

WISSENSCHAFTLICHE
DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 145

Christiane Eberhardt

**Implementing ECVET:
Anrechnung, Anerkennung und
Transfer von Lernergebnissen
zwischen europäischer Zielvorgabe
und nationalen
Systembedingungen**

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB ▶

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

WISSENSCHAFTLICHE DISKUSSIONSPAPIERE

Heft 145

Christiane Eberhardt

**Implementing ECVET:
Anrechnung, Anerkennung und
Transfer von Lernergebnissen
zwischen europäischer Zielvorgabe
und nationalen
Systembedingungen**

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Die WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSIONSPAPIERE des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden durch den Präsidenten herausgegeben. Sie erscheinen als Namensbeiträge ihrer Verfasser und geben deren Meinung und nicht unbedingt die des Herausgebers wieder. Sie sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Veröffentlichung dient der Diskussion mit der Fachöffentlichkeit.

Impressum Print

Copyright 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Umschlaggestaltung: Hoch Drei Berlin
Herstellung: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Bestell-Nr.: 14.145

Printed in Germany

Bundesinstitut für Berufsbildung
Arbeitsbereich 1.4 – Publikationsmanagement/Bibliothek
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

ISBN 978-3-88555-948-1

Impressum Online



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

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

urn:nbn:de:0035-0509-0

Internet: www.bibb.de/veroeffentlichungen

INHALT

Vorwort	Birgit Thomann	5
ECVET in nationalen Bildungskontexten: Im Spagat zwischen unterstelltem Nutzen und existierenden Systembeschränkungen	Christiane Eberhardt/ Isabelle Le Mouillour	6

Zur Implementierung von ECVET in nationale Kontexte: Die ECVET-Projekte der „2. Generation“

Die ECVET-Projekte der „zweiten Generation“: Erprobung der Anwendung von ECVET zur Förderung von lebenslangem Lernen	Karin Luomi-Messerer	9
Zwei unterschiedliche Systemlogiken: ECVET und das deutsche Berufsbildungssystem am Beispiel der Schnittstelle zwischen Berufsaus- bildungsvorbereitung und dualer Ausbildung. Das Projekt EASYMetal	Petra Notz/ Marko Vorberger	15
Zukunftsperspektive für alternative Bildungswege. Anrechnung informellen Lernens und Schaffung von Durchlässigkeit in der deutschen Berufsbildung am Beispiel „ESYQC“	Katrin Jäser	31
Projekt 2get1care – Entwicklung ECVET-konformer Curricula für die Ausbildungen Altenpflege, Ergo- Therapie, Logopädie & Physiotherapie sowie eines Kerncurriculums und einer Weiterbildung für Lehrende	Andreas Fischer/ Katharina Stratmann/ Stephanie Jandrich-Bednarz/ Sebastian Flottmann	43
Das Projekt MEN-ECVET des französischen Bildungsministeriums	Martine Paty/ Marthe Geiben	52

Im Fokus Deutschland: Erfahrungen mit unit-basierten Konzepten an den Schnittstellen des deutschen Systems

Anrechnung in Deutschland: ECVET meets BBiG	Christiane Eberhardt/ Silvia Annen	59
Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von ECVET-Instrumenten im deutschen Kontext: Positionspapier der Projekte EASYMetal, ESYQC und 2get1care	Andreas Fischer/ Katrin Jäser/Petra Notz	79

Konzepte an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems – Erkenntnisse aus der Erprobung der Pilotinitiative DECVET	Christiane Köhlmann-Eckel	85
Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung – 7 Thesen zur Durchlässigkeit in der Berufsbildung	Barbara Hemkes/ Christiane Köhlmann-Eckel/ Egon Meerten	92
Ergebnisse und Erfahrungen bei der Nutzung von Ausbildungsbausteinen beim Übergang Schule-Beruf und zur Nachqualifizierung	Christoph Acker	96
Der „Mehrwert“ von ECVET		
Implementierung von ECVET: Bekanntheitsgrad steigend – konkreter Mehrwert noch vielfach unerkant. Anmerkungen zu Status Quo, Barrieren und Treibern des politischen Prozesses	Karin Küßner/ Nikolaus Schöpf	104
Was bleibt von ECVET in MOVET?	Markus Müller	116
ECVET als Strategie für Katalonien	Isabelle Prat Garcia	127
ECVET in Schweden: Auf der Suche nach dem Heiligen Gral	Pernilla Öhberg/ Andreas Mårtensson	136
ECVET im niederländischen Kontext: Illusion oder Lösung?	Annejet Goede	154
Autorinnen und Autoren dieses Bandes		161
Abstract		163

Vorwort

ECVET, das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung, geht in seine „heiße Phase“. Nach der Verabschiedung der Europäischen Empfehlung zur Einführung von ECVET durch das Europäische Parlament und den Rat 2008 wurden in den vergangenen Jahren wesentliche Schritte zur Schaffung von Rahmenbedingungen unternommen, um ECVET in den Mitgliedstaaten anzuwenden. Hierzu gehört der Aufbau von Gremien, Netzwerken und „Communities of Practice“ auf europäischer Ebene, die Erfahrungen zu ECVET austauschen und konkrete Hilfestellungen bei der Nutzung von ECVET anbieten. Auf nationaler Ebene werden zudem Praktikerinnen und Praktiker der beruflichen Bildung und die weitere interessierte Fachöffentlichkeit über die Nationale Koordinierungsstelle ECVET und das bei ihr angesiedelte ECVET-Promotorenteam unterstützt und informiert. Diese Arbeit trägt Früchte. In Deutschland hat sich die Zahl der ECVET-Mobilitätsmaßnahmen kontinuierlich erhöht und alleine in 2013 werden ca. 1.000 Lernende mit ECVET im europäischen Ausland unterwegs sein. Die „Pioniere“, die ECVET in transnationalen Mobilitätsmaßnahmen einsetzen, stellen einen klaren „Mehrwert“ fest (vgl. hierzu auch WDP Heft 132: „Mit ECVET zu besserer Mobilität?“).

Das vorliegende Diskussionspapier wirft die Frage auf, inwieweit ECVET auch außerhalb von Mobilitätsmaßnahmen einen erkennbaren Nutzen erzielen kann. Die Initialzündung hierfür lieferte die sogenannte „2. Generation“ von europäisch geförderten Projekten, die ECVET in ihren nationalen Kontexten erproben sollten. Die Anforderungen, mit denen die Projekte konfrontiert waren, spielen auch in der deutschen Berufsbildung eine wichtige Rolle: Lernergebnisorientierung und Kompetenzbasierung in den Ordnungsmitteln, Validierung von informellem und non-formalem Lernen und Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem stehen in der nationalen Politikagenda auf den oberen Plätzen. Das Diskussionspapier greift daher auch Erfahrungen, Resultate und Ansätze aus nationalen Pilotinitiativen wie DECVET und JOBSTARTER CONNECT auf und thematisiert Hindernisse, Optionen und Spielräume für den Einsatz von lernergebniseinheitenbasierten Konzepten an den Schnittstellen im deutschen (Berufs)Bildungssystem.

Besonders freue ich mich, dass das BIBB auch Autorinnen und Autoren aus dem Ausland gewinnen konnten, die ihre Erfahrungen mit ECVET zu Papier gebracht haben und aufzeigen, dass es eine Vielzahl von Gründen gibt, sich mit ECVET auseinanderzusetzen. Inwieweit auf die Erprobung eine langfristige Nutzung in der Praxis folgt, scheint davon abzuhängen, wie flexibel ECVET auf die Bedürfnisse vor Ort zugeschnitten werden kann. Auf den folgenden Seiten werden entsprechende Ansätze, Perspektiven und Erfahrungen geschildert. Es ist zu wünschen, dass die Beiträge – auch im Hinblick auf die in 2014 anstehende Revision der „Empfehlung zur Einführung eines Leistungspunktesystems in der Berufsbildung“ – in den nationalen und europäischen Gremien sowie Communities lebhaft diskutiert werden.

Birgit Thomann

Leiterin der Abteilung „Internationalisierung der Berufsbildung / Wissensmanagement“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB

ECVET in nationalen Bildungskontexten:

Im Spagat zwischen unterstelltem Nutzen und existierenden Systembeschränkungen

Christiane Eberhardt / Isabelle Le Mouillour

Die „ECVET-community“ lebt. Sie trifft sich bei den jährlichen ECVET Foren, diskutiert ihre Erfahrungen im europäischen ECVET-Netzwerk und sie wird über das ECVET Team oder die in den Mitgliedsstaaten aufgebauten ECVET-Koordinierungsstellen und von ECVET-Promotoren bei der Anwendung von ECVET unterstützt. Die Bilanz kann sich sehen lassen: 276 Projekte in der ADAM-Datenbank tragen einen Verweis auf ECVET und 19 europäische Referenzprojekte aus zwei zentralen Ausschreibungsrunden haben ECVET „auf Herz und Nieren“ getestet.

Ist ECVET bereits fünf Jahre nach Verabschiedung der Europäischen Empfehlung zu einer Erfolgsgeschichte geworden?

Die Zahl der mittlerweile online zur Verfügung stehenden Lernergebniseinheiten, Partnerschaftsvereinbarungen und Lernverträgen¹ zeigt, dass transnationale ECVET-Mobilitäten lebhaft praktiziert werden; Projektberichte², Monitoringergebnisse³ und Befragungen⁴ bescheinigen den Nutzen, den ECVET bei der Organisation und der Durchführung von Auslandsaufenthalten erzielt.

Die Funktion von ECVET geht jedoch über die Förderung geographischer Mobilität hinaus– ECVET soll in gleichem Maße auch innerhalb von Bildungssystemen angewandt werden und das lebenslange Lernen befördern. Der Nutzen, den ECVET dort erzielt, steht im Mittelpunkt des vorliegenden Diskussionspapiers. Den Bezugspunkt bilden die Projekte der sogenannten „2. ECVET-Generation“ (2010-2013), die das Ziel hatten, die technischen Spezifikationen des ECVET auf ein „Qualifikations-System, ein Qualifikations-Untersystem (...) oder eine bestimmte Anzahl von Qualifikationen (...) (zu beziehen)“ und die „projektintern entwickelten und erprobten Prozesse und Verfahren in die Verfahren und Regelungen (...) in jeweiligen Ländern (...) (zu überführen)“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010:4-5).

Es steht zu vermuten, dass die Anwendung von ECVET maßgeblich vom jeweiligen Kontext und den damit verbundenen Herausforderungen abhängig ist. ECVET zur geographischen Mobilitätsförderung benötigt andere Akteure, Umsetzungsstrategien und Partnerschaften als die Nutzung von ECVET zu Durchlässigkeitszwecken. Auch der „Mehrwert“ von ECVET kann je nach Anwendungskontext unterschiedlich eingeschätzt werden; er wird im ersten Kapitel der vorliegenden Veröffentlichung durch Beiträge der Projekte EASYMetal (NOTZ/VORBERGER), ESYCQ (JÄSER), 2get1care (FISCHER/STRATMANN/JANDRICH-BEDNARZ/FLOTTMANN) und MEN-ECVET (PATY/GEIBEN) in seinen verschiedenen Facetten beleuchtet.

