

Anke Piotrowski (Universität Kassel),  
Markus Heckenhahn & Anke Gerlach  
(beide: Hochschule Fulda)

Anrechnung pflegeberuflich  
erworbener Kompetenzen auf  
Hochschulstudiengänge -  
Modellversuch WAWiP

Online unter: (online seit Februar 2007)

[http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski\\_etal\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 11 | November 2006

## **Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung**

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



---

**ABSTRACT** (PIOTROWSKI/ HECKENHAHN/ GERLACH 2007 in Ausgabe 11 von *bwp@*)

---

Online: [www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski\\_etal\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf)

Mit diesem Artikel wird die Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens vorgestellt, das die Anrechnung von vorgängig erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen im Gesundheits- und Pflegebereich auf Studiengänge ermöglichen soll. Mit der gleichzeitigen Erfassung, Bewertung und Anrechnung sowohl formal als auch informell erworbener Kompetenzen sollen flexible Übergänge geschaffen und Redundanzen an der Schnittstelle des beruflichen und hochschulischen Bildungssystems vermieden werden. Unsere Projektziele stehen somit zum einen im Kontext bildungspolitischer Analysen zu veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft, die Konsequenzen für die gesellschaftliche Organisation individuellen und kollektiven Lernens nach sich ziehen bzw. bildungstheoretischer Ansätze zu biographischen Bildungsprozessen im Sinne einer Phänomenologie lebenslangen Lernens. Zum anderen knüpfen sie unmittelbar an aktuelle Entwicklungen im Bereich der pflegeberuflichen Bildung an.

---

**The development of a process for the accreditation of professional competences in the health and care sector for progression to HE study – a presentation of the WAWiP pilot project**

---

This article presents the development and piloting of a process which aims to make it possible for previously acquired competences and qualifications in the health and care sector to be accredited for progression to HE courses. The aim is for the processes of identifying, evaluating and accrediting competences to occur at the same time for those which have been acquired formally, and those that have been acquired informally, and to create flexible and efficient transition routes between vocational education and higher education. The purposes of our project are therefore, on the one hand, within the context of political analyses of the changing circumstances of employment and education, which have particular consequences for the social organization of individual and collective learning, as well as theoretical approaches to biographical learning processes in the sense of a phenomenology of lifelong learning. Further, the purposes are also inextricably linked with current developments in the health and care sector.

## **Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge - Modellversuch WAWiP**

---

### **1 Allgemeiner bildungspolitischer und bildungstheoretischer Kontext**

Die Relevanz der Anerkennung und Anrechnung von vorgängig erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ergibt sich u. a. aus bildungspolitischen Analysen zu veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft, die Konsequenzen für die gesellschaftliche Organisation individuellen und kollektiven Lernens nach sich ziehen (vgl. z.B. DOHMEN 1996, GERLACH 2000, FIELD 2000, BECK 1986, BECK/ GIDDENS/ LASH 1996). Insbesondere die seit den 1960er Jahren begründete internationale Politik des ‚lifelong learning‘ – bzw. der ‚lifelong education‘ (vgl. FAURE/ HERRERA/ KADDOURA 1973) – forciert die Erforschung und Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen zur Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen insbesondere westlicher Gesellschaften (vgl. DIETSCH/ MEYER 2004, BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2004).

Hintergrund ist die Diagnose, dass ein beschleunigter gesellschaftlicher Wandel Anforderungen an die gesellschaftlichen Akteure stellt, die „offensichtlich mit traditionellen Mitteln und in den bestehenden regelungsbürokratischen beziehungsstabilen gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr in den Griff zu kriegen sind“ (DOHMEN 1996, 2). So reagiert beispielsweise die These von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens auf die Besonderheiten des allgemeinen Modernisierungsprozesses, der Kompetenzen und Flexibilität der Gesellschaftsmitglieder erfordert, die „(...) nicht mehr im Tempo und in den institutionalisierten Formen ‚traditioneller‘ Bildungsprozesse erworben werden können“ (ALHEIT/ DAUSIEN 2002, 568). Institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen müssen verändert, neue soziale Netzwerke und Lernumwelten geschaffen werden.

In dem im März 2000 in Lissabon von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften verabschiedeten „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, heißt es: „Lebenslanges Lernen ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. (...) Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben“.

Im Memorandum ist festgehalten, dass sich lebenslanges Lernen auf alle Lernaktivitäten beziehe:

- auf formelle Lernprozesse, die in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfinden und zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führen;

- auf nicht formelle Lernprozesse, die außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfinden – am Arbeitsplatz, in Vereinen und Verbänden, in zivilgesellschaftlichen Initiativen und Aktivitäten, bei der Wahrnehmung sportlicher oder musischer Interessen –, die nicht unbedingt zum Erwerb eines formellen Abschlusses führen
- und auf informelle Lernprozesse, die nicht notwendig intendiert sind, im alltäglichen Leben gleichsam en passant „mitlaufen“, weshalb sie auch von den Lernenden selbst möglicherweise gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen werden (vgl. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2000, 8).

Der Möglichkeit der Anerkennung und Anrechnung von vorgängig formell, nicht formell und informell erworbenen Kompetenzen kommt hier besondere Beutung zu. Sie entspricht der Option einer synergetischen Vernetzung unterschiedlicher Lernformen. So kann beispielsweise nach BJORNAVOLD (2000) die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informellen Lernens als praktisches Instrument zur Sichtbarmachung und Stärkung von Schlüsselqualifikationen verstanden werden.

Der ökonomischen Fokussierung bildungspolitischer Steuerung steht die institutionsunabhängige Anerkennung von Lernleistungen und -erfahrungen der Individuen und somit die Förderung der biografischen Planungsfreiheit, der Work-Life-Balance und des sozialen Engagements gegenüber. Diese Perspektive steht im Kontext bildungstheoretischer Ansätze zu biografischen Bildungsprozessen im Sinne einer Phänomenologie des lebenslangen Lernens (vgl. ALHEIT/ DAUSIEN 1999, 2002). Neben der Positionierung im sozialen Raum erzeugt Bildung vor allem eine zeitliche Ordnung entlang der Achse einer individuellen Biografie. Gegenwärtig kann von einer Mischung aus noch geltenden Normen jener dreigeteilten „normalen“ (männlichen) Bildungs- und Berufsbiografien<sup>1</sup> und widersprüchlicher modellierten „weiblichen“ Biografien ausgegangen werden. Letztere weisen auf neuere Modelle eines flexiblen lebenslangen Lernens (vgl. DAUSIEN 2001, OECHSLE 1998). Insbesondere mit der Bildungsreform seit den 1960er Jahren sind bildungspolitisch neue Qualifikationswege eröffnet worden, die formelle Bildungsprozesse im Erwachsenenalter ermöglichen sollen. Der beschleunigte technologische Wandel und die kürzer werdende „Halbwertszeit“ des berufsrelevanten Wissens werden als Ursachen für die Zunahme einer erlebten Notwendigkeit und/oder das subjektive Interesse an beruflichen und berufsbezogenen Weiterqualifizierungen angeführt (vgl. FIELD 2000). Bildung und Qualifikation sind nicht mehr auf die „Vorbereitung“ des Erwerbslebens beschränkt, sondern werden zu einem dauerhaften Begleitfaktor im Berufsverlauf. Auch „zweite“ und „dritte“ Bildungswege – insbesondere von Frauen angenommen –, haben nicht nur zu einer erhöhten Bildungsmobilität geführt (vgl. SCHLÜTER 1993, 1999), sondern auch neue Lebenslaufmuster erzeugt, in denen sich „Arbeit“, „Familie“ und „Bildung“ u. U. mehrfach abwechseln und auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden. So lässt sich Erwachsenenlernen „(...) als Wissens- und Erkenntnisgewin-

<sup>1</sup> Zur modellhaften Verdeutlichung vgl. die Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (KOHLI 1985)

nung in den Realitäten des Alltagslebens und das Lernen in der organisierten Erwachsenenbildung zwei einander komplementär ergänzende Realitäten darstellen“ (ERPENBECK/ HEYSE 1999, 80).

