt werden.

Die Vorgehensweise bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren lässt sich in drei Etappen untergliedern. Zuerst musste in beiden Bildungssystemen untersucht werden, welche Kompetenzen als Lernergebnisse vermittelt und wie sie identifiziert werden können. Im nächsten Schritt war ein Verfahren zur Bestimmung von Äquivalenzen der beiden Systeme zu entwickeln. Darauf aufbauend stand die Gestaltung eines aus Akzeptanzgründen möglichst einfachen Verfahrens zur Etablierung von Anrechnung an der Hochschule im Mittelpunkt.

3.1 Kompetenzbeschreibungen beider Bildungssysteme und deren Abgleich untereinander

Die Ausbildungsdokumente sind durch die Regulationsspezifika der verschiedenen Bildungsbereiche gekennzeichnet: Berufliche Ausbildung ist bundesweit, die berufliche Aufstiegsqualifizierung ist länderweit, und akademische Ausbildung ist durch die einzelnen Hochschulen geregelt. Der Beschreibung der Lernziele als Äquivalent zu den Lernergebnissen wird in allen Bildungsteilsystemen zunehmend Rechnung getragen. Die Qualität ist in den Bereichen unterschiedlich.

a) Hochschulbereich

Die Anrechnung erfolgt in Verantwortung der Hochschule unter Auswertung der Lernzielbeschreibungen in den Fächern. Damit ist besonders Augenmerk auf die Transparenz der Lernergebnisse als Zielgröße zu legen.

Grundlage bilden die Lernzielbeschreibungen in den Fächerbeschreibungen der Modulhandbücher, die idealer Weise die zu vermittelnden fachlichen, aber auch allgemeinen Kompetenzen widerspiegeln. Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich sowohl auf die Lerninhalte als auch auf das Niveau des Kompetenzerwerbs. Abbildung 3 gibt die Struktur eines Modulhandbuches an der TU Ilmenau sowie die Inhalte der Modul- und Fächerbeschreibungen wieder.

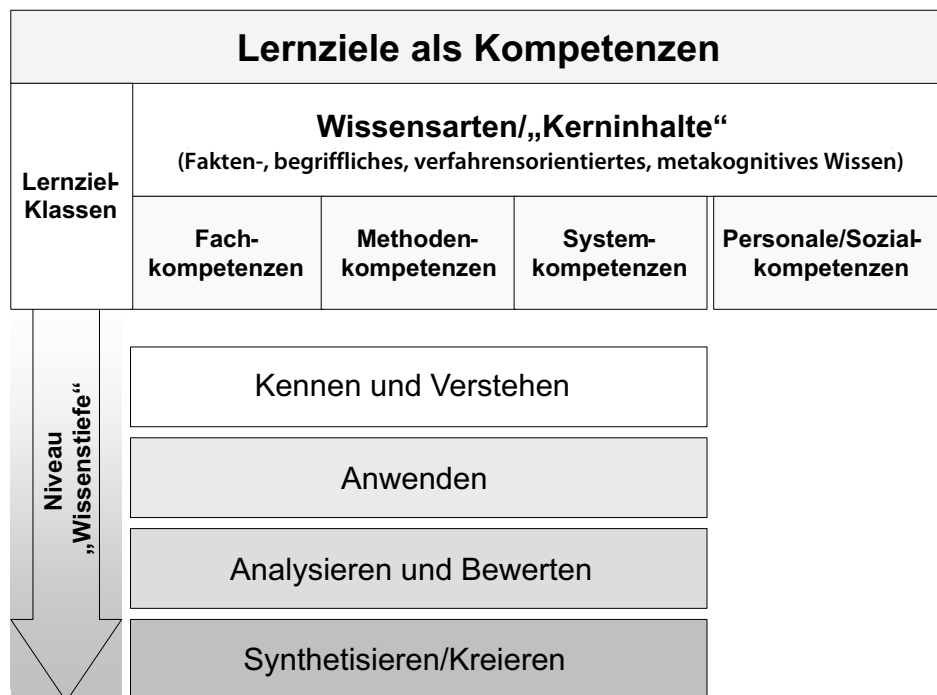
Abb. 3: Modul- und Fachbeschreibungen an der TU Ilmenau

Aufbau des Modulhandbuches eines Studienganges:		
Modulname		
Modulverantwortliche(r)		
(Allgemeine) Lernziele		
Zugehörige Fächer	Name des Faches	...
	Modul	
	Fachverantwortliche(r)	
	Lehrende (Vorlesung/ Übung/Seminar/Labor- praktikum)	
	Fachsemester, Sprache	
	LP/SWS/Selbststudium	
	(Spezielle) Lernziele/ Kompetenzen	
	Inhaltsangabe	
	Voraussetzungen/ Vorkenntnisse	
	Medienformen; Begleitmaterial	
	Literatur	

Zeitumfang, Arbeitsaufwand	Lernzielbeschreibungen/ Faltblatt mit Aktivverben als Handreichung	Kerninhalte/Themen
---------------------------------------	---	---------------------------

Für die Modul- und Fächerbeschreibungen strebt die Universität an, die Klassifizierung nach der Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001) durchgängig einzusetzen. Diese Niveau-Klassifizierung von Lernzielkategorien wird schwerpunktmäßig auf die fachlichen Kompetenzen als Fach-, Methoden- und Systemkompetenz angewendet (siehe Ausführungen unter 2.1). Abbildung 4 gibt eine Systematisierung wieder, die sich als „Good Practice“ in den Ingenieurwissenschaften erwiesen hat – entwickelt und getestet in einem vorangegangenen Projekt zur Einführung eines Leistungspunktesystems an Hochschulen (BLK-Modellversuch „Leistungspunktesystem an Hochschulen“ 2001-2004).

Abb. 4: Kompetenzstruktur des Projektes



Für die Formulierung der Lernzielbeschreibungen wurden die Hochschullehrenden durch Gespräche und auch durch den Einsatz einer Handreichung motiviert und unterstützt. Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass es den Hochschullehrenden der technischen Fachrichtungen oft am für die Lernzielbeschreibungen notwendigen didaktischen Hintergrundwissen und gelegentlich auch an der Motivation, sich damit zu beschäftigen, mangelt. Das hat zur Folge, dass die Lernzielbeschreibungen nicht immer den Anforderungen der Modulhandbücher und letztlich auch denen des Projektes entsprechen. Bei einer Vielzahl der Fächer gibt es sehr gute, aber auch weniger gelungene Beispiele. Die Eigenverantwortlichkeit der Hochschullehrenden für ihre Lehraufgaben im Fachbereich macht es schwierig, ein konsequentes Schema von Lernzielbeschreibungen durchzusetzen. Erst mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems werden entsprechende Ordnungen eine konsequente Umsetzung von Qualitätsstandards garantieren.

b) Bereich der beruflichen Weiterbildung

Für die Technikausbildung liegen vom Thüringer Kultusministerium bestätigte Rahmenlehrpläne vor. Für die aktuelle Lehrplanentwicklung ist das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehr-

planentwicklung und Medien (ThILLM) in Zusammenarbeit mit den Fachlehrkräften der Technikfachschulen verantwortlich. Das ThILLM ist die zentrale Einrichtung im Thüringer Bildungssystem zur Beratung und Unterstützung aller Schularten bei der Sicherung der Qualität der Bildung.

Die Rahmenlehrpläne sind in Lernbereiche (vergleichbar zu den Fächern im Modulkatalog der TU Ilmenau) unterteilt. Je Lernbereich werden folgende Rahmen vorgegeben:

- Gesamtstundenzahl mit Unterteilung in Stoffvermittlung, Experimental- und Laborunterricht und Ausbildungsfreiraum
- Kompetenzbezogene allgemeine Lernziele und Hinweise
- Lerngebietsbezogene Hinweise
- Einzellernziele mit Angabe der Lehr-/Lerninhalte und empfohlenen Stunden
- Empfehlungen und materiell technische Voraussetzungen für den Experimental- und Laborunterricht.