ECVET wird in diesem Diskussionspapier überwiegend aus „deutscher Perspektive“ betrachtet, kommentiert und eingeschätzt. Dies liegt nahe – ging es doch in der „2. ECVET-Generation“ darum, ECVET in den jeweiligen nationalen Kontexten der Mitgliedsstaaten zu testen. Das zweite Kapitel stellt die Rahmenbedingungen in Deutschland in den Vordergrund, die zunächst in einem Beitrag von EBERHARDT/ANNEN grob skizziert werden. Die mit ECVET verbundene Zielsetzung, Lernergebnisse besser

¹ Unter www.ecvet-projects.eu bzw. für den deutschsprachigen Raum unter <http://www.ecvet-info.de/de/325.php>

² BIBB 2012, WDP 132

³ CEDEFOP 2013

⁴ NKS ECVET 2012

und leichter zwischen und innerhalb von Bildungssystemen zu transferieren, rangiert auf der deutschen Politikagenda an zentraler Stelle. Initiativen wie DECVET und JOBSTARTER CONNECT, die zu diesem Zweck vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegt wurden, stellen ihre Ansätze vor (vgl. (KÖHLMANN-ECKEL und ACKER) und formulieren Thesen zum Transfer der Erprobungsergebnisse in die Praxis (HEMKES/KÖHLMANN-ECKEL/MEERTEN). Sie ergänzen und vertiefen die „Positionen zur Nutzung der ECVET-Instrumente im deutschen Kontext“, die von den Projektvertreterinnen und -vertretern der ECVET-Referenzprojekte EASYMetal, ESYCQ und 2get1care gemeinsam verfasst wurden (FISCHER/JÄSER/NOTZ). Übereinstimmend zeigt sich, dass eine rein technische Integration von ECVET ins deutsche (Berufs)Bildungssystem an Grenzen stößt. Im gleichen Zuge wird deutlich, dass die gesetzlichen Regelungen flexibel genug sind, um Elemente und Ansätze aus ECVET aufzunehmen und damit das lebenslange Lernen des Einzelnen und die Durchlässigkeit auf Systemebene zu erleichtern.

Die Beschäftigung mit ECVET hat darüber hinaus zusätzlichen Nutzen – wie dieser aussieht, steht im Fokus des dritten Kapitels. Die Beiträge von ÖHBERG/MARTENSSON, PRAT Garcia und von GOEDE zeigen, dass der Nutzen oft implizit ist: Bildungszentren, Schulen, Kommunen und Regionen professionalisieren sich durch die Zusammenarbeit; Curricula und Ausbildungspläne werden „europäisiert“; Stellenwert und Attraktivität von Berufsbildung werden (neu) reflektiert; Partnerschaften und Vernetzung führen zu neuen Allianzen. KÜSSNER/SCHÖPF stellen die Ergebnisse einer Adressaten-Befragung zu ECVET vor und beschreiben die Möglichkeiten von ECVET in der Weiterbildung. Wie ECVET nachwirkt, wenn ein Projekt abgeschlossen ist, wird von MÜLLER dargestellt.

An allen Beiträgen wird deutlich, dass ECVET, seine Nutzung und sein „Mehrwert“ im Spannungsfeld von europäischen Zielvorgaben, nationalem Reformdruck und vorliegenden Systembedingungen zu betrachten und zu bewerten ist. Entsprechende Implementierungsstrategien sollten dieses Spannungsverhältnis berücksichtigen – ECVET braucht vor diesem Hintergrund eine gewisse „Elastizität“, damit die ECVET-Elemente zum Tragen kommen können, die sich in den jeweiligen Kontexten als passfähig erweisen. Statt eines „in sich geschlossenes Systems“ erhält ECVET den Charakter eines „Baukastens mit Komponenten“, der zu Anrechnungs- und Transferzwecken, der Herstellung gegenseitigen Vertrauens, einer verbesserten Durchlässigkeit und zur Unterstützung des lebenslangen Lernen variabel herangezogen werden kann.

Die für 2014 geplante Evaluation wird sowohl die in den Mitgliedstaaten geschaffenen Rahmenbedingungen, als auch die Praxiserfahrungen mit ECVET in verschiedenen Anwendungskontexten „geographischen Mobilitätsförderung“, „Validierung informellen Lernens“, „lebenslanges Lernen“ und „Verbesserung der Durchlässigkeit“ in den Blick nehmen. Die Ergebnisse werden mit Spannung erwartet. Sie stellen die Grundlage dafür dar, ob die „Empfehlung zur Einrichtung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)“ konkretisiert und ggf. überarbeitet werden muss und leiten eine weitere Etappe zur europaweiten Anwendung von ECVET ein. Wir hoffen, dass vorliegendes Diskussionspapier hierzu einen Beitrag leisten kann.

Literatur:

CEDEFOP (2013): Monitoring ECVET implementation strategies in Europe, Working paper No 18, URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6118_en.pdf

EBERHARDT, Christiane (Hrsg) (2011): Mit ECVET zu besserer Mobilität? Von der Europäischen Empfehlung zur Erprobung in der Praxis. Ergebnisse aus den ECVET Pilotprojekten SAME Master Plus, AEROVET, CREDCHEM und VaLOGReg (2009-2012), Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 132, URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6829>

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Leitlinien. Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen EACEA/08/2010 (Exekutivagentur „Bildung, Audiovisuelles und Kultur“) im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (LLL) – Programm Leonardo da Vinci. Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), URL: http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2010/documents/call_ecvet/ecvet_appel_propos_2010_de_fi nal_corrected.pdf (letzter Zugriff: 18.07.2013)

NATIONALE KOORDINIERUNGSSTELLE ECVET (2012): ECVET aus Sicht der Adressaten – Ergebnisse einer Online-Umfrage 2012, URL: http://www.ecvet-info.de/media/ECVET_aus_Sicht_der_Adressaten.pdf (letzter Zugriff: 20.07.2013)

Die ECVET-Projekte der „zweiten Generation“: Erprobung der Anwendung von ECVET zur Förderung von lebenslangem Lernen

Karin Luomi-Messerer

1. ECVET zur Förderung von Mobilität und lebenslangem Lernen

Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) ist ein technischer Rahmen für die Anrechnung, Anerkennung und gegebenenfalls Akkumulierung der Lernergebnisse, die eine Einzelperson im Hinblick auf den Erwerb einer Qualifikation erreicht hat.¹ Dies soll insbesondere durch die strukturierte Beschreibung von Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen erfolgen, die eine stärkere Transparenz und bessere Vergleichbarkeit im Bereich der Berufsbildung durch die Verwendung einer „gemeinsamen Sprache“ ermöglicht, sowie durch die strukturierten Prozesse und Vereinbarungen zwischen den Beteiligten, die die Grundlage für gegenseitiges Vertrauen bilden.

Die Anwendungsmöglichkeiten von ECVET werden vor allem im Bereich der grenzüberschreitenden Mobilität und im Bereich des lebenslangen Lernens gesehen:

- ECVET trägt einerseits dazu bei, die im Rahmen grenzüberschreitender Mobilität in der Berufsbildung erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sichtbar zu machen und – basierend auf ihrer Feststellung und Beurteilung im Ausland – ihre Anerkennung im Inland zu erleichtern. Damit sollen im Ausland gemachte Lernerfahrungen besser in die berufliche Aus- oder Weiterbildung integriert werden können.
- Andererseits kann ECVET dafür genutzt werden, Programme und Ausbildungswege, die zum Erwerb einer Qualifikation führen, flexibler zu gestalten und die Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen zu verbessern. ECVET kann somit die Anerkennung von Lernergebnissen, die von Lernenden in unterschiedlichen Umfeldern erworben werden, erleichtern: sei es in verschiedenen Ländern, Institutionen oder Systemen (z.B. Aus- oder Weiterbildung) oder auch im Rahmen formaler, nicht-formaler oder informeller Lernkontexte.

Mit Annahme der Empfehlung durch das Europäische Parlament und den Europäischen Rat im Jahr 2009 wurde der Grundstein zur Umsetzung des ECVET gelegt. Auf europäischer und nationaler Ebene wurde seither eine Reihe von Initiativen gestartet, um – unter Einbindung einschlägiger Akteure, wie z. B. die für Qualifikationen zuständigen Stellen, Berufsbildungseinrichtungen, Sozialpartner und Betriebe – die Anwendung von ECVET in verschiedenen Systemen und Kontexten zu erproben. Zur Unterstützung dieser Erprobungsphase wurden in zwei spezifischen Antragsrunden Projekte im Rahmen des EU Programms für Lebenslanges Lernen gefördert: In der Aufforderung zur Einreichung von Projektvorschlägen im Jahr 2008 wurde der Fokus auf die Erprobung von ECVET in transnationalen Partnerschaften und im Rahmen grenzüberschreitender Mobilität gerichtet, während 2010 die Anwendung von ECVET in nationalen Kontexten zur Förderung lebenslangen Lernens im Vordergrund stand. Die jeweils ausgewählten Projekte werden entsprechend dieser beiden Antragsrunden und Erprobungsphasen als Projekte der „ersten Generation“ (Fokus: grenzüberschreitende Mobilität) bzw. der „zweiten Generation“ (Fokus: lebenslanges Lernen im nationalen Kontext) bezeichnet.² Durch die Ausrichtung der ECVET-Projekte der „zweiten Generation“ auf die nationale Umsetzung sollten die Mitgliedstaaten dabei unterstützt werden, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um – wie in der ECVET-Empfehlung festgehalten – ECVET ab 2012 schrittweise anzuwenden.

¹ Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)

² Informationen über die geförderten Projekte beider Antragsrunden sind hier zu finden: www.ecvet-projects.eu.

2. Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen zu ECVET-Projekten der „zweiten Generation“

Im Jahr 2010 sollten Vorschläge eingereicht werden zur „Vergabe von Finanzhilfen für Vorschläge über die Organisation von zwei Arten von Maßnahmen, die im Rahmen desselben Projekts miteinander verknüpft werden müssen, und zwar:

- Maßnahmen zum Auf- oder Ausbau von Partnerschaften zwischen zuständigen Einrichtungen, mit denen ein operativer Rahmen für die experimentelle Entwicklung des Europäischen Leistungspunktsystems für die Berufsbildung (ECVET) geschaffen werden soll,
- Maßnahmen im Bereich des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) — wie in den technischen Spezifikationen im Anhang der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates beschrieben — zur Anwendung und konkreten Umsetzung dieses Systems.“³

Die Antragsteller konnten Projektlaufzeiten zwischen 18 und 36 Monaten wählen. Förderfähige Antragsteller waren jene Organisationen, die für die Umsetzung der ECVET-Empfehlung auf nationaler, regionaler oder sektoraler Ebene verantwortlich sind. Der Schwerpunkt der Projekte musste auf der Erprobung im nationalen Kontext liegen, allerdings war es erforderlich, Partnereinrichtungen aus mindestens drei weiteren Ländern einzubeziehen. Den europäischen Partnern konnten max. 15 % des Budgets zugewiesen werden.

Konkret sollten in den Projekten folgende Aktivitäten zur Umsetzung der technischen ECVET-Spezifikationen durchgeführt werden, die sich auf (mindestens fünf) konkrete Qualifikationen zu beziehen hatten:

- ECVET-konformes Design von Qualifikationen (in Einheiten von Lernergebnissen);
- Konzeption oder Anpassung von Verfahren zur Übertragung von Lernergebnissen (auf Basis der Bewertung, Validierung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernergebnissen) und zwar unabhängig vom Lernkontext (formal, nicht formal und informell);
- Konzeption, Formalisierung und Anwendung von Methoden zur Vergabe von ECVET-Punkten für Qualifikationen und Einheiten sowie von Methoden und Verfahren zur Valorisierung der Punkte (mit Fokus auf den Transfer von Lernergebnissen, aber auch die Verknüpfung von ECVET und ECTS konnte adressiert werden);
- Konzeption und Einsatz von Verfahren, Hilfsmitteln und Instrumenten, die zur konkreten Anwendung von ECVET über die im Projekt adressierten Qualifikationen hinausgehend erforderlich sind;
- Konzeption und Umsetzung interinstitutioneller Maßnahmen für die länderübergreifende Zusammenarbeit.