Diese Perspektive des lebenslangen Lernens hat vor allem die Aufmerksamkeit für nicht formelles, informelles, nicht institutionalisiertes und selbstorganisiertes Lernen erhöht und Forschungsfelder, wie „arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung“, „Lernen im Alltag“, „Erfahrungslernen“, „Aneignungslernen“ oder „selbstgesteuertes Lernen“ markiert (vgl. z.B. BERGMANN 2005, FRANK et al. 2004, DEHNBOSTEL/ GONON 2004, DOHMEN 1996, 1998, KADE/ SEITTER 1996). Vor dem Hintergrund der Neudefinition von „normalen“ und „atypischen“ Bildungs- und Berufsbiografien sowie entgrenzten (vgl. ARNOLD/ SCHÜßLER 1998) und begrenzten Lernprozessen (vgl. KIRCHHÖFER 2000) kommt den Anerkennungsmöglichkeiten der unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Kompetenzbestandteile aus explizit-fachlichen, implizit-erfahrungsgebundenen und habituell-persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen besondere Bedeutung zu (vgl. z.B. KLATT 2004, ERPENBECK/ HEYSE 1999, ERPENBECK/ SAUER 2000).

## **2 Anerkennung vorgängig erworbenen Wissens in der Pflege**

Die BUND-LÄNDERKOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003a, 46ff) diagnostiziert einen beachtlichen Bedarf an „wichtigen Entscheidungshilfen“ für die Weiterentwicklung der hochschulischen Bildung innerhalb des deutschen Bildungssystems. Dabei wird die Notwendigkeit der Verbesserung der wechselseitigen Anrechnung formal und informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen zwischen der beruflichen und allgemeinen Bildung besonders betont: „Die anhaltende Diskussion über die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung steht für die Anbahnung eines wirklich verzahnten Bildungssystems in Deutschland, bei dem das berufliche Bildungssystem und das Hochschulsystem enger miteinander kooperieren und gegenseitig Übergänge schaffen. In einem optimierten Bildungssystem sollten „Schleifen“, aufwendige Umwege und Wiederholungen aus formalen Gründen möglichst vermieden werden“ (BLK 2003, 43f). Derzeit erscheint dieses skizzierte "optimierte Bildungssystem" noch als eine Utopie, deren Verkehrung wohl treffender die realen Strukturen in einigen Bereichen im bundesdeutschen Bildungswesen beschreiben könnte. Das System der Pflegebildung soll hierfür als ein Beispiel gelten.

Innerhalb der Gesundheitsberufe stellen die etwa 1,2 Millionen professionell Pflegenden die größte Gruppe dar. Bis Anfang der 1990er Jahre wurden die Angehörigen der drei Pflegeberufe Kinder-, Kranken- und Altenpflege ausschließlich im Rahmen einer dreijährigen Berufsausbildung an „besonderen Schulen des Gesundheitswesens“ ausgebildet, einem Fachschultypus, der traditionell außerhalb des dualen Systems beruflicher Bildung angesiedelt ist. Sozial- und versorgungspolitisch flankiert wurden parallel zur Berufsausbildung seit Anfang der 1990er Jahre an die fünfzig pflegebezogenen Studiengänge in nahezu allen Bundesländern implementiert. Im Gegensatz zu internationalen Entwicklungen, die auf die steigenden

Qualifikationsanforderungen an professionell Pflegende u.a. auch mit der Verlagerung der Ausbildung in den tertiären Sektor reagiert haben, beharren selbst die in jüngster Zeit in Kraft getretenen bundesdeutschen Berufsgesetze für die Altenpflege (Altenpflegegesetz – AltPflG, 2003) sowie die Gesundheits- und Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG, 2004) weiterhin auf dem Ausbildungsniveau der „besonderen Schulen des Gesundheitswesens“. Zudem wurde in beiden Gesetzgebungsverfahren die Akademisierung der Pflege nahezu vollständig ignoriert. Die einzige Ausnahme betrifft die Qualifizierung von Lehrkräften an Krankenpflegesschulen: Waren vormals berufliche Weiterbildungen freier Anbieter für die Ausübung der Lehrtätigkeit an Krankenpflegesschulen hinreichend, so wird nun die staatliche Anerkennung der Schulen an den „Nachweis einer im Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze ausreichenden Zahl fachlich und pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte mit entsprechender, abgeschlossener Hochschulausbildung für den theoretischen und praktischen Unterricht“ gebunden (§ 4 Abs. 3 KrPflG). Über das Hochschulniveau der Lehrerqualifikation können die Länder entscheiden (§ 4 Abs. 4 KrPflG), nicht jedoch darüber, auf welcher Bildungsebene die Erstausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege respektive der Altenpflege statt zu finden hat. Hier äußert sich der Gesetzgeber dezidiert, indem die Anrechnung anderer Ausbildungen – also auch die eines Studiums der Pflege – auf maximal zwei Drittel der dreijährigen Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege bzw. der Altenpflege beschränkt wird (§ 6 KrPflG, § 7 AltPflG).

Aus diesen gesetzlichen Vorgaben ergeben sich paradoxe Konstellationen: Einerseits führt ein Bachelor-Studium der Pflege, selbst wenn es inhaltlich den Vorgaben des KrPflG und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflAPrV) entsprechen würde, nicht zur staatlichen Prüfung in der Gesundheits- und Krankenpflege. Mindestens ein Jahr konventioneller Ausbildung ist vonnöten, da § 6 KrPflG die Anrechnung auf die Ausbildung nach Zeitkriterien limitiert und nicht nach inhaltlicher Deckungsfähigkeit mit der Ausbildung bestimmt. Analoges gilt für die Altenpflege.

Unterstellt man andererseits, dass der Lehrerberuf an den Schulen des Gesundheitswesens in seinen Qualifikationsanforderungen analog zu dem an beruflichen Schulen zu sehen ist, muss in der neuen Klassifikation von Bildungsabschlüssen im tertiären Bereich von einem Master-Niveau ausgegangen werden. Für weitergebildete Lehrer/innen für Pflegeberufe – selbst für diejenigen, die seit Jahren verantwortlich an den Schulen des Gesundheitswesens lehren – würde sich demnach eine Nachqualifizierungszeit von minimal vier Jahren (sechssemestriger Bachelor und zweisemestriger Master) bis zu fünf Jahren (bei viersemestrigem Masterstudium, wie es für das Lehramt an berufsbildenden Schulen avisiert ist) ergeben, um anschlussfähig an die im KrPflG formulierten Vorgaben zu werden. Sowohl aus bildungsökonomischer als auch (berufs-)biografischer Perspektive lässt sich vor diesem Hintergrund für das System der Pflegebildung ein „erheblicher Entwicklungsbedarf“ (BLK 2003a) hinsichtlich der Flexibilisierung der Bildungsstrukturen und Bildungswege ausmachen. Mit Blick auf die besondere Anatomie der Pflegebildung in Deutschland kommt der Optimierung und Systematisierung der wechselseitigen Anerkennung und Anrechnung formell, nicht formell und informell erworbener Qualifikationen und Kompetenzen ein hoher Stellenwert zu.