Die Rahmenlehrpläne der im Projekt untersuchten Ausbildungsschwerpunkte der Techniker Ausbildung Maschinentechnik (Vertiefung Maschinenbau) und Elektrotechnik (Vertiefung Informations- und Kommunikationstechnik) sind verschieden hinsichtlich Aufbau und Aktualität. Der Rahmenlehrplan Elektrotechnik wurde 2005 aktualisiert. Der Rahmenlehrplan Maschinentechnik – bereits seit 1993 gültig – entspricht in seinen Lernzielbeschreibungen nicht mehr den heutigen Erfordernissen. Aktuelle Lehrpläne liegen für andere Vertiefungsrichtungen der Fachrichtung Maschinentechnik vor und wurden bei der Analyse vergleichend herangezogen.

Die Lernzielbeschreibungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zeigen sich wesentlich detaillierter formuliert als die der Hochschule. Die Konzepte der Rahmenlehrpläne entwickeln Expertinnen und Experten mit aktuellem erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund; an der Universität zeichnen die Professorinnen und Professoren als Expertinnen und Experten ihres Faches sich dafür verantwortlich.

c) Abgleich der Lernzielbeschreibungen beider Bildungssysteme

Die unterschiedliche Ausgestaltung der Ausbildungsdokumente des beruflichen und des akademischen Bildungssystems erschwert den fachlichen Vergleich nach Inhalt und Niveau als Voraussetzung zur Äquivalenzfindung.

Neben der Analyse der Lehr- und Lerninhalte sowie der Lernziele der Rahmenlehrpläne werden punktuell auch Prüfungsaufgaben und Literaturlisten zwecks Niveaubestimmung einbezogen und Differenzen klärende Gespräche mit Dozentinnen und Dozenten beider Systeme geführt.

Für eine optimierte Lernzielbestimmung ist es von besonderer Wichtigkeit, gemeinsame Basissysteme zu finden. Gleichzeitig muss dem anderen Bildungssystem ein grundsätzliches Vertrauen in die Qualität der Ausbildung entgegen gebracht werden. Vertrauensbildende Maßnahmen sind neben der Transparenz der Anforderungen die Qualitätssicherung der Ausbildung.

3.2 Verfahren der Äquivalenzbestimmung zwischen beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen

In den betrachteten Studiengängen wird besonderer Wert auf theoretische Grundlagen gelegt, die in der Regel in den ersten Fachsemestern vermittelt werden und auf das Abiturniveau der

mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer aufbauen und wenig durch Berufserfahrung ersetzt werden können. Unsere Untersuchungen³ haben ergeben, dass beim Übergang zur universitären Ausbildung in diesen Fächern bei den Absolventinnen und Absolventen der Fachschule bestenfalls mit Abiturniveau zu rechnen ist. Somit besteht kaum Anrechnungspotenzial in den ersten Fachsemestern des Studiums.

In den höheren Semestern erfolgt die Ausbildung in anwendungsbezogenen Spezialisierungsrichtungen. Hier sind Anrechnungspotenziale feststellbar, wobei deren Dichte in den breit angelegten Studiengängen doch geringer ist als bei der Anrechnung in spezialisierten Studiengängen auf in einem engen thematischen Zusammenhang stehende Berufe.

Nach umfangreichen Diskussionen im Projektteam wurden Versuche des Verfahrens zum Äquivalenzvergleich erfolgreich gestartet und eine Strategie zur Erprobung erarbeitet. Weiterführend wurden mit ausgewählten Professoren die Wirksamkeit dieser Strategie und Auswirkungen für die Fachdisziplin erörtert. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

1. Inhalte der Rahmenlehrpläne der Techniker Ausbildung und des entsprechenden Bachelor-Modulhandbuches wurden durch eine Dozentin bzw. einen Dozenten der Fachschule und eine Projektmitarbeiterin der TU Ilmenau gesichtet.
2. Es wurden erste Fächer für den Äquivalenzvergleich ausgewählt. In diesen Fächern erfolgte eine Diskussion der Lernfeldthemen und der in den Dokumenten verwendeten fachlichen Schlagworte. Dabei wurden für einen Äquivalenzvergleich geeignete Fächer identifiziert.
3. Lerninhalte und Lernziele wurden tabellarisch gegenübergestellt. Verwendete und zum Selbststudium empfohlene Literatur wurden vergleichend betrachtet.
4. Zur Untersetzung des Niveaus der Anforderungen wurden aktuelle Beleg- und Prüfungsaufgaben der Fachschule herangezogen und für eine Bewertung dem fachlich zuständigen Professor an der Universität vorgelegt.
5. Der fachlich zuständige Professor an der Universität traf nach eingehender Prüfung und Bewertung der o. g. Unterlagen mit den Gegenüberstellungen der Fächerbeschreibungen und Beleg- und Prüfungsaufgaben eine Aussage über eine Anrechnung in seinem Fach.

An der Äquivalenzfeststellung waren die Universität und die Fachschule gleichermaßen einbezogen. Akteure waren insbesondere die Studiengangsverantwortlichen, zuständige Professoren und die Projektmitarbeiterinnen der TU Ilmenau sowie der Schulleiter und Dozentinnen und Dozenten der PFS Erfurt. Bei der Fortführung und Erweiterung solcher Untersuchungen sind Akteure mit Prüfungsverantwortung einzubinden. Bei den Professorinnen und Professoren sind durchaus positive Erfahrungen bei der individuellen Anrechnung von zum Teil beruflich (vor)ausgebildeten Studierenden vorhanden. Ihre zustimmende Position unterstützte die Untersuchungen.

Ausgehend von dem positiven Verlauf der Erprobung wurde diese Vorgehensweise als Verfahren entwickelt. Dabei wurden für die verschiedenen Phasen strukturierte Arbeitsmittel wie Tabellen und Ablaufpläne erarbeitet, die in ein „Handbuch für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Bachelor-Studiengang Maschinenbau“ (bzw. für den Bachelor-Studiengang „Elektrotechnik und Informationstechnik“) eingebunden werden (siehe 3.3). Der eigentliche Äquivalenzabgleich erfolgt in vier Etappen:

1. *Identifikation des Faches.* Ausgehend von der Diskussion der Lernfeldthemen und der in den Dokumenten verwendeten Deskriptoren wird das Fach anhand folgender formaler Kriterien

³ Analyse der Rahmenlehrpläne, Aussagen von Dozentinnen und Dozenten der PFS Erfurt.

überprüft: Anforderungen an fachliche Voraussetzungen; zeitliche Position im Curriculum und Studienverlauf; Studien- oder Prüfungsleistung; Notenrelevanz.

2. *Vergleich der fachlichen Inhalte.* Der fachbezogene Vergleich ist eine der größten Herausforderungen im Verfahren. Der formelle Abgleich von Deskriptoren muss bei Gleichheit oder Ähnlichkeit durch eine Überprüfung ergänzt werden, die auf folgende vertiefende Kriterien zielt: Thesaurus und Deskriptoren des Faches; Bezug zu den Lernfeldthemen; Detailliertheit der Einzelthemen; Auswahl und Vertiefung von Schwerpunktthemen.
3. *Vergleich der Beleg- und Prüfungsaufgaben.* Aktuelle Beleg- und Prüfungsaufgaben im Fach sind unter folgenden Aspekten zu vergleichen: Komplexität der Aufgabenstellungen und Lösungsvarianten; interdisziplinärer Ansatz; inhaltliche Ausführung von Lösungsvarianten; Einhaltung von formalen Standards in der Lösung.
4. *Vergleich der empfohlenen Literatur.* Beim Vergleich der empfohlenen Literatur wird auf die Wissenschaftlichkeit und das Niveau der Lehrbücher und -materialien geachtet.