Die aus der Ausschreibung resultierenden Anforderungen an die Projekte ähnelten somit denen der sogenannten „ersten ECVET-Generation“. Die dort entwickelten Vorschläge, wie ECVET zur Verbesserung der länderübergreifenden Mobilität genutzt werden kann (z.B. in Bezug auf die Bildung von ECVET-Partnerschaften, das Design von Einheiten von Lernergebnissen oder Verfahren zur Bewertung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen⁴), wurden von den ECVET-Projekten der neuen Generation zum Teil aufgegriffen und weiterentwickelt. Darüber hinaus konnten Lösungen für offene Fragen in Bezug auf konkrete nationale Kontexte erarbeitet werden.

³ Europäische Kommission 2010, 1

⁴ Die Erfahrungen und Ergebnisse der ECVET-Projekte der „ersten Generation“ sind in der Broschüre „We have tried ECVET: Lessons from the first generation of ECVET pilot projects. Synthesis of results and project portraits“ (herausgegeben von GHK 2010) zusammenfassend dargestellt.

3. Geförderte ECVET-Projekte der „zweiten Generation“

Aus den eingereichten Projektvorschlägen wurden europaweit acht Projekte zur Förderung ausgewählt, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte zur Umsetzung im nationalen Kontext gewählt hatten. Drei dieser Projekte, die in dieser Publikation näher dargestellt werden, kommen aus Deutschland, zwei aus Italien und jeweils eines aus Belgien (französischsprachiger Teil), Frankreich und Malta. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die spezifischen Schwerpunkte dieser acht Projekte:⁵

Land der koordinierenden Einrichtung	Projektakronym	Projektname	Sektor	Zentrale Ziele
BE-fr	CPU Europe	Certification Par Unités	Kraftfahrzeugtechnik, Gastronomie, Schönheitspflege	Unterstützung der nationalen Umsetzung von ECVET
DE	2get1care	Lebenslanges Lernen und Interprofessionalität in den Gesundheitsfachberufen	Gesundheitsfachberufe: Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie und Altenpflege	ECVET-konforme Gestaltung der vier Curricula, eines gemeinsamen interprofessionellen Kerncurriculums und eines Weiterbildungskonzepts für Lehrkräfte
DE	EASYMetal	Europäisches Anrechnungssystem für Teilqualifikationen in den Metallberufen	Metallberufe	Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung
DE	ESyCQ	European Credit System for Commercial Qualifications	Kaufmännischer und IT-Bereich	Entwicklung eines Verfahrens zur Übertragung von Lernergebnissen (inkl. Überprüfung, Validierung und Anerkennung) in den ausgewählten Bereichen
FR	MEN-ECVET	Projet d’initiative nationale pour l’expérimentation et le développement du système de crédit d’apprentissage dans l’enseignement et la formation professionnels (ECVET)	Kundendienst, Sekretariat, Gesundheitspflege, Elektrotechnik, Bau	Nationale Initiative zur Testung und Entwicklung von ECVET; Untersuchung der regulatorischen und organisationalen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Anwendung von ECVET und Entwicklung von Empfehlungen
IT	I CARE	Improving mobility and career paths for personal care and social workers	Bereich der Pflege und Sozialarbeit (nicht-regulierte Berufe)	Experimentelle Anwendung von ECVET zur Entwicklung eines Anerkennungsmodells zur Erweiterung von Mobilität und Karrierewegen für Beschäftigte im Bereich der Pflege und der Sozialarbeit.

⁵ Ausführlichere Informationen zu diesen Projekten sind hier zu finden: www.ECVET-projects.eu.

IT	CO.L.O.R.	Competency and Learning Outcomes Recognition for Migrants	Gesundheitsbereich und Bau	Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen aus nicht-formalen und informellen Lernbereichen (Fokus auf MigrantInnen aber auch auf Mobilität zwischen Regionen in Italien)
MT	VET-CCS	VET Credit Conversion System	30 Curricula der Berufsbildung in unterschiedlichen Bereichen (z.B. Landwirtschaft, Kunst und Design, Maschinenbau, Tourismus, IT)	Unterstützung von nationalen Anbietern beruflicher Bildung bei der Anwendung von ECVET durch die Entwicklung eines Leitfadens (Schritt-für-Schritt Anleitung zur ECVET-konformen Gestaltung von Qualifikationen/Curricula)

Tabelle 1: ECVET-Projekte der „zweiten Generation“ – Schwerpunkte der nationalen Umsetzung

4. Bündelung und Konsolidierung der Arbeiten und Ergebnisse der ECVET-Projekte der „zweiten Generation“

Wie bei den ECVET-Projekten der „ersten Generation“ war auch in diesem Fall von vornherein ein Austausch zwischen den Projekten und gemeinsames Arbeiten vorgesehen. Damit sollte u.a. die Kohärenz und Kompatibilität der einzelnen Vorschläge zur Umsetzung der ECVET-Spezifikationen gewährleistet und Synergiepotenzial genutzt werden. Dazu wurde von der Exekutivagentur „Bildung, Audiovisuelles und Kultur“ ein externer Vertragspartner (ICF GHK/Belgien, unterstützt durch 3s/Österreich) mit dem „Monitoring“ der ECVET-Projekte beauftragt. Damit sollten insbesondere folgende Zwecke verfolgt werden:

- Monitoring im engeren Sinn: Monitoring des Fortschritts der Projekte (z.B. durch Analyse der Berichte und Ergebnisse sowie durch Teilnahme an Partnertreffen), Identifikation von effektiven Methoden und Ansätzen sowie von zentralen Herausforderungen;
- Entwicklung: Organisation und Gestaltung von Seminaren für und mit RepräsentantInnen der Projekte zum Erfahrungsaustausch, zur Reflexion der eigenen Ansätze und zum gegenseitigen Lernen sowie zur Entwicklung gemeinsamer Empfehlungen;
- Verbreitung: Publikation des Fortschritts und der Ergebnisse der Projekte und der Seminare auf der Website der ECVET-Projekte (www.ecvet-projects.eu) und im „ECVET Magazine“⁶ sowie bei einer europäischen ECVET-Konferenz⁷.

Während der Laufzeit der ECVET-Projekte der „zweiten Generation“ wurden vier Seminare durchgeführt, die jeweils bestimmten Schwerpunktthemen gewidmet waren:

- Das erste Seminar (29.-30. September 2011, Ljubljana) fand teilweise in Kooperation mit den ECVET-Projekten der „ersten Generation“ statt, um die Identifikation von Synergien und deren Nutzung zu ermöglichen. Ein inhaltlicher Fokus lag auf der Präsentation und Diskussion der Ansätze der Projekte der „zweiten Generation“ in Bezug auf die Beschreibung von Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen und dem Design des Prozesses zur Übertragung von Lernergebnissen.

⁶ Die einzelnen Ausgaben des „ECVET Magazine“ stehen unter www.ecvet-projects.eu/Bulletins/Default.aspx zum Download zur Verfügung.

⁷ Die Konferenz wird gemeinsam mit dem Projekt „NetECVET“ (<http://netecvet.com>) und den „Nationalen ECVET-ExpertInnen“ am 24. und 25. November 2013 in Brüssel durchgeführt. Präsentationen und Ergebnisse werden auf der Website der ECVET-Projekte (www.ecvet-projects.eu) zu finden sein.

- Das zentrale Thema des zweiten Seminars (26.-27. April 2012, Rom) war die Bewertung von Lernergebnissen zum Zweck des Transfers und der Akkumulation von Lernergebnissen.
- Das dritte Seminar (21.-22. Oktober 2012, Berlin) war folgenden Themen gewidmet: Stand der Umsetzung von ECVET in Europa, Szenarien der Anwendung von ECVET zur Unterstützung von lebenslangem Lernen und ECVET-bezogene Dokumentation (Partnerschaftsvereinbarung, Lernvereinbarung, persönlicher Leistungsnachweis).
- Beim vierten Seminar (7.-8. März 2013, Paris) wurden insbesondere die Ansätze der Projekte in Bezug auf Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen diskutiert sowie die Strategien zur Einbeziehung von Berufsbildungsanbietern zur Umsetzung von ECVET und die sich aus der gemeinsamen Arbeit ergebenden zentralen Schlussfolgerungen zur Anwendung von ECVET im nationalen und europäischen Kontext.

5. Erste Schlussfolgerung aus der Arbeit mit den ECVET-Projekten der „zweiten Generation“

Eine Synopse und Analyse der Ergebnisse wird in den nächsten Monaten erstellt und bei der Abschlusskonferenz im Oktober 2013 präsentiert.⁸ An dieser Stelle sollen jedoch zwei Aspekte hervorgehoben werden, die einen Einfluss auf die Rahmenbedingungen der Arbeiten dieser Projekte hatten: 1.) Ergebnisse und Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden konnten, sowie 2.) die zentrale Rolle der Regelungen in dem spezifischen Anwendungskontext.

- 1.) Für die Arbeit der ECVET-Projekte der „zweiten Generation“ waren weitere unterstützende Dokumente zur Anwendung von ECVET vorhanden bzw. wurden während der Laufzeit der Projekte publiziert. Dazu gehören z.B. zwei Teile des „ECVET Users' Guide“ – Teil 2: „Using ECVET for Geographical Mobility“ (August 2011 bzw. Oktober 2012), Teil 3: „Using ECVET to Support Lifelong Learning“ (November 2011)⁹ – oder die von Cedefop erstellte Broschüre zu „Necessary Conditions for ECVET Implementation“ (Mai 2012)¹⁰. Zudem konnten diese Projekte zum Teil auf den Erfahrungen und Ergebnissen der ECVET-Projekte der „ersten Generation“ sowie anderer ECVET-Projekte aufbauen, die im Programm für Lebenslanges Lernen durchgeführt wurden (z.B. in Bezug auf Beschreibungen von Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen oder Partnerschaftsdokumente). Darüber hinaus waren in einzelnen Ländern auch bereits Erfahrungen aus der nationalen Umsetzung von ECVET vorhanden (z.B. in Deutschland mit der Initiative „DECNET“), die in den Arbeiten der Projekte genutzt werden konnten.
- 2.) Der Erfahrungsaustausch und das gemeinsame Arbeiten bei den Seminaren ermöglichte es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Ansätzen und Lösungen der ECVET-Projekte der „zweiten Generation“ zu identifizieren. Da der Fokus auf die Umsetzung von ECVET im nationalen Kontext – zur Unterstützung lebenslangen Lernens – zu richten war, ist es nicht verwunderlich, dass die Rahmenbedingungen und Regelungen im jeweiligen Anwendungskontext eine zentrale Rolle spielen. Zu berücksichtigen ist etwa, ob und auf welche Weise im jeweiligen Kontext Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen strukturiert sind bzw. überhaupt Lernergebnisbeschreibungen verwendet werden, welche Möglichkeiten zur Übertragung und Anerkennung von Lernergebnissen, die in einem anderen Kontext erworben wurden, vorhanden sind, oder inwiefern bzw. mit welcher Strategie die Umsetzung von ECVET von den relevanten „zuständigen Stellen“ unterstützt wird. Die Vorgehensweisen, Ergebnisse und Vorschläge der Projekte sind vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen zu betrachten.

⁸ Die Publikation wird ebenfalls auf der Website der ECVET-Projekte zu finden sein: www.ecvet-projects.eu.

⁹ Diese Dokumente stehen hier zur Verfügung: <http://www.ecvet-projects.eu/About/Default.aspx>.

¹⁰ Diese Broschüre ist hier zu finden: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/19848/asp>.