Ein entsprechendes Anrechnungsverfahren soll im Rahmen des kooperativen Projektes „Wechselseitige Anerkennung vorgängig erworbenen Wissens in der Pflege“ (WAWiP) von der Hochschule Fulda und der Universität Kassel entwickelt werden. Das Projekt ist Teil des BLK-Modellversuchsprogramms „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“. Formuliertes Ziel hierin ist u.a. die „hochschulübergreifende Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur Anrechnung von Qualifikationen aus der beruflichen Bildung und der beruflichen Erfahrung bei Beachtung des internationalen Kontextes einschließlich Qualitätssicherung“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG 2003b).

Die Projektkonzeption berücksichtigt sowohl die gegenwärtigen Beschränkungen, die durch die Berufegesetze gegeben sind, als auch die im Zuge des Brügge-Kopenhagen-Prozesses angestoßenen Umdenkungsprozesse der Einstufung und Zertifizierung von Bildungsleistungen, die zumindest partiell quer zur Tradition des deutschen Bildungssystems und seiner institutionsgebundenen Zuschreibung von Qualifikationsniveaus liegen. Das zu entwickelnde Anrechnungsverfahren soll sowohl der Realität der eher atypischen Bildungskarrieren im Berufsfeld Pflege im Sinne einer „weiblichen Biografie“ als auch der Stufenlogik des neuen Studiengangssystems gerecht werden und prinzipiell auf andere Berufsfelder und Studienbereiche übertragbar sein.

### **3 Portfolio-Assessment-Verfahren**

Eine verlässliche Einschätzung und Bewertung von individuellen Kompetenzen wirft unabhängig davon, wo und wie sie entwickelt wurden, eine Reihe methodischer Fragen und Schwierigkeiten auf, die zusammengenommen in der Unsicherheit gründen, wie Kompetenzen überhaupt umfassend und unverfälscht eingeschätzt und für Dritte nachvollziehbar bewertet werden können. Sowohl bei formell aber insbesondere auch bei nicht formell und informell erworbenen Kompetenzen bleibt zudem der Grad ihrer Spezifität, das erreichte Kompetenzniveau und schließlich ihre qualitative Vergleichbarkeit mit den in Studienmodulen zu entwickelnden Kompetenzen häufig unklar. Die methodischen Probleme bei der Kompetenzmessung und -bewertung sind ein Grund dafür, warum mit der Anerkennung und Anrechnung nicht formell und informell erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium vielfach die Sorge verbunden ist, dass damit die angestrebte Qualität der hochschulischen Ausbildung nicht erreicht werden könnte. Neben der inhaltlichen Argumentation finden sich im bundesdeutschen Bildungssystem zudem tradierte Prozesse der Schließung auf Seiten der Hochschule. In der Konsequenz schränken diese die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und allgemeinen Bildung drastisch ein und konterkarieren so das bildungspolitisch angestrebte Ziel der Flexibilisierung von Bildungsstrukturen im Sinne des lebenslangen Lernens.

Vor diesem Hintergrund überrascht nicht, dass in Deutschland empirische Erfahrungen zur Anerkennung und Anrechnung formell, nicht formell und informell erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium kaum vorhanden sind. In ihrem Bericht zu „Perspektiven für die

duale Bildung im tertiären Bereich“ spricht sich die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) (2003a, 46ff) vor dem Hintergrund eines zum Teil erheblichen Mangels an Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und dem tertiären Bereich ausdrücklich für die Verbesserung der Anrechnung sowohl formell als auch informell erworbener Qualifikationen auf entsprechende Studienangebote aus. Die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2003b) zu entwickelnden Anrechnungs- und Leistungsbewertungsverfahren für außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen sollen nach dem Willen der Kommission insbesondere an die Erfahrungen im angloamerikanischen Hochschulraum anknüpfen.

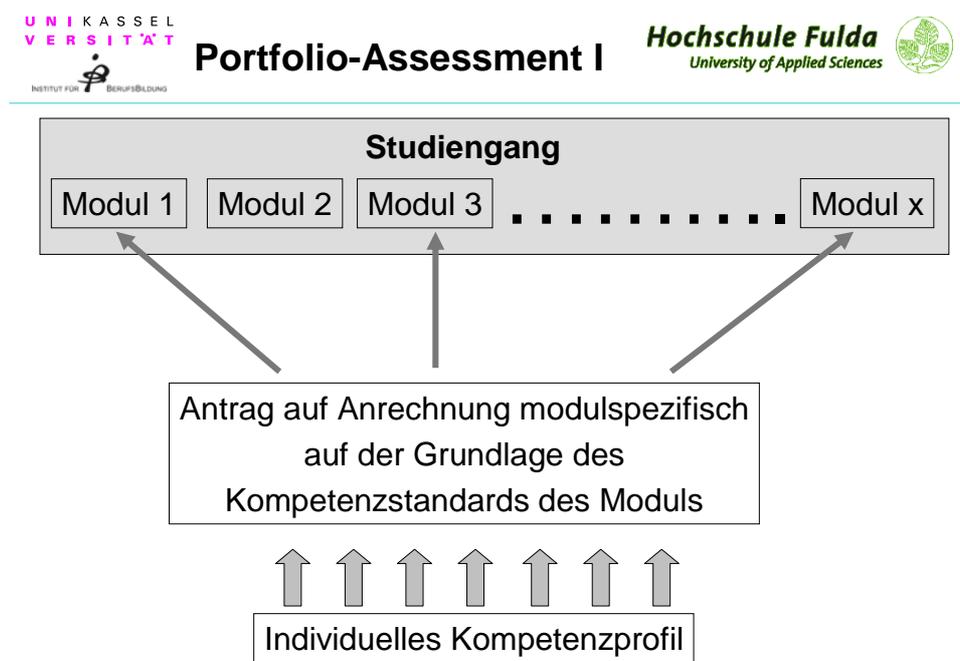
Die in den Vereinigten Staaten und Großbritannien Anfang der 1980er Jahre entwickelten und unter dem Begriff *Accreditation of Prior Learning (APL)* bekannt gewordenen Assessment- und Anrechnungsverfahren sollen zum einen den Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen jener Personengruppe eröffnen, die formal über keine Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Zum anderen soll die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen auf bestimmte Studieninhalte ermöglicht werden, um damit schließlich eine Flexibilisierung von Bildungswegen und Bildungsstrukturen im Bereich der beruflichen Bildung und im tertiären Bereich herbeizuführen (vgl. THE COUNCIL FOR ADULT & EXPERIENTIAL LEARNING 2006, MERRILL/ HILL 1998, 21). SCHOLTEN und TEUWSEN (2001, 61) zufolge verfügen die genannten Länder vor allem im Bereich der Hochschulen über ein umfassendes Erfahrungswissen hinsichtlich der Anwendung von Verfahren zur Bewertung und Anerkennung von formell und informell erworbenen Kompetenzen.