Können beim Äquivalenzabgleich in den vier Etappen die Entscheidungen nicht eindeutig gefällt werden, ist ein Expertengespräch zwischen Lehrenden an der Fachschule und an der Universität notwendig. Dabei wird der Abgleich nach den genannten Kriterien nachvollzogen und an Beispielen aus der Lehrpraxis erörtert. Letztlich muss nach diesem Gespräch eine klare Entscheidung gefällt werden können.

Bei weniger als 100prozentiger Äquivalenz von beruflich erworbenen fachlichen Kompetenzen und einem Fach im Hochschulcurriculum wird eine Empfehlung gegeben, die sich an das gängige „Gentlemen Agreement“ in der Anrechnungspraxis von Studien- bzw. Prüfungsleistungen bei Studiengang- bzw. Hochschulwechsel hält: Liegen ca. 70 – 80 % Äquivalenzen in Inhalten und Niveau der Lernergebnisse vor, kann angerechnet werden. Bei geringeren Äquivalenzen erfolgt keine Anrechnung. Dann muss die entsprechende Prüfungs- oder Studienleistung absolviert werden; eine Anwesenheitspflicht für den Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen gibt es jedoch in der Regel an der Universität nicht.

Die derzeitige Äquivalenzüberprüfung wird der gegenwärtigen Situation gerecht. Jede Änderung in den Ausbildungsprozessen bzw. -verfahren, d. h. veränderte Rahmenlehrpläne bzw. Studien- und Prüfungsordnungen erfordern einen neuen Äquivalenzabgleich, um die Qualitätssicherung dieser Prozesse berücksichtigen zu können. Einen ersten Schritt zur Verstetigung dieser Anforderung stellt die Kooperationsvereinbarung zwischen TU Ilmenau und PFS Erfurt dar, in der sich beide Partner zum Informationsaustausch zwecks Äquivalenzfindung verpflichten.

3.3 Das Anrechnungsverfahren und seine Instrumente

Es wurden Instrumente für ein (kombiniertes) Anrechnungsverfahren entwickelt, das auf der Basis einer anfangs individuell durchgeführten Anrechnung letztendlich zu einer pauschalisierten Anrechnung führen soll.

Prämisse bei der Entwicklung der Anrechnungsinstrumente war, dass sie sich komplett und einfach in die laufenden Prozesse an der Hochschule einbinden lassen und dass sich die Abläufe in bereits vorhandene studienbegleitende Dienstleistungen eingliedern.

Nach Aussprachen mit den zuständigen Prüfungsämtern, dem Studentensekretariat und den Studiengangverantwortlichen wurde ein Verfahren entwickelt, das aus folgenden Schritten und Instrumenten besteht:

1. Antrag auf Anrechnung durch Aspirantin bzw. Aspiranten (Anrechnungsformular im Prüfungsamt): Es wurde auf Formulare zurückgegriffen, die bereits für die Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen bei Hochschul- oder Studiengangwechsel Anwendung finden. Neue spezielle Formulare würden einer Übersichtlichkeit und Einfachheit des Verfahrens und somit dessen Akzeptanz entgegenstehen.
2. Verfahren im Prüfungsamt entsprechend „Handbuch für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Studiengang ...“: Beim ersten Anrechnungsaspiranten werden im Prüfungsamt dieselben Abläufe erzeugt, wie sie bei einer individuellen Anrechnung bereits auf Basis der unter 1.) genannten Formulare ablaufen. Bei weiteren vergleichbaren Anrechnungsaspirantinnen und -aspiranten ist dann eine pauschalisierte Anrechnung auf Grundlage der Anrechnungsempfehlung des Prüfungsausschusses (siehe 3.) möglich. Bei diesen Prozessen wirkt das Anrechnungshandbuch unterstützend.
3. Äquivalenzbestimmung auf Fächerebene durch zuständige Hochschullehrerinnen/-lehrer bzw. zuständige Hochschullehrende (für die jeweils erste Aspirantin/den ersten Aspiranten) und Anrechnungsempfehlung an den Prüfungsausschuss: Die Äquivalenzbestimmung auf Fächerebene wird ebenfalls durch entsprechende Aufbereitungen im Anrechnungshandbuch unterstützt.
4. Anrechnungsbestätigung durch Prüfungsamt (Prüfungsdatenbank HIS-POS): Nach Bestätigung der angerechneten Studien- und Prüfungsleistungen durch den Prüfungsausschuss werden die jeweiligen Anrechnungen in der Prüfungsdatenbank der Anrechnungsaspirantin bzw. dem Anrechnungsaspiranten gutgeschrieben.

In den im Projekt gewählten Bildungsgängen gibt es keine Durchlässigkeit im Sinne einer Zeiterparnis beim Studium, z. B. indem der gesamte Fächerumfang eines Semesters erlassen werden kann. Der hohen Zahl von Fächern pro Semester steht eine geringe Zahl von potenziell anrechnungsfähigen Fächern im Bachelor-Curriculum entgegen. Schätzungsweise liegt der Anrechnungsumfang in den untersuchten Studiengängen bei 30 von insgesamt 210 Leistungspunkten. Auch wenn das zu keiner Verkürzung der Studiendauer führt, so wachsen die Chancen, das Ingenieurstudium erfolgreich in der Regelstudienzeit zu absolvieren.

Anrechnung von ganzen Zeitabschnitten bzw. Semestern des Studiums kann es nur für bestimmte berufliche Weiterbildungsqualifikationen in spezialisiert ausgerichteten Studiengängen und in speziell angepasst entwickelten – evtl. auch berufsbegleitenden – Weiterbildungsstudiengängen der Universität geben.

4 Resümee und Ausblick

Im technischen Bereich sind die Systeme der beruflichen und universitären Ausbildung seit über 150 Jahren traditionell gewachsen. In beiden Bereichen haben sich Strukturen herausgebildet und Entwicklungen stattgefunden, die von den Akteuren im jeweils anderen System wenig wahrgenommen wurden. Traditionell sind wenige Übergänge von einem in das andere System vorhanden. Diese Situation zu verändern, um die Durchlässigkeit zwischen den Systemen zu erhöhen, ist auch Hintergrund des beschriebenen Projektes.

Eine Annäherung kann auf Basis einer umfangreichen Informationspolitik der jeweiligen Bildungsträger ansetzen. Auch gemeinsame Aufgabenstellungen wie in diesem Projekt tragen zu einer Erhöhung der Kenntnis und gegenseitigen Anerkennung bei. Für den Erfolg des Vorhabens stellten sich als besonders wichtige Einflussfaktoren dar:

1. In der Startphase des Projektes wurde ersichtlich, dass es große Unterschiede im Verständnis der unterschiedlichen Fachkulturen akademischer und beruflicher Bildung gibt. Auch im Kernteam des Projektes konnten anfangs Strukturen und Zusammenhänge nicht immer klar zugeordnet werden. Nach intensiven Gesprächen bzw. Diskussionen im Projektteam, die telefonisch, per E-Mail und im Rahmen von gemeinsamen Workshops geführt wurden, gelang es, Vertrauen und Akzeptanz aufzubauen und diese Hemmnisse weitestgehend abzubauen.
2. Die Vielfalt beruflicher Ausbildung durch Kammern, Fachschulen, staatliche und freie Weiterbildungsträger sowie die Struktur und Freiheit der Hochschulausbildung bergen auch die Gefahr des gegenseitigen Missverständnisses und der Verwirrung. Im Projektteam wurde an einem gemeinsamen Verständnis und einer konstruktiven Offenheit für die unterschiedlichen Bildungsstrukturen gearbeitet.
3. Eine große Hürde für die Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen bestand zu Projektbeginn in den Zulassungsbedingungen zu einem universitären Studium für qualifizierte Berufstätige. Die Novellierung des ThürHG im Jahr 2006 brachte eine außerordentliche Änderung zu Gunsten dieser Klientel und trägt damit zur Erhöhung der Durchlässigkeit bei.