Literatur

EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Online:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>
(03.03.2013)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen— EACEA/08/10 – Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (LLI) — Programm Leonardo da Vinci – Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (2010/C 85/08). Amtsblatt der Europäischen Union 31.3.2010. Online:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:085:0014:0016:DE:PDF>
(03.03.2013)

EXEKUTIVAGENTUR „BILDUNG, AUDIOVISUELLES UND KULTUR“ (2010): Leitlinien – Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen— EACEA/08/1010 (Exekutivagentur „Bildung, Audiovisuelles und Kultur“) – Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (LLL) — Programm Leonardo da Vinci – Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)

http://eacea.ec.europa.eu/llp/funding/2010/documents/call_ecvet/ecvet_appel_propos_2010_de_final_corrected.pdf (03.03.2013)

GHK (Hrsg., 2012): We have tried ECVET: Lessons from the first generation of ECVET pilot projects. Synthesis of results and project portraits. Online:

http://www.ecvet-projects.eu/Documents/Seminars/ECVET-Brochure_singlepages_althesame.pdf
(03.03.2013)

Zwei unterschiedliche Systemlogiken:

ECVET und das deutsche Berufsausbildungssystem am Beispiel der Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung. Das Projekt EASYMetal.

Petra Notz / Marco Vorberger

1. Einleitung

Angesichts einer der europaweit niedrigsten Arbeitslosenquoten junger Erwachsener schauen viele Länder interessiert nach Deutschland. Besonders die duale Ausbildung erfährt Beachtung. Ihr wird eine hohe gesellschaftliche Integrationskraft zugeschrieben, weil sie einerseits einer großen Zahl an Jugendlichen einen qualifizierten Berufsabschluss vermittelt und andererseits der Wirtschaft dauerhaft Fachkräfte verschafft.

Die Besonderheit der dualen Ausbildung liegt darin, dass die Qualifizierung weitgehend betrieblich auf der Grundlage verbindlicher Regelungen und inhaltlicher Standards erfolgt. Die Ausbildung zielt darauf ab, berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln: Neben beruflichem Wissen und Fertigkeiten gehören dazu übergreifende Fähigkeiten, die es Fachkräften ermöglichen, sich in einer sich wandelnden Arbeitswelt zurechtzufinden und zu bestehen. Für eine Vergleichbarkeit des Könnens der jungen Fachkräfte sorgen die allen Ausbildungen des dualen Systems zugrundeliegenden Ordnungsmittel, die für Betriebe und Berufsschulen gelten, und eine allgemeinverbindliche Abschlussprüfung. Das Abschlusszertifikat bildet eine gute Voraussetzung, um in den in Deutschland berufsförmig organisierten Arbeitsmarkt mit einer entsprechenden Bezahlung einzumünden.

Die Stärke des dualen Systems – die praxisnahe Form der Qualifizierung – hat aber auch eine Kehrseite: Der Zugang zur Qualifizierung ist marktförmig gesteuert. Werden weniger Ausbildungsplätze von Unternehmen angeboten als nachgefragt, bewerben sich manche Jugendliche vergebens. Betroffen sind dann vornehmlich junge Leute mit niedrigen Schulabschlüssen und/oder schlechten Abschlusszeugnissen, da sie in der Regel im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze unterliegen. Damit diese Jugendlichen trotzdem eine Qualifizierung erhalten werden, stellt die öffentliche Hand Gelder für eine *Berufsausbildungsvorbereitung* zur Verfügung. Das Projekt EASYMetal ist an dieser Schnittstelle zwischen Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) und dualer Ausbildung angesiedelt. Das Grundproblem an dieser Schnittstelle besteht in der mangelnden Durchlässigkeit.

Wir werden zunächst die Besonderheiten dieser Schnittstelle sowie Problemstellungen veranschaulichen. Im Anschluss zeigen wir Vorschläge zur besseren Verzahnung von BAV und dualer Ausbildung auf, die auf den Gestaltungsprinzipien von ECVET basieren. Gleichzeitig setzt sich der Artikel kritisch mit den ECVET-Spezifikationen und ihren Anwendungsmöglichkeiten im deutschen System auseinander.

2. Die Schnittstelle Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) zur dualen Ausbildung

Die BAV als Teil des Übergangssystems¹¹ antwortet auf Zugangsprobleme von Jugendlichen nach Abschluss der Haupt- oder Realschule zur dualen Ausbildung. Die Zahl der Betroffenen schwankt¹², je nach Verhältnis zwischen Markt und Angebot. Die gesellschaftliche Bedeutung der BAV zeigt sich je-

¹¹ Unter dem sogenannten „Übergangssystem“ werden Qualifikationsangebote verstanden, die zu keinem Berufsabschluss führen. Die Angebote sind sehr unterschiedlich. Zum Teil werden hier auch höhere Schulabschlüsse erworben.

¹² 2000 mündeten 460.107 (37,8%) Jugendliche in das Übergangssystem ein, 2005 waren es 461.964 (38,4%) und 2011 noch 321.411 (30,2%) (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012).

doch daran, dass sie 2003 Eingang ins Berufsbildungsgesetz (BBiG) fand. In § 1, Abs. 1 heißt es: *„Berufsbildung im Sinne dieses Gesetzes sind die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung.“*

Die Einbindung der BAV in das Berufsbildungsgesetz wurde als wichtiger Schritt in der Berufsbildungspolitik bewertet. Die BAV erfuhr so eine Anerkennung als gesellschaftlicher Tatbestand (SCHIER/REITZ 2004, 240). Mit der Aufnahme ins BBiG wurde aber auch eine Aussage darüber gemacht, wie mit dem Übergangsproblem umgegangen werden soll: Jugendliche ohne Ausbildungsplatz erhalten keine eigenständige Qualifizierung, sondern eine *Vorbereitung* auf eine Ausbildung, unabhängig von der Ausbildung im Betrieb. Die Zielsetzung beschreibt das BBiG so: *„Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen“* (BBiG § 1, Abs. 2). Als Zielgruppe werden definiert *„lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt“* (BBiG § 68, Abs. 1).

Mit diesen – nachvollziehbaren – Festschreibungen (Zielsetzung: Vorbereitung und Zielgruppe: Benachteiligte) durch das BBiG sind einige Grundproblematiken der BAV verbunden.

- Da das Ausbildungsstellenangebot den Marktgesetzen unterworfen ist, bestimmt sich die Zahl und die Zusammensetzung der BAV-Jugendlichen wesentlich durch die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, der wiederum von der gesamtwirtschaftlichen Situation im Land abhängig ist. Die Gruppe der Teilnehmenden ist also deutlich heterogener als im BBiG definiert. Durch die Zielgruppendefinition sehen sich die Teilnehmenden einer Stigmatisierung als „Benachteiligte“ ausgesetzt, unabhängig von anderen Faktoren (z.B. gesamtwirtschaftliche Lage, nicht ausreichende Berufsorientierung). Trotz einem Mehr an Kompetenzen mittels Vorbereitung wirkt sich die BAV bei Bewerbungen aufgrund des Benachteiligtenlabels nicht positiv aus.
- Die Zielsetzung der BAV, auf eine Ausbildung „hinzuführen“ schließt gleichzeitig abschlussbezogene Qualifizierungsperspektiven aus (BEICHT 2009, 1ff.): Es können hier keine Zertifikate erworben werden, die eine berufliche Qualifizierung mit einem formalen Abschluss oder einem marktgängigen Zertifikat ermöglichen. Anrechnungen, Vermeiden von Lernwiederholungen werden vor dem Hintergrund der Zielsetzung und Zielgruppenbeschreibung nicht als notwendig und sinnvoll erachtet.

Gleichwohl steht die BAV aufgrund der Zielsetzung in einem klaren Bezug zur Ausbildung. Für eine gute Verzahnung zwischen BAV und dualer Ausbildung soll der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen (QB) sorgen, die sich aus den Ausbildungsrahmenplänen, den Ordnungsmitteln der Berufsbildung, ableiten. Es bestehen also Bezüge bei einer gleichzeitig institutionellen Trennung zwischen beiden Bildungsbereichen.

Angeboten werden Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung von unterschiedlichen Einrichtungen. Zu den am stärksten genutzten Maßnahmen zählen (AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN 2011, 7):

- bei Bildungsträgern: berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB; durchgeführt von Bildungsträgern)
- in Berufsschulen: Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahre (BVJ/BGJ) der Bundesländer sowie deren teilqualifizierende Bildungsgänge an Berufsfachschulen (z. B. Handelsschulen) und Angebote für Schüler ohne Ausbildungsvertrag;
- im Betrieb: Einstiegsqualifizierungen (EQ), die im Rahmen des Ausbildungspaktes eingeführt wurden.

Die Bildungseinrichtungen sollen qualifizieren, ohne eine qualifikatorische Perspektive anbieten zu können. Dass Jugendliche Lernergebnisse „mitnehmen“ können, um sie im Betrieb zur Anrechnung zu bringen, ist keine explizite Zielstellung der Bildungseinrichtungen¹³, die BAV-Maßnahmen anbieten: Lernleistungen von Jugendlichen werden nicht mit diesem Impetus aufbereitet und Unternehmen transparent gemacht, weil dies von den aufnehmenden Einrichtungen (d.h. den Betrieben) auch nicht eingefordert wird. Diese Situation befördert nicht die Motivation der Teilnehmenden.

Unternehmen wiederum sehen die BAV als Sammelbecken für Benachteiligte, die das Stigma haben, noch nicht „ausbildungsreif“ zu sein. Eine Äquivalenz von Lernleistungen aus der BAV, mit denen aus einer Ausbildung, wird von den Betrieben vor diesem Hintergrund nicht in Betracht gezogen. Transparente Beschreibungen der Lernleistungen aus der BAV und valide Leistungsfeststellungen werden nicht nachgefragt.

Im Sinne der Idee des lebenslangen Lernens ist es notwendig, die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Subsystemen der beruflichen Bildung zu verbessern und Lernenden Perspektiven zu eröffnen. Veränderungen müssen zuerst auf der strukturellen Ebene angestoßen werden, indem in den Systemen (BAV, duale Ausbildung) die *Voraussetzungen* für Anrechnung geschaffen werden, ohne die Qualität der beruflichen Ausbildung zu beeinträchtigen. Stichworte sind:

- Transparenz herstellen beim Nachweis von Lernleistungen,
- Vertrauen schaffen in Lernleistungen aus der BAV,
- Glaubwürdigkeit in Verfahren erhöhen.

Wenn die strukturellen Bedingungen geschaffen sind, bestehen auf der individuellen Ebene höhere Anerkennungs- und Anrechnungschancen. Die ECVET-Prozeduren können hier sinnvoll zum Einsatz gebracht werden nicht in Gänze, aber Teile davon.

3. Einheiten von Lernergebnissen und Leistungsfeststellung

3.1 Einheiten von Lernergebnissen

Die in der ECVET-Empfehlung vorgeschlagene Beschreibung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in Form von outcomes und deren Bündelung in Einheiten kann gerade an der Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung zu einer besseren Verzahnung beitragen¹⁴. Lernergebnisbeschreibungen ermöglichen wechselseitige Bezüge an Übergängen. Sie können als „gemeinsame Sprache“ fungieren und so aufnehmenden Institutionen in der beruflichen Bildung Entscheidungen über Anrechnung erleichtern. Voraussetzung ist allerdings, dass

- die Lernergebnisse Arbeitssituationen beschreiben, die diesen Betrieben, auch solchen, die mit der dualen Ausbildung nicht vertraut sind, verständlich sind.
- Bezüge zu den Ordnungsmitteln hergestellt sind, damit für Betriebe klare berufliche Zuordnungen bestehen und Anrechnungen ermöglicht werden.

¹³ Der ursprüngliche Gedanke bei der Konzeption von Qualifizierungsbausteinen und deren Einführung war gleichwohl Anrechnungsoptionen zu schaffen. In der Praxis hat sich aber gezeigt, dass diese Möglichkeiten von den Unternehmen nicht genutzt werden. Dies wirkt sich auch auf die Arbeit der Bildungsanbieter aus.