Als Sammelbegriff bezieht sich der Terminus „Accreditation of Prior Learning“ auf unterschiedliche Anrechnungsverfahren zur Bewertung und Anerkennung jedweder Form formellen und informellen Lernens. Im Wesentlichen werden hierin zwei Arten des „prior learning“ unterschieden: das *prior certificated learning* und das *prior experiential learning* (QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION 2004, 2).

- *Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL)* bezieht sich auf die Einschätzung und Anerkennung von Lernergebnissen aus dem Bereich der formalisierten Aus-, Fort- und Weiterbildung. Formelle Erfolgsnachweise, wie etwa Zeugnisse oder Zertifikate, können zur Begutachtung ihrer Gleichwertigkeit mit den im angestrebten Bildungsgang zu erwerbenden Qualifikationen eingereicht werden.
- Demgegenüber dient *Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* der Bewertung und Anerkennung von außerhalb formalisierter Bildungsgänge – also nicht formell und informell – erworbener Lernergebnisse. Hierzu zählen neben Kompetenzen, die sich aus einer beruflichen Tätigkeit ableiten, auch solche, die etwa durch die Erziehung von Kindern, durch Selbststudium oder durch ehrenamtliches Engagement entwickelt werden können. Die etwaige Anrechnung erfolgt auf der Grundlage der Bewertung individuell vorhandener Kompetenzen im Rahmen einer Einzelfallprüfung.

Die konkrete Gestaltung von APL-Verfahren variiert zum Teil erheblich zwischen Institutionen und Bildungssystemen (SCHOLTEN/ TEUWSEN 2001, 59ff). Als Assessment-Instrumente kommen insbesondere Portfolios, zu einem geringeren Teil aber auch Interviews und praktische Prüfungen im Rahmen umfangreicher Assessment-Center zum Einsatz (GEERBEX 2006, SCHOLTEN/ TEUWSEN 2001, 61f). Im Kontext des hier vorgestellten Verfahrens wird unter Portfolio eine Sammlung von Dokumenten verstanden, die von der antragstellenden Person selbstständig zusammengestellt wird und in der für die Anrechnung relevante Fertigkeiten und Kompetenzen des/der Antragsteller/in repräsentiert werden sollen.

Das kooperativ im Projekt WAWiP entwickelte Portfolio-Assessment-Verfahren integriert Elemente sowohl aus dem *Accreditation of Prior Certificated Learning* als auch aus dem *Accreditation of Prior Experiential Learning*, indem in der beruflichen Tätigkeit als auch außerberuflich erworbene Kompetenzen, ungeachtet des Werdegangs ihres Erwerbs, in das Verfahren eingebracht werden können. Im Kontext der Anrechnung auf Studienbereiche bilden die Module des jeweiligen Studiengangs die Bezugsgröße und ökonomische Einheit der Äquivalenzbewertung (Abb. 1).



3

Abb. 1: Äquivalenzbewertung im Portfolio-Assessment-Verfahren WAWiP

Das Portfolio-Assessment-Verfahren besteht im Wesentlichen aus drei Komponenten: dem *Portfolio Development*, der *Portfolio Assistance* und dem eigentlichen *Portfolio Assessment*.

Eingebunden in das Verfahren und sein zentrales Element ist das *Portfolio Development*. In dieser Phase tritt die antragstellende Person in einen überwiegend selbstgesteuerten Prozess, in dem sie unter (berufs-)biografischer Perspektive solche Lernerfahrungen auswählt, die sie als äquivalent den im Kompetenzstandard des entsprechenden Studienmoduls ausgewiesenen

Kompetenzen erachtet. Es folgt eine schriftliche Darstellung, in der die Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen, die als Folge der jeweiligen Lernerfahrung entwickelt wurden, systematisch veranschaulicht werden. Die Darstellung der persönlichen Erfahrungen, die in unterschiedlichen Settings gemacht wurden, reicht aber für sich genommen zur Anrechnung nicht aus. Vielmehr gilt es im Portfolio die gemachten Erfahrungen insbesondere in Bezug auf das mit der Erfahrung Gelernte zu reflektieren und auf Lernpotenziale hin zu beleuchten. Jede im Portfolio ausgewiesene Kompetenz wird mit Hilfe selbst ausgewählter überzeugender Referenzen hinterlegt.

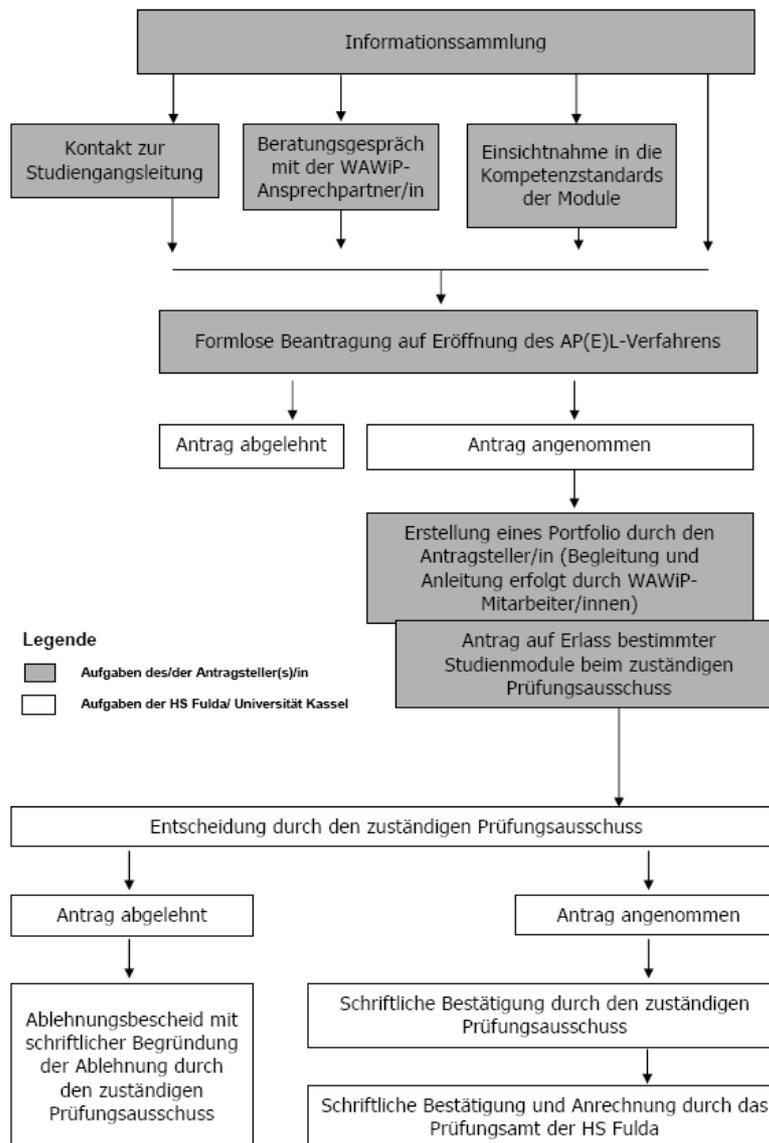


Abb. 2: Portfolio-Assessment-Verfahren des Projektes WAWiP

Eine weitere wesentliche Komponente des Verfahrens ist die Beratung und Begleitung des/der Antragsteller/in während des gesamten Verfahrens (Portfolio Assistance). Neben der Bereitstellung allgemeiner unterstützender Leistungen durch das AP(E/C)L-Team werden in

dieser Phase des Verfahrens zusätzliche Daten über den Arbeitsprozess im Rahmen des Portfolio Development gewonnen, die neben der Qualität des Portfolios in die Gesamtbewertung eingehen.