Im Projektverlauf zeichneten sich Akzeptanzprobleme bei den Hochschullehrenden ab, dass Anrechnungsverfahren für eine nicht klar identifizierbare Klientel entwickelt werden. Doch wie können Studieninteressierte und damit Anrechnungsaspirantinnen und -aspiranten motiviert und rekrutiert werden, wenn es kein für diese Klientel passendes Angebot der Hochschule gibt? Diesem scheinbaren Widerspruch können spezielle Informationsangebote und Begleitmaßnahmen beider Bildungssysteme entgegen wirken. Denkbar wären spezielle Begabtenförderungsmodelle an der Fachschule zur Vorbereitung und Motivation für ein universitäres ingenieurwissenschaftliches Studium und klare Aussagen der Universität, in welchem Rahmen eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studienleistungen generell möglich ist. Zur Lösung kann entscheidend beitragen, gemeinsam diesen Prozess voranzutreiben und weiterhin vertrauensvoll aufeinander zuzugehen.

Berufstätige, die eine Aufstiegsqualifizierung absolviert haben, sind in der Regel bereits in feste Job- und soziale Strukturen eingebunden, so dass sie stark nach berufsbegleitenden bzw. Fernstudienangeboten suchen. In diesem Bereich zeigt sich ein deutliches Potenzial, Interessenten für die Hochschulausbildung zu gewinnen. Dieser Herausforderung wollen sich die Hochschulen stellen und solche Angebote schaffen.

Aber ein Teil des Erfolgs beruht eben auch auf der Bereitschaft der Arbeitgeber, einen Bedarf an diesen speziellen Bildungswegen bei den Hochschulen anzumelden und Bildungsinteressierte auf diesem Weg durch passende Rahmenbedingungen wirksam zu unterstützen.

Eine wesentliche Leistung des Projektes liegt neben dem vorliegenden Anrechnungsverfahren auch darin, an der Anrechnungsthematik beteiligten Interessensgruppen für die Thematik

sensibilisiert und vermeintliche und tatsächliche Barrieren in der Zusammenarbeit der beruflichen und akademischen Bildung auf ein überschreitbares Maß reduziert zu haben.

Literatur

Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2006): Workshops zum Thema „Diagnostik und Evaluation in pädagogischen Handlungsfeldern“, u. a. „Kompetenzerfassung in der Hochschulbildung“ (27./28. Juli 2006 Frankfurt/Main) und „Kompetenzerfassung in der beruflichen Bildung“ (11./12. Juli 2006 in Bremen); siehe <http://www.kompetenzdiagnostik.de> (Zugriff: 28.04.2008).

Entwicklung und Erprobung eines integrierten Leistungspunktesystems in der Weiterentwicklung modularisierter Studiengänge am Beispiel der Ingenieurwissenschaften – ein von der BLK geförderter Modellversuch (Laufzeit: 10/2001 - 09/2004), Informationen unter <http://www4.tu-ilmenau.de/lps> (Zugriff: 28.04.2008).

Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG) vom 21.12.2006 (GVBl 18/2006 S. 601). <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/hochschule/thuerhg.pdf> (Zugriff: 28.04.2008).

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM): Fachschul-Rahmenlehrpläne; abrufbar unter <http://www.thillm.de>. Menüpunkt Lehrpläne/Publicationen. (Zugriff: 28.04.2008)

4 Ausblick

4 Ausblick

Ida Stamm-Riemer

Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) steht für die Inklusion von außerhalb und an der Hochschule Gelerntem und symbolisiert die Brücke für unterbrochene Bildungswege bzw. vermeintliche Sackgassen. In den vorliegenden Beiträgen wurde die Komplexität der Äquivalenzüberprüfung von Ergebnissen von Lernprozessen aus unterschiedlichen Aneignungskontexten, wie berufliche und hochschulische Bildung, illustriert. Des Weiteren wurde der Nachweis erbracht, dass es trotz Ungleichartigkeit der Bildungssettings Schnittmengen an gleichwertigen Lernergebnissen gibt. Damit sind beruflich erworbene Qualifikationen in den Hochschulbereich systematisch transferier- und anrechenbar. Im Sinne von lebenslangem Lernen wird so eine wichtige Voraussetzung für eine kontinuierlichere Bildungsbiographie geschaffen.

Außerdem ist es gelungen, die Kommunikation und den Austausch zwischen den beiden Bildungsbereichen mit den zahlreich beteiligten Organisationen zu befördern, so dass über die Projektförderung hinaus über neue Formen der Zusammenarbeit und gemeinsame Bildungsangebote nachgedacht wird. Denn es ist sehr im Interesse der (Weiter-)Bildungsnachfragenden und der qualifiziertes Personal suchenden Unternehmen, wenn die Stärken der beruflichen und hochschulischen Bildung in kooperativen Strukturen gebündelt werden.

Doch mit der Feststellung von Äquivalenzen ist nur der erste Schritt auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit im Bildungswesen durch Anrechnung der verschiedenen Qualifizierungswege getan. Damit sie Studierenden einheitlich angerechnet werden können, bedarf es eines zwischen allen beteiligten Hochschulstellen abgestimmten und qualitätsgesicherten Ablaufs des gesamten Anrechnungsverfahrens.

Über die Umsetzung der im Rahmen der ANKOM-Initiative von Herbst 2005 bis Dezember 2007 entwickelten Anrechnungskonzepte liegen noch keine umfassenden Erfahrungen, geschweige denn Evaluationsergebnisse vor. Dafür ist es auch noch zu früh. Nach einigen Erprobungen in den kommenden Semestern steht die Evaluation der Modelle an, was zu einer Überarbeitung der entwickelten Instrumente und eingeführten Verfahren führen kann. Bereits jetzt lassen sich jedoch die weiteren Herausforderungen und notwendigen Maßnahmen zur breiten Realisierung von Anrechnung an den ANKOM-Modellhochschulen und darüber hinaus aufzeigen.

Noch nicht alle an der Hochschule sind von der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit von Anrechnung beruflich erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf hochschulische Bildung überzeugt. Daher bedarf es eines umfassenden und differenzierten Informations- und Beratungsangebots für die diversen Hochschulgremien und die jeweils zuständigen Personengruppen, wie Hochschullehrende als Modulverantwortliche und Studiengangsberatende, Personal im Prüfungs- und Immatrikulationsamt, allgemeine und fachbezogene Studienberatende sowie die Sekretariate der Fakultäten bzw. Fachbereiche als ebenfalls zuständig für studienrelevante Auskünfte. Damit ist die Erwartung verbunden, dass ein tieferes Verständnis und eine bessere Verständigung über die berufliche Bildung und die Anrechnung von vorgängigem Lernen („Accreditation of Prior (Certificated) Learning, AP(C)L“) zu einer allgemein positiven Einstellung zu (mehr) Anrechnung an der Hochschule führt.