¹⁴ Auch Qualifizierungsbausteinen (QB) liegt die Outcome-Orientierung zugrunde, allerdings bestehen große qualitative Unterschiede zwischen den in Datenbanken zur Verfügung stehenden Bausteinen. QB werden von den Bildungseinrichtungen selbst erstellt. Die Kammern prüfen und bestätigen die Richtigkeit der Zuweisungen zu den Berufsbildpositionen der Ausbildungsrahmenpläne. Das Verfahren, dass die Bildungseinrichtungen QB selbst entwickeln, ist darin begründet, dass diese als pädagogisches Instrument verstanden werden. Durch eine lernortbezogene Entwicklung können sie an die Bedarfe des Jugendlichen angepasst werden. Mit diesem Verfahren sind einerseits große Chancen verbunden, Lernprozesse individuell zu fördern, andererseits sind damit aber auch Qualitätsprobleme bei der Erstellung eines Bausteins verbunden. Gut formulierte Outcomes finden sich deshalb nicht in allen Bausteinen. Häufig werden einfach die Berufsbildpositionen eins zu eins übernommen, obwohl die Berufsbildpositionen nicht lernergebnisorientiert beschrieben sind.

- die Lernergebnisse ausführlich beschrieben sind, sodass sich die Betriebe über den Umfang der erworbenen Kompetenzen ein Bild machen können.
- das Niveau der Lernleistungen mittels präziser Beschreibungen sichtbar ist, um Betrieben eine Abschätzung zu ermöglichen, ob das erworbene Niveau des BAV-Jugendlichen dem eines vergleichbaren Auszubildenden entspricht.
- alle Lernergebnisse so beschrieben sind, dass sie getestet werden können.
- alle Lernergebnisse so konkret beschrieben sind, dass Bildungseinrichtungen Zielsetzungen klar ableiten und prüfen können und für sie geringe Interpretationsspielräume bestehen.

Da die BAV der dualen Ausbildung vorgelagert ist und Lernleistungen der BAV-Jugendlichen eher skeptisch gesehen werden, ist es an dieser Schnittstelle besonders wichtig, Betriebe mittels transparenter Beschreibungen umfassende Informationen zukommen zu lassen, die ihnen Urteile über das Leistungsvermögen der Jugendlichen erlauben. Ein Mehr an Transparenz bildet einen wesentlichen Baustein, um Vertrauen in Lernleistungen aus der BAV aufzubauen.

EASYMetal hat seine Ergebnisse beispielhaft im Metallbereich erarbeitet. Ausgewählte Berufe zur Erstellung der Lernergebniseinheiten (LEE) sind:

- Anlagenmechaniker/-in,
- Industriemechaniker/-in,
- Konstruktionsmechaniker/-in,
- Werkzeugmechaniker/-in,
- Zerspanungsmechaniker/-in (Industrie; 3½-jährig) sowie
- Metallbauer/-in (Handwerk; 3½-jährig) und
- Maschinen- und Anlagenführer/-in (Industrie; 2-jährig).

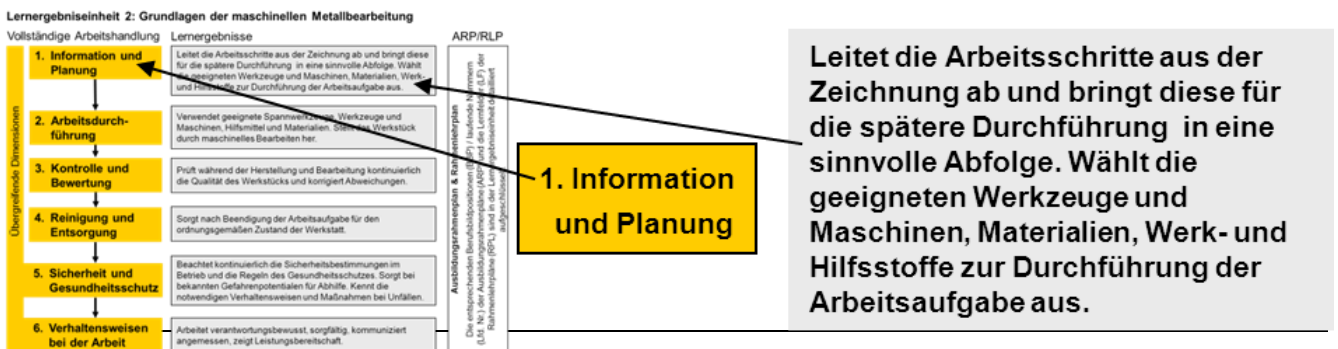
Die ECVET-Konstruktionsprinzipien haben sich hierbei als tragfähig erwiesen: Die Beschreibung anhand von Deskriptoren (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) ermöglicht eine präzise Form der Darstellung von Lernergebnissen, die eine gute Voraussetzung bildet, damit Bildungseinrichtungen Lernziele bestimmen und eine valide Leistungsfeststellung ableiten können. Lernergebniseinheiten können sich auf nur eine oder auf mehrere Qualifikationen beziehen; auch das kann für die BAV sinnvoll genutzt werden.

In EASYMetal haben wir Lernergebniseinheiten nach folgendem Verfahren gebildet:

- **Berufsübergreifend und basierend auf den Ordnungsmitteln:** Die Lernergebniseinheiten (LEE) decken jeweils Lernergebnisse von sieben Berufen im Metallbereich ab, damit die Lernergebnisse der Jugendlichen auf verschiedene Ausbildungen angerechnet werden können. Hierfür wurden die Ausbildungsrahmenpläne (Betrieb) und – in einem zweiten Schritt – die Rahmenlehrpläne (Berufsschule) der ausgewählten Metallberufe gesichtet und inhaltliche Schnittmengen bei den Berufsbildpositionen identifiziert (vgl. NOTZ/SCHÄFER/VORBERGER 2010). Die Einheiten sind inhaltlich *äquivalent* zum ersten Jahr der sieben Ausbildungen und können sowohl in der Ausbildung selbst als auch in der Berufsausbildungsvorbereitung eingesetzt werden.
- **Übergangsorientiert:** Die gebildeten vier LEE decken nur das erste Ausbildungsjahr der sieben Berufe ab, da sie Anrechnungspotenziale an einer Schnittstelle aufzeigen sollen, also für einen begrenzten Ausschnitt bestimmt sind.

- **Praxisbezogen:** Die LEE sind nach dem Prinzip der vollständigen Arbeitshandlung¹⁵ aufgebaut, um die betriebliche Praxis – Arbeitssituationen – abzubilden (vgl. EBERHARDT/SCHLEGEL 2012, 31ff.). Dies erhöht die Lesbarkeit für Unternehmen und steht in Einklang mit Lernprozessen von Jugendlichen.
- **Lernergebnisorientiert:** Für jede Sequenz der vollständigen Arbeitshandlung sind ein oder zwei Lernergebnisse benannt.
- **Deskriptoren des EQR nutzend:** Jedes Lernergebnis ist daraufhin analysiert, welche Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen hierfür erforderlich sind. Die Beschreibungen erfolgen mit performanzorientierten Verben (vgl. SCHERMUTZKI 2007).
- **Anschlussfähig an Europa:** Um transnational anschlussfähig und für europäische Partner „lesbar“ zu sein, enthält jede LEE ein Deckblatt mit Informationen zur LEE, aber auch zum dualen System, zur BAV und zu den entsprechenden Berufen. Nach diesen allgemeinen Informationen werden alle Lernergebnisse sowie die analysierten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf einer Seite im Überblick dargestellt. Dieser eignet sich für alle, die sich schnell über die LEE informieren wollen, und geht auf die unterschiedlichen Bedarfe der Nutzenden ein.

Abbildung 1 zeigt einen Ausschnitt aus der LEE 2 „Grundlagen der Metallbearbeitung unter Verwendung maschineller Fertigungsverfahren“. Abgebildet ist die erste Sequenz der vollständigen Arbeitshandlung „Information und Planung“.



EQR-Dimensionen

Kenntnisse Benennt die wichtigsten Zeichnungsnormen, Zeichenmittel.
 Benennt Werkstoffe und Hilfsstoffe sowie ihre Eigenschaften und Einsatzgebiete aus dem Schriftfeld der Technischen Zeichnung.
 Ordnet Werkstoffe und Hilfsstoffe entsprechend ihren Eigenschaften Einsatzmöglichkeiten zu.
 Benennt die Hauptgruppen der Fertigungsverfahren: Urformen, Umformen, Trennen, Fügen, Beschichten sowie Stoffeigenschaften ändern.
 Benennt die Werkzeuge, Maschinen, Materialien und Produkte, den Zusammenhang von Schneidengeometrie, Werkstoffen und Werkzeugen bzw. Fertigungsverfahren bei der maschinellen Bearbeitung.

¹⁵ Die vollständige Arbeitshandlung umfasst die Information und Planung, die Durchführung der Arbeitsaufgabe, ihre Kontrolle und Bewertung sowie die Reinigung des Arbeitsplatzes und die Entsorgung der Abfälle. Eine der vollständigen Arbeitshandlung übergreifenden Dimension besteht in der Einhaltung der Vorschriften zur Sicherheit und zum Gesundheitsschutz. Verhaltensmerkmale bei der Arbeit, die die Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung einer Arbeitshandlung bilden, sind ebenfalls übergreifend. Sie wurden den Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in den Sequenzen der vollständigen Arbeitshandlung zugeordnet, jeweils entsprechend der Qualität, die ihnen inhärent sind. (Bsp. Konflikte in Teams bewältigen (Kompetenz) ist anspruchsvoller als Grüßen (Kenntnis)).

Fertigkeiten	<p>Leitet alle fertigungsrelevanten Informationen aus technischen Zeichnungen und Skizzen ab.</p> <p>Sorgfalt: Geht sorgsam und pfleglich mit Zeichnungen um.</p> <p>Kommunikation: Fragt bei Unklarheiten sachgerecht (Verständnisfragen) und angemessen (Sprachwahl) nach. Hört aufmerksam zu.¹⁶</p> <p>Stellt die Betriebsbereitschaft von Maschinen einschließlich der Werkzeuge sicher und die erforderlichen Hilfsstoffe bereit.</p>
Kompetenzen	<p>Plant die Arbeitsschritte anhand der Informationen aus der technischen Zeichnung und bringt die Arbeitsschritte in eine sinnvolle Reihenfolge.</p> <p>Sorgfalt: Achtet bei der Planung auf die Vollständigkeit der Arbeitsschritte.</p> <p>Beurteilt Werkzeuge, Maschinen, Materialien sowie Werk- und Hilfsstoffe unter Berücksichtigung der Verfahren und der Werkstoffe und wählt geeignete aus.</p> <p>Kommunikation: Fragt bei Unklarheiten sachgerecht und angemessen nach und hört aufmerksam zu. Trifft Absprachen mit Teamkollegen, um die Nutzung der Materialien und Maschinen abzustimmen.</p> <p>Sorgfalt: Arbeitet ressourcenorientiert.</p>
ARP und RLP	<p>Industrielle Metallberufe: BBP 5a,b,c,d,e,g,i, 6a,b,c,l; 7a,b, 12a,b; LF 1,2</p> <p>Metallbauer/in: lfd. Nr. 5a,b,c,d,e,f,i,j, 6a,b,c, 11a,c; LF 1,2</p> <p>Maschinen- und Anlagenführer/in: lfd. Nr. 5a,b, 6a,b,c,d,f,g, 7a,b, 9a,c; LF 1,2 der industriellen Metallberufe</p>

Abbildung 1: Ausschnitt aus LEE 2 „Maschinelle Grundlagen Metallbearbeitung“: Sequenz der vollständigen Arbeitshandlung: Information und Planung. Quelle: EASYMetal

3.2 Bewertung / Leistungsfeststellung

Die ECVET-Empfehlung (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009) empfiehlt, eine Lernergebniseinheit mit einer Bewertung abzuschließen, da der Transfer in ein anderes Lernumfeld eine individuelle Leistungsfeststellung voraussetzt. Dieser Teil der Spezifikation kann an der Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung zur Verbesserung der Durchlässigkeit wirkungsvoll eingesetzt werden.

