

Eckart Severing

Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung

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

Berufliche Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen beweisen sich in ihrer Anwendung, sind aber an sich für andere nicht erkennbar. Lernergebnisse werden gesellschaftlich erst sichtbar gemacht und anerkannt durch Zertifikate¹ – Beglaubigungen –, die Inhalte und Niveaustufen kodifizieren, sie individuell ausweisbar machen und damit Berechtigungen und Möglichkeiten zur Besetzung beruflicher Positionen begründen. Eine der ersten Weisheiten, die das Bildungssystem vermittelt, ist daher, dass Lernen allein für den Erfolg nicht ausreicht: Es gilt, Prüfungen zu bestehen und Zeugnisse über Lernleistungen zu erlangen. Erfolgreich absolvierte Prüfungen und ihre Zertifizierung in Zeugnissen der Berufsausbildung stellen eine wesentliche Voraussetzung des Einstiegs in einen Beruf dar, und Zertifikate der Weiterbildung ermöglichen berufliches Fortkommen. Entsprechend hoch ist die Bedeutung, die die Lernenden ihnen zumessen.

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

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

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

1. Funktionen von Prüfungen und Zertifikaten

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

1.1 Beurteilungsfunktion

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

1.2 Motivationsfunktion

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

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

1.3 Qualitätssicherungsfunktion

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

1.4 Strukturierungsfunktion

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

1.5 Selektions- und Allokationsfunktion

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

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

fungsanwärter. Noten werden demgemäß nach ausbalancierten Normalverteilungen vergeben.²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Probleme der Validität von Prüfungen und Zertifikaten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Lernanreizfunktionen von Prüfungen

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

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

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

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

2.3 Prüfungen und Zertifikate als Instrumente der Abschottung im Bildungssystem

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

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

2.3.1 Anrechnung von Prüfungsergebnissen zwischen beruflicher und akademischer Bildung

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

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

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

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

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

2.3.2 Zertifizierungen im Übergangssektor

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Zertifizierungen in der beruflichen Weiterbildung

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

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

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

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

2.3.4 Zertifizierungen des informellen Lernens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein Fazit

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

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

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

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demogra-
fischen Wandel. Bielefeld 2010
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines
überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Berufsausbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für
das duale System. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2009
- BJÖRNAVOLD, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung
nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa. Luxemburg 2001
- BOUDER, Annie u. a.: Certification and legibility of competence. In: CEDEFOP (Hrsg.): Trai-
ning in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000.
Background report, Vol. 1. Luxembourg 2001, S. 169–210
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 –
Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010
- BUNK, Gerhard P.: Prüfungen in geprüfter Zeit. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 38
(1986) 3, S. 71–75
- CLEMENT Ute: Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung. In: CLEMENT, Ute; LE
MOUILLOUR, Isabelle; WALTER, Matthias (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung
beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld 2006, S. 10–27
- DIHK: Ausbildung 2010 – Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung. Berlin 2010
- Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.
Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009. –
URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> (Stand: 01.06.2010)
- EBBINGHAUS, Margit: Praxis- und handlungsorientierte Prüfungsmethoden. In: CRAMER, Gün-
ter u. a. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch. Köln 2000
- EBBINGHAUS, Margit: Zum zweiten Mal evaluiert: Abschlussprüfung in den IT-Ausbil-
dungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 20–24
- EBBINGHAUS, Margit; SCHMIDT, Jens U.: Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bonn 1999
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld
2006
- FAULSTICH, Peter: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLI-
CHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Münster 1997,
S. 141–196

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

- FIETZ, Gabriele; REGLIN, Thomas; LE MOUILLOUR, Isabelle: Study on the implementation and development of an ECVET system for vocational education and training. ECVET reflector, Final Report. Nürnberg, Bonn 2007
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Wirtschaft und Bildung, Bd. 53. Bielefeld 2009
- GNAHS, Dieter: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: WIESNER, Gisela; WOLTER, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München 2005, S. 261–277
- HAASLER, Bernd: Anregungen zur Prüfungspraxis in der deutschen dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der gewerblich-technischen Berufsausbildungsforschung. In: GROLLMANN, Philipp u. a. (Hrsg.): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 18. Wien, Berlin 2007, S. 193–220
- ISSERSTEDT, Wolfgang u. a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin 2006
- KÄPPLINGER, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld 2007
- KELL, Adolf: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9 II. Stuttgart 1982, S. 289–320
- LE MOUILLOUR, Isabelle; DUNKEL, Torsten; SROKA, Wendelin: Tätigkeits- und kompetenzorientierte Innovationen im formellen Weiterbildungssystem. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG E. V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2004. Münster 2004, S. 371–421
- MOSER, Klaus: Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: STRAKA, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003, S. 41–55
- NUISSL, Ekkehard: Leistungsnachweise in der Weiterbildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 26 (2003) 4, S. 9–24
- NUISSL, Ekkehard; CONEIN, Stephanie; KÄPPLINGER, Bernd: Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung. In: KRUG Peter; NUISSL Ekkehard (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. München 2006, Stand März 2007, Beitrag 5.0
- OECD (Hrsg.): A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008
- SCHMIDT, Jens U.: Aussagekraft von Prüfungen. In: Referenz-Betriebs-System RBS, 4, Information 12. Bonn 1998
- SCHMIDT, Jens U.: Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 5, S. 27–31
- SCHUBERT, Frank; ENGELAGE Sonja: Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: HADJAR, Andreas; BECKER, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden 2006, S. 93–122

- SEIDEL, Sabine u. a.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Hannover, Bonn, Frankfurt 2007
- STRAKA, Gerald: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen – neu für die deutsche Berufsbildung? In: ECKART, Manfred; ZÖLLER, Arnulf: Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 205–216
- WEBER, Heiko: Bachelor und Master: Neue Konkurrenz für das Duale System? In: DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 5. Bielefeld 2007, S. 97–130

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: SEVERING, Eckart: Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung. In: SEVERING, Eckart; WEIB, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 15-36



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

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>