Um die externe Informations- und Beratungsnachfrage von Studieninteressierten, Personalverantwortlichen von Unternehmen, Vertretungen von Beschäftigten sowie von Bildungsträgern

und beruflichen Schulen decken zu können, ist ein differenziertes Angebot an Materialien in gedruckter und elektronischer Form sowie persönlicher Auskunft erforderlich. Eine solche Beratungs- und Informationsaufgabe ist ohne zusätzliche personelle Ressourcen und entsprechende Infrastruktur nicht leistbar.

Um Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten zu ermöglichen und sie als integralen Bestandteil des Bologna-Prozesses umzusetzen, bedarf es mindestens entsprechender verbindlicher Bestimmungen in den Prüfungsordnungen. Eine Verankerung im jeweiligen Landeshochschulgesetz ist eine weitere, auch bildungspolitische Unterstützung. Die Äquivalenzprüfung wird erleichtert, wenn – wie in den offiziellen Dokumenten festgelegt – die Studienmodulbeschreibungen tatsächlich einer Lernergebnisorientierung folgen. Wären alle im Rahmen der Bildungsgänge erstellten Dokumente (Curriculum, Rahmenlehrplan, Fortbildungsprüfungsordnung) ergebnisorientiert und nach einer einheitlichen Systematik (z. B. Europäischer Qualifikationsrahmen) konzipiert, ließen sich Synergieeffekte noch einfacher erzielen. Vereinbarungen der zuständigen Stellen über gleichwertige Lernergebnisse aus beruflicher und hochschulischer Bildung (Schnittmengen) im Rahmen der Entwicklung von Bildungsgängen würden die Anstrengungen auf Mikroebene (Berufsbildungsträger, Hochschule, Individuum etc.) – wenn nicht ersetzen, so doch – erheblich erleichtern.

Die grundsätzlichen strukturellen und systemischen Erfordernisse eines durchlässigen Bildungssystems (die Anrechnungspioniere obsolet machten) wurden in den vorgelegten Aufsätzen außer Acht gelassen. Denn Anrechnung hat in erster Linie eine Überbrückungsfunktion für ein Bildungssystem, in dem es an sinnvollen und notwendigen Übergängen für ein reibungsloses lebenslanges Lernen strukturell mangelt. Anrechnung wäre nicht das richtige Mittel, um z. B. berufliche und hochschulische Bildung miteinander abzustimmen. Dies hätte Implikationen auf der Systemebene, wofür die Zuständigkeiten auf 17 Schultern (Bund und Länder) verteilt sind. Alternativ werden diesbezüglich Erwartungen an den aktuell zu entwickelnden, alle Bildungsbereiche umfassenden Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR)¹ geknüpft. Wenn es gelänge, eine für alle Bildungsbereiche gültige Systematik zur Beschreibung der Art und des Umfangs (Niveau) der Lernergebnisse aller Bildungsprozesse, ob formal oder informell, zu erstellen, dann wäre dies eine noch größere verdienstvolle Pionierleistung. Die (einheitliche) Anwendung und Umsetzung dieses Instrumentes zur Darstellung von vergleichbaren Lernergebnissen bedeutete die nächste Herausforderung.

All diese vielfältigen Reformanstrengungen und Veränderungsprozesse zur Modernisierung eines Bildungssystems, das den Anforderungen einer Wissensgesellschaft im 21. Jahrhundert entsprechen soll, bedürfen der begleitenden Evaluation und Erforschung der Umsetzungsbedingungen sowie des Engagements aller Beteiligten.

¹ Ausführliche Informationen unter <http://www.bmbf.de/de/12189.php> (Zugriff: 10.06.2008).

5 Anhang

Verzeichnis der AutorInnen und HerausgeberInnen

Benning, Prof. Dr. jur. Axel

vertritt das Lehrgebiet Wirtschaftsrecht, insb. Handels-, Gesellschafts- und Arbeitsrecht, am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld, dem er zurzeit als Dekan vorsteht. Im Projekt ANKOM Wirtschaft fungiert er als Projektleiter.

Beuthel, Dr. Ing. Regina

Studium des Maschinenbaus mit Fachrichtung Elektrotechnik, wissenschaftliche Mitarbeiterin der TU Darmstadt, Institut für Soziologie, Drittmittelforschung: ProIT Professionals, Arbeitsschwerpunkte: Hochschule und IT-Fachlichkeit.

Bick, Dipl.-Bw. (FH) Sandra

Fachhochschule Koblenz, RheinAhrCampus Remagen, Fachbereich Betriebs- und Sozialwirtschaft, wissenschaftliche Mitarbeiterin (Logistik & E-Business); wissenschaftliche Mitarbeit KARLos RheinRuhr.

Bonse-Rohmann, Prof. Dr. rer. medic., Dipl.-Ghl. Mathias

Studium des Lehramts an berufsbildenden Schulen, berufliche Fachrichtung Gesundheit an der Universität Osnabrück (1986); seit 2002 Vertretung des Lehrgebiets „Pädagogik, insb. Berufspädagogik der Gesundheitsberufe und Pädagogische Psychologie“ am Fachbereich Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Bielefeld; Forschungsschwerpunkte: Gesundheitsförderung in der beruflichen Bildung, kompetenzorientierte Prüfungsinstrumente und -verfahren, Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, berufliche Bildung der Gesundheitsberufe.

Burchert, Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Ing.-Ök. Heiko

Studium der Betriebswirtschaftslehre (Diplom 1988) und Promotion 1995 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; seit 2001 Professor für betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundlagen des Gesundheitswesens am Fachbereich Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld; Arbeits- und Forschungsgebiete: Gesundheitsökonomie (insb. Ökonomie der Telemedizin, Rehabilitation und Pflege), Betriebswirtschaftslehre sowie Arbeits-, Sozial- und Strafrecht.

Freitag, Dr. Walburga

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der HIS GmbH und beteiligt an der Wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM. Zuvor Forschung und Lehre an der Universität Bielefeld im Bereich Berufsbildung und Bildungsplanung u.a. mit den Schwerpunkten Gesundheits- und Sozialberufe, Professionalisierung, Diskursanalyse und (Berufs-)Biographieforschung. Bildungsbiographische Selbsterfahrungen in den Prozessen des Übergangs an die Hochschule nach einer Tätigkeit als Ernährungsmedizinische Beraterin.

Gatzen, Prof. Dr.-Ing. Hans-Heinrich

Leibniz Universität Hannover, Geschäftsführender Leiter des Instituts für Mikrotechnologie (imt); Forschungsschwerpunkte/Aufgabengebiet: Entwicklung, dünnfilmtechnische Fertigung und Charakterisierung magnetischer Mikrobauteile; Aus- und Weiterbildungskonzepte im Bereich Mikrotechnologie.

Gierke, Dr. phil. Willi B.

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement; Geschäftsführer des Wolfgang Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement.

Hanft, Prof. Dr. Anke

Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung und Bildungsmanagement, Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L), Projektleiterin des ANKOM-Projektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement.

Hansen, Prof. Dr. Uwe

Fachhochschule Koblenz, RheinAhrCampus Remagen, Fachbereich Betriebs- und Sozialwirtschaft, Lehrgebiete: Logistik/Verkehrswirtschaft, Forschungsgebiete: Optimierung von logistischen Prozessen, Verkehrslogistik Entsorgungslogistik; Projektleiter des ANKOM-Projektes KARLos RheinRuhr am RheinAhrCampus Remagen der Fachhochschule Koblenz.

Hennecke, Dr.-Ing. Petra

hat Technische Kybernetik studiert und auf dem Gebiet der „Elektrischen Antriebstechnik“ promoviert. Derzeit ist sie dem Rektorat der TU Ilmenau zugeordnet und beschäftigt sich neben dem Projekt bkus-ing mit Fragestellungen, die aus dem Bologna-Prozess und den damit verbundenen Hochschulstrukturreformen resultieren. Insbesondere befasst sie sich mit Evaluationsaufgaben.