Da Lernleistungen von BAV-Jugendlichen von den betrieblichen Akteuren skeptisch gesehen werden, kann eine valide durchgeführte Leistungsfeststellung die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse steigern. Die Durchführung einer Bewertung steht in Einklang mit den Bestimmungen zum Einsatz von Qualifizierungsbausteinen (QB), dem in der BAV üblicherweise eingesetzten Instrument¹⁷.

3.2.1 Konzeptionelle Herleitung der Leistungsfeststellung

Das Projekt EASYMetal gründet die Konzeption zur Leistungsfeststellung auf folgenden Arbeitsschritten:

- **Entwicklung performanzorientierter Arbeitsbegriffe:** Die Analyse der Lernergebnisse in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten, Kompetenzen (siehe Entwicklung der LEE) basiert auf vorab definierten Arbeitsbegriffen, die sich an der Performanz, also der Handlung, orientieren (siehe Abbildung 2).

¹⁶ Die Durchführung einer vollständigen Arbeitshandlung impliziert Verhaltensweisen, die gemeinhin als „soziale und personale Kompetenzen“ bezeichnet werden. Sie werden von Betrieben als Voraussetzung für die Aufnahme in ein Ausbildungsverhältnis genannt. In der „unit of learning outcomes“ werden diese unter „Verhaltensweisen bei der Arbeit“ (Sequenz Nr. 6) im Überblick aufgeführt. Darüber hinaus werden diese bei den jeweiligen Sequenzen der Arbeitshandlung ausgewiesen, um aufzuzeigen, wo sie besonders aufscheinen. Der Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) umfasst neben den Dimensionen Wissen und Fertigkeiten auch Selbst- und Personalkompetenzen.

¹⁷ Der Einsatz der Qualifizierungsbausteine wird über die Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO) geregelt.

- **Performanzorientierte Verben:** Die Arbeitsbegriffe wiederum konnten dafür genutzt werden, Verben zur Beschreibung der Lernergebnisse zu finden, die eine sichtbare Handlung ausdrücken. Diese Verben ermöglichen die Auswahl geeigneter Messinstrumente.

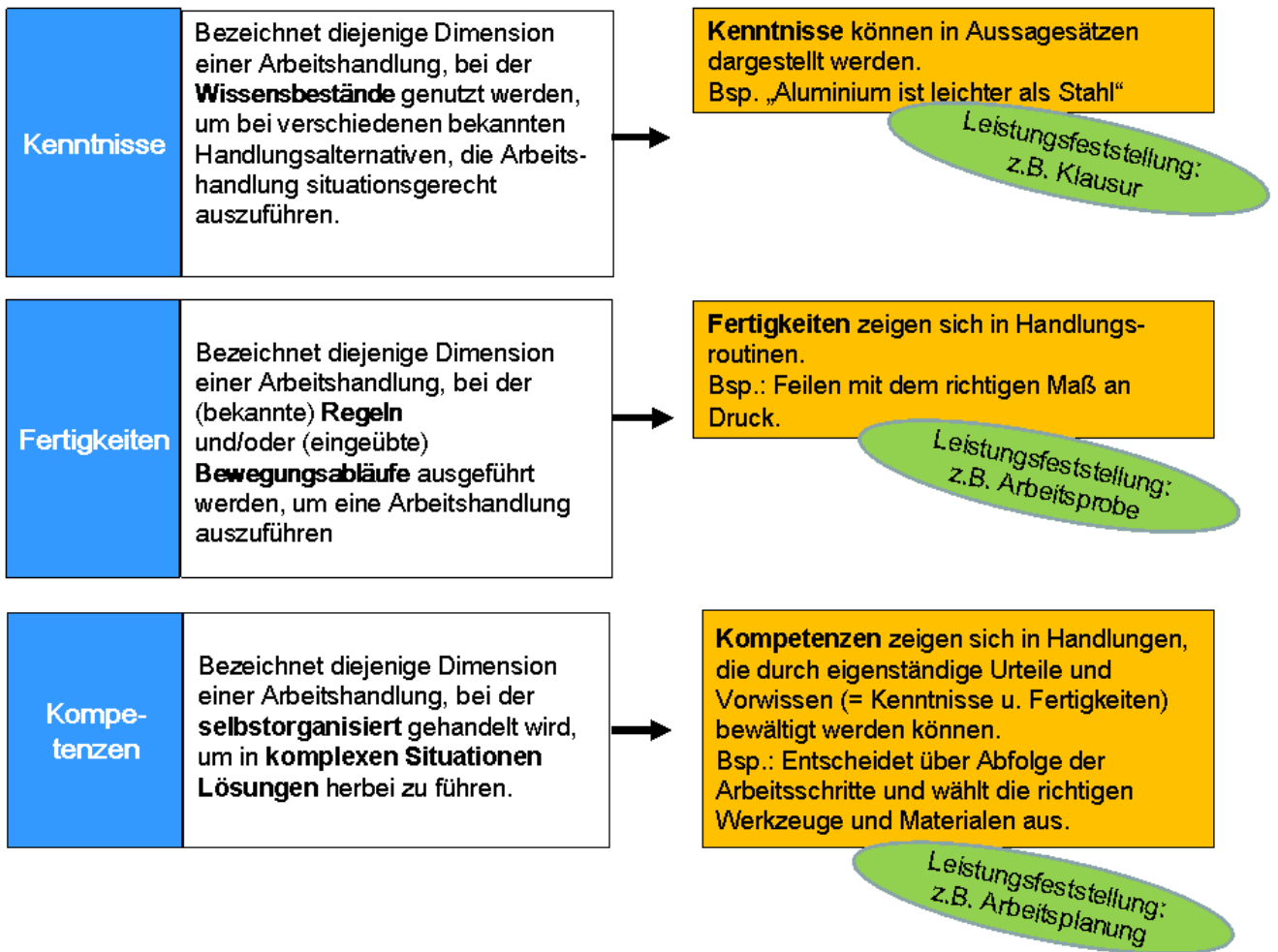


Abbildung 2: Arbeitsbegriffe EASYMetal und Ableitung der Instrumente zur Leistungsfeststellung, Quelle: EASYMetal

- **Definition von Prüfkriterien:** Auf jeder Lernergebniseinheit sind Prüfkriterien abgebildet, die das zu Prüfende präzisieren. In EASYMetal hat es sich als notwendig erwiesen, die Lernergebnisse selbst verallgemeinernd darzustellen, damit die LEE in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten eingesetzt werden können (Bildungsträger, Berufsschule, unterschiedlichste Unternehmen der Metallbranche aus Handwerk und Industrie).¹⁸ Die Verallgemeinerungen tragen dem Umstand Rechnung, dass die Anbieter von BAV-Maßnahmen unterschiedlich ausgestattet sind. Die Prüfkriterien präzisieren die verallgemeinerten Lernergebnisbeschreibungen (siehe Abbildung 3).

¹⁸ Ähnlich wird bei der Entwicklung von Ausbildungsrahmenplänen verfahren.

Lernergebnis: Leitet die Arbeitsschritte aus der Technischen Zeichnung ab und bringt diese für die spätere Durchführung in eine sinnvolle Abfolge. Wählt die geeigneten Werkzeuge, Maschinen, Materialien, Werk- und Hilfsstoffe zur Durchführung der Arbeitsaufgabe aus.		
	Leistungsfeststellung	
EQR	Prüfkriterien	Instrument
Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Benennt Werkzeuge, Maschinen und Arbeitsmittel fachgerecht. ➤ Nennt drei Metalle und je eine dazugehörige charakteristische Eigenschaft. ➤ Ordnet fünf Hilfsstoffe und drei Energien zu. ➤ Nennt vier der sechs Hauptgruppen der Fertigungsverfahren mit je einem Beispiel. ➤ Beschreibt das Fertigungsverfahren Trennen (Definition, Vorgang, Verfahrensbeispiel). ➤ Benennt die Schneiden und Flächen am Schneidkeil und erläutert den Bezug zum Werkstoff (hart vs. weich). ➤ Stellt die Systematik der Werkstoffgruppe Metall dar. ➤ Nennt zwei Hilfsstoffe bei der maschinellen Fertigung. ➤ Nennt vier Stoffeigenschaften der Metalle. 	Arbeitsplan, Klausur/ Fachgespräch Klausur/ Fachgespräch
Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stellt die Betriebsbereitschaft der Maschinen her. 	Beobachtung
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erstellt einen Arbeitsplan anhand einer Zeichnung. ➤ Wählt alle benötigten Werkzeuge und Maschinen anhand der Zeichnung aus. ➤ Wählt alle benötigten Hilfsstoffe anhand der Zeichnung aus. 	Arbeitsplan

Abbildung 3: Ausschnitt aus LEE 2 „Maschinelle Grundlagen Metallbearbeitung“: Sequenz der vollständigen Arbeitshandlung: Information und Planung, Quelle: EASYMetal

3.2.2 Durchführung der Leistungsfeststellung

Die BAV sieht vor, dass die Lernorte eine Leistungsfeststellung durchführen. Dies ist auch beim Einsatz von Qualifizierungsbausteinen vorgesehen, sodass wir hier kein Neuland betreten. Allerdings wurden im Projekt qualitätssichernde Standards entwickelt, um die Validität der Ergebnisse zu verbessern. Die Standards enthalten Aussagen zur inhaltlichen Konzeption der Leistungsfeststellung, zur Umsetzung und zu den Rahmenbedingungen. Dies erlaubt den aufnehmenden Institutionen – Betrieben –, das Leistungsvermögen von Jugendlichen aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu vergleichen.¹⁹

¹⁹ In der bisherigen Praxis erfüllt die Leistungsfeststellung bei den QB eher eine pädagogische Funktion: Jugendlichen wird signalisiert, dass ihr Lernprozess ernst genommen wird. Die Leistungsfeststellung ermöglicht ihnen das neu erworbene Können unter Beweis zu stellen. Sie erhalten im Anschluss ein Zeugnis vom Bildungsträger, das ihre Leistungen festhält. Dieses Zeugnis können sie bei Bewerbungen Betrieben vorlegen. Wie die Leistungsfeststellung aber durchgeführt wird, obliegt den einzelnen Fachkräften des Lernortes und wird nicht ausführlich dargelegt. Lernortübergreifende Vergleiche sind nicht möglich.

Die von EASYMetal vorgeschlagene Leistungsfeststellung ist – wie auch bei den QB – unterhalb einer formalen Prüfung angesiedelt – entsprechend den Regelungen des BBiG und der HwO²⁰. Hintergrund dieser Regelungen ist das in Deutschland ganzheitlich ausgerichtete Berufsbildungssystem. Module als Teil einer Ausbildung, die durch die zuständigen Stellen abgeprüft und im Anschluss akkumuliert werden, stehen der Grundidee des dualen Systems entgegen. Formalrechtlich geprüfte Teilqualifikationen gibt es im Ausbildungsbereich nicht.