Das eingereichte Portfolio wird im Rahmen des Portfolio Assessment in der Regel von der/dem zuständigen Modulverantwortlichen begutachtet. Dieser spricht seine Empfehlung an den Prüfungsausschuss aus, der dann über die Anrechnung entscheidet. Wird ein Modul angerechnet, so zertifiziert der Studienabschluss, dass die/der Studierende über die innerhalb des Moduls zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen verfügt – in gleicher Weise als wenn die/der Studierende das Modul belegt und erfolgreich absolviert hätte.

#### **4 Kompetenzorientierung und Kompetenzstandards**

Voraussetzung für die kompetenzbezogene Äquivalenzbewertung im Rahmen des Portfolio-Assessment-Verfahrens ist die Entwicklung von Modulbeschreibungen, die nicht wie bisher inputorientiert sind, sondern vielmehr die innerhalb des jeweiligen Moduls angestrebten Lernergebnisse dokumentieren.

Der Kompetenzbegriff, der in erwachsenenpädagogischen Debatten einen besonderen Stellenwert erfährt, ist im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff subjektorientiert, ganzheitlicher ausgerichtet und umfasst neben fachlichem Wissen und Können überfachliche Fähigkeiten (vgl. ARNOLD 2001, 176). Er zeichnet sich dadurch aus, dass er den professionellen Blick für Vorgänge des Lernens in den Ernstfallsituationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens eröffnet. Darüber hinaus lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Eigenpotenziale und Eigenleistungen der (Lern-)Akteure bei der Lösung von komplexeren Aufgabenstellungen. Der bloße Wissenserwerb wird somit in Beziehung zu seiner Handlungsrelevanz und Brauchbarkeit gesetzt.

Insofern sind im Kompetenzbegriff Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander verbunden (vgl. BRÖDEL 2002). Die Bestimmung von Kompetenzen kommt somit der Orientierung an den konkreten Handlungserfordernissen der gesellschaftlichen bzw. beruflichen Praxis entgegen.

Die Möglichkeit, dass Kompetenzen transparent, (wechselseitig) verstanden, bewertet bzw. zertifiziert und somit explizit; gesellschaftlich und individuell folgenreich werden können, hängt mit ihrer Kodifikation und Standardisierung zusammen. So werden in einer ersten Projektphase die für die Studienmodule des Bachelor-Studiengangs Pflege der Hochschule Fulda sowie des kooperativen Master-Studiengangs Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe der Universität Kassel und der Hochschule Fulda spezifischen Qualifikationsziele präzisiert und auf ihre handlungsbezogenen Zielgrößen hin in Form von Kompetenzstandards konkretisiert (vgl. auch GREWE/ PIOTROWSKI 2006). Wichtige Aspekte für eine solche Standardisierung sind: 1. Anerkennung, 2. Normierung im Bezugssystem, und 3. Qualitätssicherung (OSER/ OELKERS 2001). Anerkennung (1) bedeutet, dass viele ähnliche Institutionen ein hohes Gewicht auf die Ausbildung derselben komplexen und berufsspezifischen Kompetenzen legen. Hinter der Normierung im Bezugssystem (2) steht die Festlegung einer minimalen Zahl solcher Kompetenzen, die im Diskurs der Fachleute Akzeptanz finden. Qualitätssiche-

nung (3) meint die Validität und Reliabilität, mit der eine Kompetenz im Feld nachgewiesen werden muss, damit man von Kompetenzbeherrschung spricht. Die Kriterien der Qualitätssicherung sind mit Schwierigkeiten verbunden, die sich einerseits daraus ergeben, dass eine Kompetenz nur über sichtbare Handlungsformen festzuhalten ist, also nur über die eher unvollständige Performanz. Die Performanz ist beispielsweise abhängig vom Kontext, der zur Verfügung stehenden Zeit oder der persönlichen Disposition. Zum anderen ist eine professionelle Kompetenz gestört durch die Routine, die aus erlebter Praxis kommt. „(...) sie schliesst die reflexive professionelle Episteme in das Gefängnis erstarrter Rituale ein“ (OSER 2001, 216).

Der Begriff Kompetenzstandard schließt in gewisser Weise mehrere sich gegenseitig bedingende Konzepte ein: Es geht um Dispositionen (und damit immer um individuelle, kreative, reflexive Prozesse), Performanz und Standardisierung (d.h. Überprüfbarkeit). Ein Kompetenzstandard beschreibt sicher und effizient ausgeführte Performanz, darüber hinaus aber auch Dispositionen, die nur in einem reflexiven Prozess erkennbar werden. Er wird sowohl für eine professionelle Kompetenz im Sinne auszuführender Handlungen als auch für deren optimale Erreichung entsprechend begründeter Auswahl von Optionen verwendet. Seine Beschreibung zielt auf eine besondere Qualität bzw. ein bestimmtes Niveau ab; und gleichzeitig wird akzeptiert, dass er erreichbar ist.

Da Kompetenz also Handeln impliziert, was inzwischen Konsens nicht nur in der beruflichen, sondern auch in der hochschulischen Bildung zu sein scheint (vgl. KMK 2005), ist es notwendig und zweckmäßig, bei der Formulierung von Kompetenzstandards die berufliche Handlung zum Ausgangspunkt zu nehmen. Diese Handlung muss in das Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis hineingelegt und aus diesem Spannungsfeld unter Koinzidenzbedingungen von Absicht und Handlung komplex beschrieben werden.

Als Grundlage für die Formulierung von Kompetenzstandards wird im Projekt WAWiP der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) (2005, 2006) für lebenslanges Lernen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften genutzt. Mit der Konzeption des EQR ist die Absicht verbunden, dass berufliche Zertifikate grenzüberschreitend wechselseitig besser verstanden und bewertet werden können.

Kern des empfohlenen Qualifikationsrahmens sind acht Referenzniveaus, die die unterschiedlichen Niveaus von Qualifikationen aus den verschiedenen Bildungssystemen (z.B. Schulbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) und dem lebenslangen Lernen verlässlich abbilden sollen. Jeweils in Termini von Lernergebnissen werden Deskriptoren in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz beschrieben. Die drei Arten von Lernergebnissen schreiten vom niedrigsten bis hin zum höchsten Qualifikationsniveau voran.

### **Formulierung von Kompetenzstandards**

Die Kompetenzstandards werden unter Anleitung der Projektmitarbeiter/innen von den Modulverantwortlichen formuliert. Hierfür wird im ersten Schritt der Titel des Standards festgelegt. Er bezeichnet diejenige berufliche Handlung, deren sachgerechte und effiziente

Beherrschung zertifiziert werden soll. Im Weiteren werden analog den Kriterien des EQR Kompetenzen formuliert, die für die vollständige berufliche Handlung relevant sind und gleichzeitig den curricularen Modulzielen entsprechen.