Horst, Philipp

ist Student im Masterstudiengang "Integrierte Sonderpädagogik" an der Universität Bielefeld und arbeitet seit September 2005 als studentischer Mitarbeiter im Projekt ANKOM Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft.

Kyas, Dr. phil. Stephan

studierte Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Medien und Kommunikation an der Technischen Universität Braunschweig. Von 2005 bis 2007 untersuchte er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig in der BMBF-Initiative ANKOM Anrechnungsmöglichkeiten beruflicher Kompetenzen aus dem IT-Sektor auf Hochschulstudiengänge. Seit Juli 2008 arbeitet Stephan Kyas im Arbeitsbereich „Schulbuch und Konflikt“ des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig.

Last, Dr. sc. paed. Bärbel

Fachhochschule Stralsund, Fachbereich Maschinenbau, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Studiengangsleiterin/-fachberaterin im dualen Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen bzw. Maschinenbau.

Loroff, Dipl.-Psych., Dipl.-Inform. Claudia,

Studium der Psychologie und der Informatik an der Technischen Universität Berlin; 2001-2002 Mitarbeiterin im Psychologischen Dienst der Berliner Polizei, 2002-2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer-Institut ISST in Berlin, u.a. im BMBF geförderten Projekt „Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung für die IT-Branche“ (APO-IT); seit 2005

Mitarbeiterin der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH, Berlin, mit Arbeitsschwerpunkten in Evaluation, Aus- und Weiterbildung, Safety & Security, Innovations- und Technikanalyse; seit Oktober 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM.

Mammen, Dipl.-Ing. Heike

hat Gerätetechnik an der TH Ilmenau studiert und mehrere Jahre im Ingenieurberuf gearbeitet. Heute beschäftigt sie sich neben anderen bildungspolitischen Projekten mit der Motivation junger Frauen für Technik und Naturwissenschaften.

Minks, Karl-Heinz

ist Leiter des Arbeitsbereiches Absolventenstudien und lebenslanges Lernen und stellvertretender Leiter des Unternehmensbereiches 2: Hochschulforschung beim HIS Hochschul-Informationssystem. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Absolventen-Längsschnittuntersuchungen, Modernisierung und Wandel des Beschäftigungssystems, Weiterbildung, Ingenieurqualifikation und Kompetenzerfordernisse des Beschäftigungssystems. Langjährige ehrenamtliche Mitarbeit beim VDI.

Müller, Dipl.-Kfm. (FH) Christof

absolvierte nach einer Ausbildung zum Bankkaufmann und einer Weiterbildung zum Bankfachwirt ein Studium zum Diplom-Kaufmann (FH) am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld. Im Projekt ANKOM Wirtschaft ist er seitdem als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig.

Müskens, Dr. Wolfgang

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Projektkoordinator im Qualifikationsverbund Nord-West. Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik.

Pannier, Dipl.-Soz.Päd. Anke

staatlich anerkannte Erzieherin (Abschluss 1991) und Sozialpädagogin (Diplom 1998), langjährige Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen, in der Familienhilfe und Familienbildung; seit 2003 Koordinatorin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice-Salomon-Hochschule im Studiengang: „Erziehung und Bildung im Kindesalter“, in den Projekten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ und „Ankom: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen“.

Pape, Dipl.-Ing. Florian

Leibniz Universität Hannover, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Mikrotechnologie (imt), Forschungsschwerpunkte/Aufgabengebiet: Entwicklung, dünnfilmtechnische Fertigung und Charakterisierung magnetischer Mikrobauteile; Aus- und Weiterbildungskonzepte im Bereich Mikrotechnologie.

Prößler, Prof. Dr.-Ing. Ernst-Kurt

Fachhochschule Stralsund, Fachbereich Maschinenbau, Lehrgebiete: Produktionstechnik/Werkzeugmaschinen, verantwortlich für die Praxisphase im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen.

Ruffert, Dr.-Ing., Dipl.-Phys. Christine

Leibniz Universität Hannover, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Mikrotechnologie, Forschungsschwerpunkte/Aufgabengebiet: Entwicklung, dünnfilmtechnische Fertigung und Charakterisierung magnetischer Mikrobauteile; Aus- und Weiterbildungskonzepte im Bereich Mikrotechnologie.

Schnadt, Pia, M. A.

Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie an der Universität zu Köln und der Freien Universität Berlin (Diplom 1990); Aufbaustudium zu Personalentwicklung in lernenden Unternehmen an der Technischen Universität Kaiserslautern (M. A. 2004); langjährige Tätigkeit in der beruflichen Weiterbildung; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der ASFH Berlin im Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen“ (2006 - 2007). Seit 2008 Leiterin der Personal- und Qualitätsentwicklung bei FRÖBEL e. V., Berlin.

Seger, Dr. phil. Mario Stephan

Studium der Soziologie, Organisationspsychologie und Volkswirtschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter der TU Darmstadt, Institut für Soziologie, Drittmittelforschung: ProIT Professionals, Arbeitsschwerpunkte: Projektkonzeption/-koordination und Prüfungswesen.

Stamm-Riemer, Ida, M. A.

1989-1998 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin; 2002-2004 Koordinatorin des BLK-Verbundes „Entwicklung eines Leistungspunktsystems an einer Hochschule in allen Fachbereichen (FH)“ an der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft (FHTW) Berlin; seit Oktober 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover.

Wolter, Prof. Dr. André

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft; 2004-2006 Leiter der Abteilung Hochschulforschung der HIS GmbH, Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, lebenslanges Lernen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“

Vom 14. Januar 2005

1 Zuwendungszweck, Rechtsgrundlage

1.1 Zuwendungszweck

Eine dynamische, auf die Anforderungen der Zukunft ausgerichtete Wirtschaft erfordert qualifizierte Fachkräfte auf allen Ebenen. Im Interesse der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Einzelnen müssen verbesserte Möglichkeiten eingeräumt werden, um individuelle Qualifikationen und Leistungspotenziale weiterentwickeln und optimal zur Entfaltung und Nutzung bringen zu können.

Es ist daher ein wichtiges bildungspolitisches Ziel, Bildungswege zu öffnen und durchlässiger zu gestalten. Dazu gehört, Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen zu ebnen und dabei bereits vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen zu berücksichtigen. So sollen jene Kompetenzen, die beruflich Gebildete in Aus- und Weiterbildung sowie im Beruf erworben haben, bei Hochschulstudiengängen in einer Höhe anerkannt werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.)

1.2 Rechtsgrundlage

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gewährt aus dem Bundeshaushalt und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) nach Maßgabe dieser Richtlinien, der BMBF-Standardrichtlinien für Zuwendungen auf Ausgaben- und Kostenbasis sowie der Verwaltungsvorschriften zu § 44 der Bundeshaushaltsordnung (BHO) Zuwendungen. Ein Rechtsanspruch auf Gewährung einer Zuwendung besteht nicht. Der Zuwendungsgeber entscheidet aufgrund seines pflichtgemäßen Ermessens im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel.

2 Gegenstand der Förderung

Die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ soll Verfahren zur Anrechnung von in der beruflichen Weiterbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen für Inhaber von Abschlüssen auf Grund des § 46 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz, der §§ 42 Abs. 2 und 45 der Handwerksordnung oder von Fachschulen der Länder bzw. von vergleichbaren rechtlich geregelten Weiterbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens auf der Ebene z. B. der IT-Weiterbildung, der Techniker, der Fachwirte, Fachkaufleute und Meister auf Hochschulstudiengänge entwickeln. Dabei sollen Qualifikationen und Kompetenzen definiert werden, denen Leistungspunkte zugeordnet werden. Diese Leistungspunkte sind auf der Grundlage des für den Hochschulraum entwickelten Leistungspunktesystems ECTS (mit den Elementen learning outcomes, workloads, Lernstufen) zu vergeben.