Inhalte der Leistungsfeststellung	
Inhaltliche und zeitliche Aufgliederung	Theoretische Leistungsfeststellung (ca. 1,5 h) <ul style="list-style-type: none"> • Klausur Metallgrundbildung (45 min. - 60 min.) • Arbeitsprobe: Arbeitsplan (30 min.) Praktische Leistungsfeststellung (3,5 h - 4 h) <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsprobe: Beobachtung (ca. 180 min.) • Arbeitsprobe: Messprotokoll Prüfer/-in (ca. 10 min.) • Arbeitsprobe: Fachgespräch & Messprotokoll Teilnehmer/-in (ca. 10 min.)
Kriterien für die Auswahl der Arbeitsprobe	Zur Herstellung der Arbeitsprobe müssen mind. drei Fertigungsverfahren (Metallgrundbildung) aus den Hauptgruppen Umformen, Trennen und/oder Fügen je 3x zum Einsatz kommen.
Auswertung der Leistungsfeststellung	Auswertung der theoretischen Leistungsfeststellung <ul style="list-style-type: none"> • Erst- und Zweitkorrektur für die Klausur Metallgrundbildung • Erst- und Zweitkorrektur für den Arbeitsplan der Arbeitsprobe anhand des idealtypischen Arbeitsplanes Auswertung der praktischen Leistungsfeststellung <ul style="list-style-type: none"> • Beobachterkonferenz der zwei Beobachtenden (Beobachterschlüssel 2 : 6) unter Einbeziehung des Beobachtungsbogens. Übertragung der Ergebnisse in die standardisierte Bewertungsmatrix • Erst- und Zweitmessung der Arbeitsprobe und Eintrag in das Messprotokoll durch Bewerter/-innen • Fachgespräch mit Bewertern/-innen (Abschlussreflexion), das auf dem Messprotokoll des Teilnehmenden basiert
Festlegung von Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung	
Eignung des Lernortes	Die zuständigen Stellen bestätigen, dass der Lernort in der Lage ist, die in der „unit of l.o.“ beschriebenen Lernergebnisse zu erreichen und die Leistungsfeststellung durchzuführen.
Qualifikation des Personals für die Leistungsfeststellung	Alle an der Durchführung beteiligten Personen tragen in hohem Maß Verantwortung. Sie müssen fachliche Qualifikationen (z.B. einschlägige Berufsausbildung, Ausbildungseignungsprüfung) nachweisen können. Das Personal kann die Verfahren der Leistungsfeststellung anwenden (z.B. Beobachterschulung) und ist mit den Zielen der Leistungsfeststellung sowie mit der Zielgruppe vertraut. Sinnvoll ist es, ausgebildetes externes Prüfungspersonal zu beteiligen.
Personalschlüssel für die Leistungsfeststellung	Der Personalschlüssel für die Leistungsfeststellung beträgt 1 : 3 (Beobachtende : Teilnehmende). Wichtig ist der Einsatz von mindestens 2 Beobachtenden, um subjektive Einschätzungen zu minimieren (kontrollierte Subjektivität durch Verhältnis 2 : 6).
Darstellung der Lernergebnisse	

²⁰ Die Handwerksordnung (HwO) regelt alle Bestimmungen das Handwerk betreffend analog zum Berufsbildungsgesetz (BBiG).

<p>Gewichtung der Einzelteile der Leistungsfeststellung</p>	<p>Alle Teile der Leistungsfeststellung werden in Prozentwerten dargestellt, um die Gewichtung der einzelnen Teile transparent zu machen. Die theoretische und die praktische Leistungsfeststellung müssen jeweils bestanden werden; sie können nicht gegenseitig ausgeglichen werden. Die Abschlussreflexion (Fachgespräch) der praktischen Leistungsfeststellung am Ende unterliegt nicht dem Bestehenskriterium $\geq 50\%$. Es dient zum Vervollständigen des Gesamtergebnisses.</p>
<p>Dokumentation der Leistungsfeststellung</p>	<p>Die Inhalte und Rahmenbedingungen, der Ablauf und die Ergebnisse der Leistungsfeststellung werden dokumentiert, um Transparenz für aufnehmende Institutionen herzustellen.</p>
<p>Zeugnis</p>	<p>Die Institution, die die Leistungsfeststellung durchführt, stellt ein Zeugnis aus.</p>

Tabelle 1: Qualitätssichernde Standards zur Durchführung einer Leistungsfeststellung

Die Umsetzung der vorgeschlagenen Leistungsfeststellung erfordert generell, dass die Rahmenbedingungen (z.B. Ausstattung, Fachpersonal) und die Bestimmungen für die Durchführung von BAV-Maßnahmen (vertraglich festgelegte Zielsetzungen, Bildungsauftrag) entsprechend angepasst und die Bildungseinrichtungen der BAV unterstützt werden. Solche bildungspolitischen Entscheidungen liegen außerhalb des Kompetenzbereiches von EASYMetal.

4. Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebnissen, ECVET-Partnerschaften

Der Transfer und die Anrechnung von Lernergebnissen ist in Deutschland durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG; §7, § 8) und die Handwerksordnung (HwO; §27a und § 27b) geregelt. Die Anrechnung basiert auf einer Einzelfallentscheidung und führt in der Regel zu einer Verkürzung der Ausbildungszeit. Die Entscheidungshoheit liegt beim Betrieb. Aussagekräftige Lernergebniseinheiten, glaubhafte Leistungsfeststellungen und Dokumente können dazu beitragen, Betriebe bei dieser Entscheidung zu unterstützen.

Die Herausforderung an der Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung besteht darin, die erbrachten Leistungen eines BAV-Jugendlichen mit denen eines Auszubildenden vergleichbar zu machen. Die der dualen Ausbildung zugrundeliegende Philosophie geht davon aus, dass berufliche Handlungskompetenz über betriebliches Lernen und betriebliche Sozialisationsprozesse erworben werden. Bildungseinrichtungen der BAV können zwar berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, aber die erforderlichen organisationalen Lernprozesse nicht oder nur begrenzt vermitteln. Schon vor diesem Hintergrund sind Unternehmen skeptisch, zeitliche Anrechnungen zu Beginn einer Aus-

bildung vorzunehmen. Lieber ist es ihnen, leistungsstarke Jugendliche ein halbes Jahr früher zur Abschlussprüfung zu schicken (BBiG §8 und HwO §27b). Aber auch das von Bildungsträgern vermittelte Niveau der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beurteilen sie zurückhaltend. Ausgehend von diesem Kontext zielen die Projektarbeiten von EASYMetal darauf ab, strukturverändernde Vorschläge zu machen, die einerseits die Besonderheiten der dualen Ausbildung und deren Qualitätsanspruch gerecht werden, und andererseits die Durchlässigkeit nach „oben“ (vertikale Mobilität²¹) verbessern. Die Vorschläge zielen darauf ab, das Vertrauen der Betriebe in die Lernleistungen von Jugendlichen aus der BAV durch

- a. transparente Verfahren,
- b. die Einbindung von glaubwürdigen Akteuren und
- c. Standards und Kontrollverfahren, die die Einhaltung der Verfahren und die Einbindung der Akteure auch sicherstellen,

zu stärken.

EASYMetal empfiehlt vor dem Hintergrund dieser Zielstellung folgendes qualitätssicherndes Anrechnungsverfahren für die BAV, für das keine gesetzlichen Änderungen notwendig sind, aber gute Kooperationen mit den zuständigen Stellen:

- **Ausbildungsrelevante Lernergebnisse** : Die Bildungseinrichtung vermittelt Lernergebnisse aus dualen Ausbildungen.. Es eignen sich Instrumente wie Lernergebniseinheiten oder Qualifizierungsbausteine²².
- **Bestätigung der Lernorte**: Damit der Lernprozess entsprechend qualitätsgesichert erfolgen kann, bestätigen die Kammern die Bildungseinrichtungen. Sie bestätigen, dass diese den Anforderungen genügen ausbildungsrelevante Inhalte zu vermitteln (Prozess ist analog zur Praxis BaE-Träger zu bestätigen).
- **Leistungsfeststellung durch Bildungseinrichtungen**: Nach Abschluss des Lernprozesses führen die Bildungseinrichtungen eine Leistungsfeststellung durch. Die Leistungsfeststellung erfolgt auf der Basis der für die jeweilige LEE gültigen Durchführungsstandards und der Prüfkriterien. Die Bildungseinrichtungen informieren die Kammern im Vorfeld. Die Kammern behalten sich vor, an einer Leistungsfeststellung punktuell teilzunehmen.
- **Ausstellen von Zeugnis, Zertifikat**: Die Ergebnisse der Bewertung werden dokumentiert. Die Bildungseinrichtungen stellen ein Zeugnis aus. Die Kammern geben ein Zertifikat auf der Basis des Zeugnisses aus, sofern die vorherigen qualitätssichernden Schritte eingehalten wurden. Das Zertifikat enthält Hinweise für die Unternehmen, dass und in welcher Form sie Lernergebnisse anrechnen können. Da die Leistungsfeststellung unterhalb der Prüfungsebene angesiedelt ist und die Lernorte diese durchführen, dokumentiert das Zertifikat das Verfahren, validiert aber nicht die Ergebnisse selbst.
- **Inhaltliche oder zeitliche Anrechnung**: Anrechnungen im dualen System können sowohl inhaltlich als auch zeitlich erfolgen. Bei einer inhaltlichen Anrechnung werden Lernwieder-

²¹ Unter vertikaler Mobilität versteht man den Aufstieg (oder Abstieg) von einer sozialen Klasse/Schicht in eine folgende. Horizontale Mobilität meint dagegen die Veränderung, z.B. im Berufs- und Arbeitsleben, ohne dass sich dabei die Zugehörigkeit zur sozialen Klasse/Schicht verändert. Räumliche Mobilität (auch territoriale Mobilität) meint die Bewegung der Einzelpersonen im geographischen Raum (vgl. Berger 2001). In EASYMetal verstehen wir unter vertikaler Mobilität Strukturveränderungen, die die Durchlässigkeit zwischen BAV und dualer Ausbildung verbessern.

²² Da in Deutschland keine Lernergebniseinheiten (LEE) im Sinne von ECVET implementiert sind, erscheint es sinnvoll, Verfahrensregelungen analog der Qualifizierungsbausteine (QB) für die LEE zu übernehmen (z.B. die Bestätigung des Qualifizierungsbildes im Vorfeld durch die zuständige Stelle).

holungen vermieden, indem vertiefende oder zusätzliche Kompetenzen vermittelt werden. Bei einer zeitlichen Anrechnung verkürzt sich die Dauer der dualen Ausbildung.²³

- **Entscheidung durch Unternehmen:** Unternehmen entscheiden, ob überhaupt und wenn ja, in welcher Form sie Lernergebniseinheiten anrechnen. Sie unterliegen dem BBiG und der HwO (siehe oben).

Die in der ECVET-Spezifikation beschriebenen Prozeduren zum Transfer von Lernergebniseinheiten mittels Akkumulierung können also so, wie dort vorgeschlagen, nicht umgesetzt werden. Gleichwohl sind Anrechnungen im deutschen Berufsbildungssystem möglich. Die oben beschriebenen Adaptationen der ECVET-Spezifikation könnten zur Verbesserung der Durchlässigkeit beitragen.

Anders verhält es sich mit den „ECVET-Partnerschaften“, die für den Transfer von Lernergebniseinheiten von einem Lernumfeld in ein anderes gemäß der ECVET-Spezifikation vorab aufzubauen sind. Die Modalitäten für die Zusammenarbeit und den Transfer werden in einer Vereinbarung, dem „Memorandum of Understanding“ (MoU)²⁴, schriftlich fixiert. Diese Prozeduren können an der EASYMetal Schnittstelle keine Wirkung erzielen. Der Grund: Zwischen Bildungseinrichtungen der BAV und Ausbildungsbetrieben bestehen keine symmetrischen und feststehenden Partnerbeziehungen. Ausbildungssuchende aus der BAV treten auf dem Ausbildungsstellenmarkt in Konkurrenz zu anderen und bewerben sich auf ausgeschriebene Stellen. Als Äquivalent zum MoU wurden in EASYMetal das oben genannte Anrechnungsverfahren und die dazugehörigen vertrauensstiftenden Instrumente und Prozeduren aufgesetzt und mit Kammern und anderen Stakeholdern der Berufsbildung abgestimmt.