Der Titel eines Kompetenzstandards besitzt die Form: Gegenstand + Verb (+ Spezifizierung). Er beschreibt, welche Handlung an welchem Objekt auszuführen ist und benennt gegebenenfalls einschränkende Kriterien und Umstände. So haben Kompetenzen eine bestimmte Höhe (der Entscheidungs- und Komplexitätsumfang einer Kompetenz) und eine Breite (wie viele ähnliche Handlungen der Standard mit einschließt). Für den Beispielkompetenzstandard „Lehr- und Lernszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung methodisch – didaktisch planen“ (Abb. 3) bedeutet Breite, dass sich die Kompetenz z.B. nicht nur auf ein Unterrichtsfach bezieht und Höhe, dass die Kompetenz z.B. einschließt, dass Entscheidungen zur Gestaltung von Lernumgebungen theoriebasiert, unter Berücksichtigung aktueller individueller, sozialer und didaktischer Bedingungen getroffen werden können.

Eine zu enge Eingrenzung von Kompetenzstandards z.B. auf Teilhandlungen, Spezialisierungen oder bestimmte Produkttypen führt zu einer Überlast an entsprechenden Zertifikatsprüfungen. Zudem haben solch kleinteilig angelegte Kompetenzen in der Regel eine kurze Halbwertszeit und müssen häufig revidiert werden. Sind Kompetenzen andererseits sehr offen und allgemein gehalten, leidet die Überprüfbarkeit und damit die Verlässlichkeit und Akzeptanz des Standards. Im Projekt WAWiP haben wir uns daher für folgende Maßgaben zur Beschreibung eines mittleren Konkretionsgrades von Kompetenzen entschieden: a) Die berufliche Handlung, auf die sich ein Kompetenzstandard bezieht, ist diejenige Funktion, die eine Person im Arbeitsprozess übernimmt, d.h. wenn mehrere Personen arbeitsteilig an ihr beteiligt sind (z.B. das pflegerische Entlassungsmanagement), muss sie kleiner geschnitten werden. b) Die berufliche Handlung muss eine vollständige sein, d.h. Planung, Ausführung und Evaluation beinhalten. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Planung einer Handlung auch eine vollständige Handlung im Sinne von Planung, Durchführung und Evaluation sein kann. c) Die berufliche Handlung muss der Beschäftigungsfähigkeit (employability) dienen, d.h. auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sein. d) Die berufliche Handlung muss an einer breiten Palette von Arbeitsplätzen benötigt werden. Es sollen keine betriebs- oder produktspezifischen Kompetenzstandards entwickelt werden, die Mobilität letztlich eher behindern als unterstützen.

In einem nächsten Schritt werden diejenigen Fertigkeiten (skills) benannt, die für die Durchführung der beruflichen Handlungen notwendig sind. Unter Fertigkeiten verstehen wir funktionale Kompetenz, die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist. Die Fertigkeiten bezeichnen somit Teilkompetenzen bzw. Teilhandlungen eines Kompetenzstandards. Den einzelnen Fertigkeiten bzw. Teilhandlungen lassen sich nun Kenntnisse zuordnen. Es werden hier die Kenntnisse benannt, die zur Ausführung der beruflichen Handlung auf einer bestimmten Niveaustufe des Qualifikationsrahmens notwendig sind. Zu berücksichtigen sind dabei Faktenwissen, konzeptuelles Wissen und Kontextwissen. „Kompetenz“ wird in unserem Verfahren differenziert in Selbständigkeit und Verantwortung, Lernkompetenz, Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz, fachliche und berufliche Kompetenz. Nachdem die einzelnen Kriterien für den Kompetenzstandard beschrieben sind, werden die Inhalte mit

dem EQR abgeglichen. Dieser Abgleich soll dazu führen, dass der Kompetenzstandard möglichst einem Qualifikationsniveau zugeordnet werden kann.

Bevor die formulierten Kompetenzstandards als Grundlage für das Assessment-Verfahren genutzt werden können, müssen sie in umfangreichen Validierungs- und Evaluationsprozessen mit verschiedenen Akteuren (insbesondere Fachkollegien, Expertenrunden aus dem Praxisbereich) geprüft und schließlich verabschiedet werden.

Kompetenzstandard	<b>Lehr-/Lernszenarien für die berufliche Aus- und Weiterbildung methodisch didaktisch planen</b>		Niveau: 6
			Credit: 6
Masterstudiengang Pädagogik für Gesundheits- und Pflegeberufe	Curriculare Grundlage	Kernstudium-PO	Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung
		Modulhandbuch PO	

Kenntnisse	Fertigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ einschlägige wissenschaftliche Konzepte von Bildung, Erziehung und Unterricht in Geschichte und Gegenwart</li> <li>▪ Struktur und Entstehung curriculärer Grundlagen der Aus- und Weiterbildung</li> <li>▪ Theorien, Grundlagen und Bedingungen des Lehrens und Lernens</li> <li>▪ medienpädagogische Konzepte</li> <li>▪ aktuelle Konzepte und Theorien der Klassenführung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ berufliche Bildungsziele identifizieren und begründen</li> <li>▪ Methoden beruflicher Bildung mit Bezug auf Lerntheorie begründet auswählen und ggf. neu entwickeln</li> <li>▪ Medien gezielt und situationsadäquat auswählen</li> <li>▪ Lehr-/Lernszenarien systematisch und begründet planen</li> <li>▪ Möglichkeiten der Klassenführung in die Planung einbeziehen</li> <li>▪ das eigene Planungshandeln reflektieren und evaluieren</li> </ul>

Kompetenz			
Selbständigkeit und Verantwortung	Lernkompetenz	Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	Fachliche und berufliche Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterricht unter Berücksichtigung ressourcieller und personeller Rahmenbedingungen planen</li> <li>▪ eigenständig und flexibel die eigene Planung situativen Bedingungen anpassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ konstruktives Feedback zur Unterrichtsplanung innerhalb von Kollegien geben und annehmen</li> <li>▪ Weiterbildungsbedarfe erkennen und formulieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ methodisch-didaktische Entscheidungen situationsadäquat und in Einklang mit einer kohärenten pädagogischen Haltung begründen</li> <li>▪ curriculare und methodische Entscheidungen im Team treffen</li> <li>▪ unterrichtsplanerische Entscheidungen begründen und mit dem Schulprofil abstimmen</li> <li>▪ Lehr-/Lernsituationen gemeinsam mit Kooperationspartnern in der beruflichen Bildung entwickeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Theoriebasierte Entscheidungen zur Gestaltung starker Lernumgebungen unter Berücksichtigung aktueller individueller, sozialer und didaktischer Bedingungen und Wechselwirkungen in einer spezifischen Lehr-/Lernsituation treffen</li> </ul>

Abb. 3: Beispielkompetenzstandard des kooperativen Masterstudienganges Pädagogik für Pflege- und Gesundheitsberufe der Universität Kassel und der Hochschule Fulda