Gefördert werden:

- regionale Entwicklungsprojekte, die an verschiedenen Hochschulen angesiedelt sind bzw. mit diesen kooperieren und
- eine wissenschaftliche Begleitung.

2.1 Regionale Entwicklungsprojekte

Im Rahmen der Projekte sollen jeweils für einen Bereich der beruflichen Weiterbildung — auch unter Einbeziehung bereits vorhandener Erkenntnisse — Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen entwickelt und erprobt und damit eine Äquivalenz zu Studienleistungen in fachlich relevanten Bachelor- und Masterstudiengängen belegt werden. Dabei sind neben den durch eine Fortbildungsprüfung nachgewiesenen Befähigungen auch jene Qualifikationen und Kompetenzen einzubeziehen, die Grundlage bzw. Zugangsvoraussetzungen der Fortbildungsabschlüsse sind, wie einschlägige Berufsausbildung und die sich anschließende Berufspraxis.

Die Anrechnungsfähigkeit dieser Qualifikationen auf die Studiengänge ist unter Zugrundelegung des an den Hochschulen verwandten qualitativen Leistungspunktesystems zu untersuchen und zu bewerten. Anrechnungen sind während der Laufzeit eines Projekts zu evaluieren.

Für die regionalen Entwicklungsprojekte ist jeweils ein Fachbeirat zu bilden. Seine Mitglieder sollen einen engen fachlichen Bezug zu den Qualifikationen haben, die durch die zu untersuchenden Fortbildungen erlangt werden. Das sind in der Regel Experten aus Unternehmen, die die Fortgebildeten beschäftigen, Vertreter der zuständigen Stellen, insbesondere Mitglieder von Prüfungsausschüssen, Arbeitnehmervertreter und Vertreter von Bildungsträgern. Der Fachbeirat hat gegenüber dem Zuwendungsempfänger als Träger eines regionalen Entwicklungsprojekts beratende und fördernde Aufgaben. Die Träger der Entwicklungsprojekte sind verpflichtet, mit dem Fachbeirat, mit den anderen Entwicklungsprojekten, insbesondere aber mit der wissenschaftlichen Begleitung zusammen zu arbeiten, u. a. mit ihnen relevante Fragestellungen zu diskutieren, alle Informationen insbesondere die inhaltlichen und methodischen Materialien und Arbeitsergebnisse zur Verfügung zu stellen, und sich am wissenschaftlichen und am öffentlichkeitsorientierten Diskurs koordiniert und aktiv zu beteiligen.

2.2 Wissenschaftliche Begleitung

Die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung sind,

- die Träger der einzelnen Entwicklungsprojekte zu beraten, den Informationsaustausch und den wissenschaftlichen Diskurs zwischen und mit den einzelnen Projekten zu fördern,
- die Ergebnisse zusammenzufassen, auszuwerten, zu einem übertragbaren und breit anwendbaren Standard weiterzuentwickeln und sie in einer für die weitere Verwertung und Übertragbarkeit nutzbaren Form zu veröffentlichen (z. B. Datenbank, Internet),
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Durchführung von Workshops für die Fachöffentlichkeit (Auftakt- und Abschlussveranstaltung und mindestens eine während der Laufzeit des Projekts),
- Zusammenarbeit und Koordination mit dem BMBF-Ausschuss (siehe unten),
- Verfahrensvorschläge, die der Qualitätssicherung der Prüfungsergebnisse aus der beruflichen Fortbildung, der Gewährleistung von vereinbarten Standards sowie der Vertrauensbildung, Partizipation und Kooperation der beteiligten Partner dienlich sind, zu entwickeln und zu erproben.

Die wissenschaftliche Begleitung soll mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung als operativem Kooperationspartner eng zusammenarbeiten.

Vom BMBF wird ein Ausschuss gebildet, welcher den Verlauf der Förderinitiativen fachlich begleitet und das BMBF in übergreifenden Fragen berät. Der Ausschuss soll neben zwei Vertretern des BMBF aus zwei Vertretern der HRK, jeweils einem Vertreter des DGB, des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, der Länder und des BIBB bestehen.

3 Zuwendungsempfänger/Antragsteller

Antragsberechtigt zu Nummer 2.1 sind Hochschulen und hochschulnahe Einrichtungen, die eine institutionelle und fachliche Nähe zu den entsprechenden Fachbereichen haben und für die Umsetzung der Ergebnisse Sorge tragen. Andere Institutionen kommen in Betracht, sofern die Anrechnung der Äquivalenzen in den entsprechenden Studiengängen durch entsprechende Erklärungen der beteiligten Hochschulen belegt oder zeitnah in Aussicht gestellt werden kann.

Antragsberechtigt zu Nummer 2.2 sind Hochschulen und andere wissenschaftliche Einrichtungen. Antragsteller müssen über vertiefte Kenntnisse im Bereich der beruflichen Bildung und über Hochschulstudiengänge sowie über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den auf diesem Gebiet tätigen Verbänden und Institutionen und mit Hochschulen verfügen.

Forschungseinrichtungen, die gemeinsam von Bund und Ländern finanziert werden, kann nur unter bestimmten Voraussetzungen eine Projektförderung für ihren zusätzlichen Aufwand bewilligt werden.

4 Zuwendungsvoraussetzungen

Förderinteressenten sollen bereits Erfahrungen auf dem Gebiet der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge haben. Förderinteressenten für regionale Entwicklungsprojekte sollen deutlich machen können, dass sie die Ergebnisse der Förderung eigenverantwortlich weiterführen können. Sie sollen ferner über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Institutionen und Verbänden verfügen, die in dem regionalen Entwicklungsprojekt mitwirken.

5 Umfang und Höhe der Zuwendung

Die Zuwendungen können im Wege der Projektförderung als nicht rückzahlbare Zuschüsse für einen Zeitraum von bis zu ca. 2,5 Jahren für die regionalen Entwicklungsprojekte und bis zu ca. 3,5 Jahren für die wissenschaftliche Begleitung gewährt werden. Grundsätzlich ist beabsichtigt, zusätzlich für die regionalen Entwicklungsprojekte jeweils ca. 1,5 Stellen wissenschaftliches Personal und für die wissenschaftliche Begleitung ca. 2 bis 3 derartige Stellen zu finanzieren (auch abhängig von der Zahl und der inhaltlichen Bandbreite der regionalen Entwicklungsprojekte).

Bemessungsgrundlage für Antragsteller sind die zuwendungsfähigen projektbezogenen Ausgaben (bei Helmholtz-Zentren und der Fraunhofer-Gesellschaft – FhG – die zuwendungsfähigen projektbezogenen Kosten), die bis zu 100% gefördert werden können.

Die Bemessung der jeweiligen Förderquote muss den Gemeinschaftsrahmen der EU-Kommission für staatliche FuE-Beihilfen berücksichtigen.

6 Sonstige Zuwendungsbestimmungen

Bestandteil eines Zuwendungsbescheides auf Ausgabenbasis werden die Allgemeinen Nebenbestimmungen für Zuwendung zur Projektförderung (ANBest-P) und die Besonderen Nebenbestimmungen für Zuwendungen des BMBF zur Projektförderung auf Ausgabenbasis (BNBest-BMBF 98). Darüber hinaus finden auf Grund der ESF-Kofinanzierung die einschlägigen ESF-Bestimmungen Anwendung.

Bestandteil eines Zuwendungsbescheides auf Kostenbasis werden grundsätzlich die Allgemeinen Nebenbestimmungen für Zuwendungen auf Kostenbasis des BMBF an Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft für FuE-Vorhaben (NKBF98).

Die finanzielle Beteiligung des Europäischen Sozialfonds erfolgt auf der Grundlage der Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates vom 21. Juni 1999 mit allgemeinen Bestimmungen über die Strukturfonds, der Verordnung (EG) Nr. 1261/1999 des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 21. Juni 1999 betreffend den Europäischen Sozialfonds, der Verordnung (EG) Nr. 1784/1999 des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 12. Juli 1999 betreffend den Europäischen Sozialfonds, der Verordnung (EG) Nr. 1685/2000 der Kommission vom 28. Juli 2000 mit Durchführungsbestimmungen zur Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates hinsichtlich der Zuschussfähigkeit der Ausgaben von den Strukturfonds kofinanzierte Operationen, der Verordnung (EG) Nr. 438/2001 der Kommission vom 4. März 2001 mit Durchführungsbestimmungen zur Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates in Bezug auf die Verwaltungs- und Kontrollsysteme bei Strukturinterventionen, der Verordnung (EG) Nr. 448/2001 der Kommission vom 2. März 2001 mit Durchführungsvorschriften zur Verordnung (EG) Nr. 1260/1999 des Rates hinsichtlich des Verfahrens für die Vornahme von Finanzkorrekturen bei Strukturfondsinterventionen, der Verordnung (EG) Nr. 448/2004 der Kommission vom 10. März 2004 zur Änderung der Verordnung (EG) Nr. 1685/2000 hinsichtlich der Regeln für die Zuschussfähigkeit von Kofinanzierungen aus den Strukturfonds und zur Aufhebung der VO (EG) 1145/2003 vom 27. Juni 2003, des Einheitlichen Programmplanungsdokuments Ziel 3 für Deutschland (am 10. Oktober 2000 von der Europäischen Kommission genehmigt – K [2000] 2414 [Nr. 1999 DE 05 3 DO 001]) sowie des Operationellen Programms des Bundes Ziel 1 (am 21. Februar 2001 von der Europäischen Kommission genehmigt – K [2001] 25 [Nr. 2000 DE 05 1 PO 007]).

7 Verfahren

Für die Antragstellung ist das elektronische Antragssystem „easy“ zu nutzen (auch für Projektskizzen gemäß Nummer 7.1)

Vordrucke für Förderanträge, Richtlinien, Merkblätter, Hinweise und Nebenbestimmungen können unter der Internetadresse www.kp.dlr.de/profi/easy/formular.html abgerufen werden.

7.1 Vorlage von Projektskizzen

Das Förderverfahren ist zweistufig. Zunächst sind dem BMBF bis zum 15. März 2005 Projektskizzen für die regionalen Entwicklungsprojekte und für die wissenschaftliche Begleitung einzureichen. Die Vorlagefrist gilt nicht als Ausschlussfrist. Verspätet eingehende Projektskizzen können aber möglicherweise nicht mehr berücksichtigt werden.

Projektskizzen sollen unter Nutzung von „easy“ in elektronischer Form vorgelegt werden. Zusätzlich ist eine Vorlage in Schriftform erforderlich. Staatliche Hochschulen und andere öffentliche Einrichtungen haben das Einverständnis des zuständigen Landesministeriums zu dem Antrag vorzulegen.

Projektskizzen für die regionalen Entwicklungsprojekte müssen Angaben zu folgenden Punkten enthalten:

- welche Fortbildungsqualifikationen im Hinblick auf welche Studienanforderungen hin untersucht werden sollen,
- vorgesehene wissenschaftliche Ansätze zur Transformation beruflich erworbener Kompetenzen in das Hochschulleistungspunktsystem,
- vorhandene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Anrechnung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf Studienanforderungen,
- Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Institutionen wie Sozialpartnern, Kammern usw.,
- Vorstellungen über die Ausgestaltung der regionalen Zusammenarbeit und die Kooperationsbeziehungen zu den übrigen Zuwendungsempfängern,
- Finanzierungsplan,
- Darlegungen, Vereinbarungen o. Ä. der regionalen Entwicklungsprojekte mit den Hochschulen über die Sicherstellung der Anrechnung der festgestellten Äquivalenzen,
- Darlegungen zur vorgesehenen Darstellung der Arbeitsergebnisse, um eine Übertragbarkeit und Akzeptanz auch an anderen Fachbereichen und Hochschulen zu fördern.

Projektskizzen für die wissenschaftliche Begleitung müssen Angaben zu folgenden Punkten enthalten:

- vorhandene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Anrechnung von in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf Studienanforderungen,
- Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen und Institutionen wie Sozialpartnern, Kammern usw.,
- Vorstellungen über die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den regionalen Entwicklungsprojekten,
- konzeptionelle Vorstellungen zur Auswertung der Ergebnisse der regionalen Entwicklungsprojekte und ihrer Weiterentwicklung zu einem übertragbaren Standard,
- Finanzierungsplan
- Darlegungen zur vorgesehenen Darstellung der Arbeitsergebnisse, um eine Übertragbarkeit und Akzeptanz auch an anderen Fachbereichen und Hochschulen zu fördern.

Die eingereichten Projektskizzen werden vom BMBF-Ausschuss begutachtet. Der Ausschuss schlägt dem BMBF auf dieser Grundlage Projekte zur Förderung vor. Zentrale Kriterien sind bei den regionalen Entwicklungsprojekten die Erfolgsaussichten des vorgeschlagenen Verfahrens, um zu einer dauerhaften und allgemein akzeptierten Anrechnung zu gelangen, die Chancen für die Übertragbarkeit dieses Verfahrens, die Schlüssigkeit des Konzepts, die Erfüllung der Zuwendungsvoraussetzungen und der finanzielle Rahmen.

Zentrale Kriterien für die wissenschaftliche Begleitung sind die Schlüssigkeit des Konzepts, die Erfolgsaussichten für die Entwicklung eines übertragbaren und breit anwendbaren Standards, die Erfüllung der Zuwendungsvoraussetzungen und der finanzielle Rahmen.

Die Entscheidungsbefugnis des BMBF bleibt hiervon unberührt.

Das Auswahlergebnis wird den Interessenten

In einem zweiten Schritt, der bis Ende April 2005 abgeschlossen werden soll, werden die Interessenten von eingereichten und positiv bewerteten Projektskizzen aufgefordert, einen förmlichen Förderantrag vorzulegen, über den dann nach abschließender Prüfung vom BMBF entschieden wird.

Für die Bewilligung, Auszahlung und Abrechnung der Zuwendung sowie den Nachweis und die Prüfung der Verwendung und die ggf. erforderliche Aufhebung des Zuwendungsbescheides und die Rückforderung der gewährten Zuwendung gelten die Verwaltungsvorschriften zu § 44 BHO sowie die §§ 48 bis 49a des Verwaltungsverfahrensgesetzes, soweit nicht in dieser Förderrichtlinie Abweichungen zugelassen sind.

Bonn, den 14. Januar 2005

Bundesministerium
für Bildung und Forschung

Im Auftrag
L e s k i e n

8 Inkrafttreten

Diese Förderrichtlinien treten mit dem Tag der Veröffentlichung im Bundesanzeiger in Kraft.

¹⁾ Gemeinsame Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003

HIS, Goseriede 9, 30159 Hannover

Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:

HIS-Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9, 30159 Hannover
www.his.de

Verantwortlich:

Prof. Dr. Martin Leitner

Erscheinungsweise:

In der Regel mehrmals im Quartal

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISSN 1863-5563