## 5 Erste Ergebnisse

### 5.1 Kompetenzorientierung

Der Wechsel von einer inputorientierten Modulbeschreibung zur Formulierung von Kompetenzen / Lernergebnissen ist für viele Lehrende nicht leicht zu vollziehen, trifft nicht selten auf Skepsis und ist meistens mit einem Lern- bzw. Reflexionsprozess verbunden. Die Konkretisierung des jeweiligen Niveaus eines Moduls setzt ein Umdenken zugunsten einer institutionsunabhängigen Qualifikationsstufung voraus. Dieser Schritt ist vor dem Hintergrund einer Tradition institutionengebundener Niveauezuschreibung (berufliche Schule, Fachhochschule, Universität usw.) nicht immer leicht zu vollziehen. Es bedarf derzeit noch eines verhältnismäßig hohen Informations- und Betreuungsaufwandes der Modulverantwortlichen und Fachgutachter/innen durch die Projektmitarbeiter/innen. Dieser ergibt sich unseres Erachtens auch daraus, dass Curriculumkonstruktion traditionell mit einer institutionengebundenen konsensfähigen Vorstellung einhergeht, welche systematisierten Lehrinhalte in einer umfassend angelegten Qualifikation bzw. einem Studium zu vermitteln seien. Die Auswahl der Lehrinhalte orientiert sich an Wissenselementen, die a) Bestandteil eines bestimmten Fachs sind, b) konsensual als relevant für eine bestimmte Berufsgruppe (z.B. Lehrer/innen) eingestuft werden und c) die in Abstraktions- und Schwierigkeitsgrad als angemessen für die betreffenden Studierenden bzw. für den zu erreichenden Abschluss eingeschätzt werden. Die Sequenzierung und Vermittlung der Lehr/Lerninhalte folgt insofern ebenfalls der Fachsystematik, dass die Inhalte in der Regel nach abstrakten, lernpsychologisch begründeten Prinzipien (wie z.B. vom Einfachen zum Komplexen, vom Spezifischen zum Allgemeinen) angeordnet werden (vgl. CLEMENT 2003). Auch die Wissenschaft gilt als normativer Bezugspunkt für die Curriculumkonstruktion. Typische Merkmale sind ein hoher Abstraktionsgrad und die durch überprüfbare Methoden „gesicherte Objektivität“. Wissenschaftliches Wissen erscheint als Kanon bereits gewonnener Erkenntnisse, deren Bezug zu konkreten Problemen nicht mehr unmittelbar ersichtlich ist. Das Subjekt wird vielmehr mit Regeln, Normen und Fakten konfrontiert, die Gewissheit repräsentieren. Damit basiert wissenschaftlich-technologisches Wissen auf einer „doppelten Abstraktion“ (WITT 1999) von lebensweltlichen Kontexten: Statt an konkret erfahrbaren Situationen knüpft diese Form des Wissens an verallgemeinerten Erkenntnissen und Problemen an. Darüber hinaus liegen auch die Methoden der wissenschaftlich-technologischen Problembearbeitung, wie z.B. die Modellbildung, die Verallgemeinerung, die Explikation und die Überprüfung, in dieser abstrahierten Form vor (vgl. WITT 1999). Die Orientierung an berufsrelevanten Handlungen impliziert dagegen eine andere Logik. Die Inhalte stehen in Beziehung zum Tätigkeitsbereich; das Lernen bzw. der Kompetenzerwerb steht in direkter Beziehung zu einer unterstellten Nützlichkeit bzw. Sinnperspektive für das berufliche Handeln. Kompetenzstandards bilden im Sinne eines integrativen Verständnisses einen Konnex zwischen Theorie und Praxis ab. So schreibt OSER: *„Standards sind komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“* (OSER 2001, 224f; Hervorhebung im Orig.).

Allgemein kann unseres Erachtens gesagt werden, dass die Formulierung von Kompetenzstandards im Hochschulbereich abhängig ist von klar umrissenen Berufsbildern. Bei Studiengängen, denen solche Berufsbilder nicht zugrunde liegen (z.B. im Sinne einer vielseitigen Einsetzbarkeit), müsste sich die Beschreibung der Fähigkeit zur Bewältigung von Handlungssituationen auf abstraktere Situationsbeschreibungen beziehen.

## **5.2 Portfolio-Assessment-Verfahren**

Es hat sich im Rahmen der ersten Anrechnungsverfahren gezeigt, dass für Antragsteller/innen die Verschriftlichung und Reflexion ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen eine ungewohnte Aufgabenstellung darstellt, die tendenziell eher als verunsichernd wahrgenommen wird. Sehr ähnliche Erfahrungen beschreibt GEERBEX (2006) mit deutschen Studierenden im Rahmen des Assessment-Centers an der Universität Zuyd, Niederlande. Zwischenergebnisse aus der formativen Evaluation zeigen zugleich, dass eben gerade dieser reflexiv-analytische und „mühevoll“ Prozess sowohl als ein von der konkreten Antragsituation abgelöster Lernprozess zu sehen ist als auch besonders dafür geeignet scheint, verfügbare Kompetenzen sichtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund ist die intensive Begleitung und Hilfestellung bei der Antragstellung, vor allem bei der Darlegung und Reflexion der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten einschließlich der "Zuordnung" zu den Kompetenzstandards der Module, für eine erfolgreiche Anwendung des Portfolio-Assessment-Verfahrens unabdingbar. Während der Projektlaufzeit dienen diese Betreuungsangebote neben der Unterstützung der antragstellenden Personen auch der Gewinnung empirischer Daten, die zur Optimierung der Verfahrens wesentlich sind. Problematisch gestalten sich derartige Verfahren unter dem Aspekt zunehmend eingeschränkter personeller Ressourcen an den Hochschulen, da die Koordinierung und vor allem die Betreuung der Antragsteller/innen einen nicht unerheblichen Zeitaufwand darstellen. Langfristig ist daher eine Verschlankung des Verfahrens anzustreben.

Studierende in weiterbildenden Studiengängen besitzen häufig einen komplexen beruflichen Hintergrund und eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lernergebnisse aus formellen, nicht formellen und informellen Lernerfahrungen. Ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sind u.a. Resultate langjähriger beruflicher Tätigkeit und außerberuflicher Leistungen. Besonders positiv bewerten die Antragsteller/innen daher die Möglichkeit der Anerkennung ihrer persönlichen Kompetenzen im Sinne eines lebenslangen Lernens.

Es gibt erste Hinweise darauf, dass das Verfahren insbesondere jenen Studierenden zugute kommt, die durch die Kombination von Studium, Erwerbsarbeit und ggf. familiären Verpflichtungen erheblichen Belastungen ausgesetzt sind. Faktisch führt das Verfahren nicht zu einer Verkürzung der individuellen Studiendauer, sondern zur Entlastung des studentischen Workloads. Der Erlass ganzer Studienmodule als Folge eines erfolgreichen Portfolio-Assessment-Verfahrens schafft im „persönlichen“ Semesterplan Freiräume, die entsprechend der Erfordernisse aus Studium, Arbeit und Familie anderweitig genutzt werden können.

Im Zuge der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes könnte ein Europäischer/ Nationaler Qualifikationsrahmen mit der Ausweisung von Kompetenzniveaus ein Instrument wer-

den, Bildungsangebote insgesamt transparenter zu machen. Voraussetzung für beispielsweise eine Pauschalanerkennung derartiger zertifizierter Bildungsleistungen durch Hochschulen wäre die einheitliche externe Qualitätssicherung der entsprechenden Bildungsangebote im Sinne einer Akkreditierung durch autorisierte Agenturen analog des Verfahrens der Akkreditierung von Studiengängen. Gleichwohl die Problematik einer für alle Bildungsbereiche einheitlichen "Bildungswährung" in Form von Lernzeit-definierten Credits über ein Akkreditierungsverfahren beruflicher Weiterbildungsangebote nicht ad hoc lösbar ist, wäre die Attestierung eines Kompetenzniveaus einer Weiterbildungsmaßnahme ein erster zielführender Schritt und für alle Beteiligten nur von Vorteil: Für die Weiterbildungsträger ergäben sich Positionierungsvorteile im Markt, die Teilnehmer/innen hätten die Sicherheit des Wertes ihrer Leistungen, für die Hochschulen würden nachweislich auf dem jeweiligen Studiengangsniveau erbrachte Weiterbildungsleistungen die Anerkennung wesentlich vereinfachen.

## Literatur

ALHEIT, P./ DAUSIEN, B. (1999): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 407-433.

ALHEIT, P./ DAUSIEN, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 565-585.

ARNOLD, R. (2001): Kompetenz. In: ARNOLD, R./ NOLDA, S./ NUISSL, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 176.

ARNOLD, R./ SCHÜßLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

BECK, U./ GIDDENS, A./ LASH, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.

BERGMANN, B. (2005): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: WIESNER, G./ WOLTER, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München, 97-111.

BJORNAVOLD, J. (2000): Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formell learning in Europe. Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Thessaloniki.

BRÖDEL, R. (1998) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied.

BRÖDEL, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: NUISSL, E. et al. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Nr. 49, 39-48.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGS-FÖRDERUNG (BLK) (2003a): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich, Bericht der BLK, Bonn. Online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf> (2007-01-19).

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGS-FÖRDERUNG (BLK) (2003b): Online: [http://www.blk-bonn.de/modellversuche/duale\\_studienangebote.htm](http://www.blk-bonn.de/modellversuche/duale_studienangebote.htm) (2007-01-23).

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGS-FÖRDERUNG (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 115.

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2001) (Hrsg.): Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formell erworbener Kompetenzen in Europa. Thessaloniki.

CLEMENT, U. (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 31. Hohengehren.

CLEMENT, U. (2002): Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In: CLEMENT, U./ ARNOLD, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen, 7-13.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000): A Memorandum of Lifelong Learning. Lissabon.

DAUSIEN, B. (2001): Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: GIESEKE, W.(Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, 101-115.

DEHNBOSTEL, P./ GONON, P. (2004) (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld.

DIETSCHKE, B./ MEYER, H. H. (2004): Literaturlauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.

DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMWFT.

DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Hrsg.) Bonn.

DOHMEN, G (1998).: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn.

ECKARD, P. (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt.

ERPENBECK, J./ HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. New York.

ERPENBECK, J./ SAUER, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, 289-337.

FAURE, E./ HERRERA, F./ KADDOURA, A.-R. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbeck.

FIELD, J. (2000): Lifelong Learning and the New Educational Order. Stoke on Trent.

FRANK, I./ GUTSCHOW, K./ MÜNCHHAUSEN, G. (2005) (Hrsg.): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

GEERBEX, A. (2006): Berücksichtigung von Praxiskompetenzen bei der Öffnung der Bachelor-Ausbildung für Pflegende – Erfahrungen und Perspektiven aus einem Kooperationsprojekt der Fakultät Pflege an der Zuyd Universität (Heelen, Niederlande) und der Charité Berlin. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Münchener Pflegekongress.

GERLACH, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln.

GREWE, A./ PIOTROWSKI, A. (2006): Entwicklung eines Verfahrens zur Anrechnung formal und informell erworbener Kompetenzen im Bereich Gesundheit / Pflege – das Portfolio – Assessment – Verfahren. In: KOCH, M./ WESTERMANN, G. (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden, 53-65.

HÄCKER, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf) (2007-01-21).

KADE, J./ SEITTER, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen.

KIRCHHÖFER, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 66, Berlin.

KLATT, R. (2004): Die unentdeckten Potenziale nichtlinearer Erwerbsverläufe. In: PÄD Forum: unterrichten erziehen. Nr. 4, 219-222.

KOHLI, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

KULTUSMINISREKONFERENZ (2005) (KMK): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 21.04.2005.

MERRILL, B./ HILL, S. (1998): APEL, Access and Learning – A UK Perspective. In: DIE Zeitschrift, H. 4, 21-24.

NITTEL, D./ SEITTER, W. (2005): Biographieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H 4.

NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (2002) (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Nr. 49.

OECHSLE, M. (1998): Ungelöste Widersprüche: Leitbilder für die Lebensführung von Frauen. In: OECHSLE, M./ GEISSLER, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, 185-201.

OSER, F./ OELKERS, J. (2001) (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich.

OSER, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: OSER, F./ OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich, 215-343.

QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (2004): Guidelines on the accreditation of prior learning: Online: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/APL.pdf> (2007-01-21).

SCHLÜTER, A. (1993): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.

SCHLÜTER, A. (1999): Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien. Opladen.

SCHOLTEN, A. M./ TEUWSEN, R. (2001): Accreditation of Prior Learning: A background report. Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education. Online: <http://www.nuffic.net/files/mwBackground.pdf> (2007-01-19).

THE COUNCIL FOR ADULT & EXPERIENTIAL LEARNING (2006): Transforming Lifelong Learning. Online: [http://www.cael.org/pdf/CAEL\\_Transforming\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://www.cael.org/pdf/CAEL_Transforming_Lifelong_Learning.pdf) (2007-01-19).

WITT, R. (1999): Fachwissen, didaktisches Wissen und Meta-Wissen als Aspekte pädagogischer Professionalität. In: TRAMM, T./ SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. et al., 351-369.

## Die Autoren:

---



**ANKE PIOTROWSKI, M.A.**  
**Erziehungswissenschaftlerin, Dipl. Sozialpädagogin**

Institut für Berufsbildung, Universität Kassel

Heinrich-Plett-Straße 40, 34132 Kassel

E-mail: [piotrowski \(at\) uni-kassel.de](mailto:piotrowski(at)uni-kassel.de)

Homepage: <http://www.uni-kassel.de/~bwpbaw/>



**MARKUS HECKENHAHN, Dipl. Pflegewirt (FH)**

Fachbereich Pflege & Gesundheit, Hochschule Fulda

Marquardstr. 35, 36039 Fulda

E-mail: [markus.heckenhahn \(at\) pg.hs-fulda.de](mailto:markus.heckenhahn(at)pg.hs-fulda.de)

Homepage: [www.hs-fulda.de](http://www.hs-fulda.de)



**ANKE GERLACH, MPH, Dipl. Pflegewirtin (FH)**

Fachbereich Pflege & Gesundheit, Hochschule Fulda

Marquardstr. 35, 36039 Fulda

E-mail: [anke.gerlach \(at\) pg.hs-fulda.de](mailto:anke.gerlach(at)pg.hs-fulda.de)

Homepage: [www.hs-fulda.de](http://www.hs-fulda.de)