5. Lernvereinbarung und persönlicher Leistungsnachweis

Auch die in der ECVET-Spezifikation vorgeschlagene Lernvereinbarung kann mangels festgelegter Partner nicht umgesetzt werden. Einsetzbar ist aber das Instrument des „persönlichen Leistungsnachweises“: Bildungseinrichtungen der BAV, die eine Leistungsfeststellung durchführen, dokumentieren die Bewertung und stellen im Anschluss ein Zeugnis aus. Dies steht in Einklang mit der „Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO“ für den Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der BAV. Die Dokumente der Bildungseinrichtungen wiederum bilden die Grundlage für die Kammer, ein Zertifikat auszustellen. Das Zertifikat stellt fest, dass die Ergebnisse der BAV-Maßnahmen auf der Basis qualitätssichernder Verfahren zustande kamen. Da die zuständigen Stellen nicht selbst prüfen, sondern allenfalls punktuell als Beobachtende teilnehmen, kann das Zertifikat nicht die Richtigkeit der Ergebnisse selbst bestätigen. Dennoch kommt einem Kammerzertifikat eine hohe Bedeutung zu. Denn die Kammern genießen bei den Unternehmen Ansehen und Vertrauen. Die Ergebnisse der Leistungsfeststellung erscheinen den Unternehmen glaubwürdiger, wenn die Kammern bestätigen, dass zumindest das Verfahren qualitätsgesichert ablief.

Ein Zertifikat stellen die Kammern folglich nur dann aus, wenn im Vorfeld qualitätsgesicherte Maßnahmen stattfanden (siehe oben). Insofern werden hier im weitesten Sinne die Elemente erfüllt, die auch mit dem Aufbau von Partnerschaften und der Lernvereinbarung beabsichtigt sind: Vertrauen durch abgestimmte qualitätsgesicherte Verfahren erzeugen.

²³ Die inhaltliche Anrechnung dürfte mehr Umsetzungschancen haben als die zeitliche Verkürzung. Die Unternehmen können sich selbst ein Bild vom Können der Jugendlichen machen und den Bildungsträgern im Sinne einer Qualitätssicherung entsprechende Rückmeldungen geben. Für eine zeitliche Verkürzung entscheidet sich ein Unternehmen i.d.R. erst während der Ausbildung (und nach der Zwischenprüfung) aufgrund der gezeigten Leistungen von Auszubildenden. In solchen Fällen spricht man von Ausbildungszeitverkürzung durch vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung (§ 45 BBiG).

²⁴ Der Aufbau von ECVET-Partnerschaften hat u.a. das Ziel, auf der Grundlage einer Vereinbarung (MoU) gegenseitiges Vertrauen zwischen den Partnern (zuständige Einrichtungen und den am Ausbildungsprozess beteiligte Partner) zu erzeugen.

6. ECVET-Punkte

Der Einsatz von ECVET-Punkten, wie sie die Empfehlung vorschlägt, entfaltet an der Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung – zumindest derzeit – keine Wirkung. Da in der dualen Ausbildung keine Punkte eingesetzt werden, spielen diese auch für den Transfer der Lernergebnisse und die Anrechnung auf eine Ausbildung keine Rolle. Im deutschen Berufsbildungssystem existieren keine Teilqualifikationen, die mit Punkten versehen werden könnten.

Der Einführung von Punkten steht der sozialpartnerschaftlich besetzte EASYMetal-Beirat distanziert gegenüber. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass anhand der Punkte das Spannungsfeld zwischen dem deutschen Berufsbildungssystem und dem Leistungspunktesystem sehr deutlich zutage tritt. Während in Deutschland die Ganzheitlichkeit der Berufsbildung und das betriebliche Lernumfeld als Prämissen für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz gelten²⁵, werden nach der ECVET-Empfehlung Qualifikationen in bepunktete Lernergebniseinheiten unterteilt, die separat geprüft und zertifiziert werden, u.a. mit dem Ziel des Transfers in ein anderes Lernumfeld und der Akkumulierung dieser Lernergebniseinheiten auf eine nachfolgende Qualifikation.

In EASYMetal wurde dieser Situation Rechnung getragen, indem ECVET-Punkte im Sinne einer Zusatzinformation auf den Lernergebniseinheiten vermerkt wurden. Auf diese Weise können die Einheiten für Mobilität genutzt werden oder in Ländern, die Bildungssysteme mit Punkten haben. Die Berechnung erfolgte durch eine Verhältnisrechnung von Kernqualifikationen je Lernergebniseinheit bezogen auf 60 ECVET-Punkte pro Jahr (siehe ECVET-Spezifikation). Daraus ergibt sich:

	LEE 1 Manuelle Grundlagen Metall	LEE 2 Maschinelle Grundlagen Metall	LEE 3 Herstellen von Baugruppen	LEE 4 Warten technischer Systeme
Industrielle Metallberufe	11	10	20	10
Metallbauer/-in	11	17	16	8
Maschinen- und Anlagenführer/-in	11	14	14	10

Tabelle 2: Errechnete ECVET-Punkte pro Lernergebniseinheit (gerundete Werte), Quelle: EASYMetal

Die fehlenden ECVET-Punkte bis zur Punktezahl 60 beziehen sich auf allgemeine, kenntnisbezogene Inhalte aus dem Ausbildungsrahmen zu den Themen „Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht“ sowie „Aufbau und zur Organisation des Ausbildungsbetriebes“.²⁶

Insgesamt sehen wir, dass handhabbare Prozeduren zur Bepunktung für die Berufsbildung noch nicht vorliegen. Die Vergabe von 60 ECVET-Punkten pro Jahr beruflicher Vollausbildung steht in einem Spannungsverhältnis zur Outcome-Orientierung, die Lernortunabhängigkeit impliziert und deshalb auch die Chance für die Berufsbildung eröffnet, das informelle Lernen einzubeziehen.

Das Punktesystem ECTS der Hochschulen ist aus Sicht von EASYMetal nicht für die duale Ausbildung²⁷ geeignet. Hochschulen fokussieren, so LE MOUILLOUR (2006, 27), auf die institutionellen und organisa-

²⁵ Diese umfasst neben Fachkompetenzen auch die Entwicklung personaler Kompetenzen.

²⁶ Auf eine LEE 5, die diese Kenntnisse beschreibt, haben wir verzichtet, weil wir den Mehrwert an dieser Stelle für marginal halten. Die Kenntnisse können in einer Klausur abgefragt werden, wie sie Berufsschulen üblicherweise im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde (WiSo) verwenden.

²⁷ Das mag an anderen Schnittstellen des Berufsbildungssystems anders gelagert sein, wie das Beispiel des Projekts 2get1care deutlich macht. In einigen Bereichen des Berufsbildungssystems vollziehen sich Professionalisierungen mit Blick auf das aufnehmende System der Hochschule. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass die Konstruktionsmerkmale von ECTS als Orientierungsfolie dienen. Man erhofft sich hierdurch eine bessere Verzahnung der beiden Systeme bzw. eine höhere Aufnahmebereitschaft der Hochschulen.

torischen Aspekte der Bildungsprogramme. Die beiden Messgrundlagen „workload“ und „notional learning time“²⁸ sind zeitliche Dimensionen, die den Prinzipien „Lernortunabhängigkeit“ und „Orientierung am Lernergebnis“ streng genommen widersprechen. Da Hochschulen europaweit relativ ähnlich arbeiten, scheint dieses Verfahren zu tragen, auch wenn in Untersuchungen bereits festgestellt wurde, dass es Schwierigkeiten bereitet, den Zeitaufwand zu berechnen (ebd. 27). Da berufliche Bildung europaweit unterschiedlich organisiert ist, dürfte eine Ausrichtung lediglich nach der Dimension Zeit Vergleiche und Anrechnungen eher erschweren denn erleichtern.

7. Zusammenfassung

Die ECVET-Spezifikation besagt, dass eine Implementierung in den Mitgliedsländern nur in Einklang mit den bestehenden nationalen Gesetzen und Regelungen erfolgen soll. Folgerichtig halten wir für das Projekt EASYMetal fest, dass die ECVET-Spezifikationen, begriffen als zusammenhängendes System, an der Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung nicht implementierbar sind. Wohl aber können einzelne Prozeduren der Spezifikationen genutzt werden, um Probleme an der Schnittstelle zu bearbeiten. Hierfür haben wir die Prozeduren der Spezifikationen an die Bedarfe der Schnittstelle teilweise angepasst, einerseits um den Besonderheiten des Bildungskontextes, und andererseits, um den gesetzlichen Bestimmungen gerecht zu werden. Die notwendige Unterstützung der Stakeholder sichern wir uns, indem wir einen Mehrwert von ECVET für das Berufsbildungssystem aufzeigen.

Auf den betrachteten Kontext anwendbare Prozeduren der Spezifikation wurden identifiziert:

- **Lerneregebniseinheiten, Bewertung/Leistungsfeststellung, persönlicher Leistungsnachweis:** Die Ergebnisse in EASYMetal haben gezeigt, dass diese Prozeduren genutzt werden können, um die Lesbarkeit und Glaubwürdigkeit von Lernergebnissen für die aufnehmenden Einrichtungen gegenüber der bisherigen Praxis deutlich zu verbessern. Diese Aussage gilt aber nur dann, wenn die LEE und die Bewertung eine entsprechende Qualität aufweisen (vgl. Notz/Schäfer/Vorberger 2012). Die Konzeption der Instrumente orientiert sich daran, Transparenz zu erhöhen, damit Unternehmen gute Entscheidungsgrundlagen für Anrechnungen vorliegen haben. Dazu tragen auch das Zeugnis und Zertifikat bei, die Ergebnisse dokumentieren und verifizieren. Um die Qualitätssicherung zu stärken wurden bei den Verfahren glaubwürdige Institutionen – die Kammern – in die Verfahrensabläufe eingebunden.
- **Anrechnung:** Anrechnungen sind im deutschen Berufsbildungssystem gesetzlich schon lange möglich. Sie werden nur zu wenig genutzt, u.a. auch weil die Voraussetzungen dazu nicht erfüllt sind: transparente Lernergebnisbeschreibungen und glaubwürdige Bewertungen und Verfahren. Es fehlt vielleicht auch am Mut, alternative Lernwege als gleichwertig zu betrachten und Lernenden Lernwiederholungen zu ersparen. Hier hat Europa wichtige Impulse gesetzt und Reformdebatten beschleunigt.

Mit den (angepassten) ECVET-Prozeduren könnten an der Schnittstelle zwischen BAV und dualer Ausbildung strukturelle Veränderungen angestoßen werden, die Türen öffnen für Lernende mit alternativen Bildungswegen. Der Fokus würde so mehr auf ihrem Können und weniger auf den Umwegen und Verzögerungen im Bildungsweg liegen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Von der strukturellen ist die individuelle Ebene zu unterscheiden. BAV-Jugendliche sollen von Öffnungen nach oben profitieren. Ob sie dies tatsächlich tun, hängt von ihnen selbst ab. An Stelle berufsfachlicher Qualifizierung mögen persönlichkeitsstärkende Maßnahmen für manche Teilnehmende sinnvoller sein. Es sind die individuellen Bedarfe, die die Ausrichtung für die einzelnen Jugendlichen in der BAV bestimmen.

²⁸ „Workload“ bezieht sich auf die Bildungsprogramme. Workload ist die in Zeitstunden ausgedrückte erwartete studentische Arbeitsbelastung, die für einen erfolgreich absolvierten Studienabschnitt veranschlagt wird. „Notional learning time“ ist die Zeit, die durchschnittliche Lernende benötigen, um Lernergebnisse einer Qualifikation zu erwerben (LE MOUILLOUR 2006, 27).

Die oben referierten Vorschläge könnten auch auf andere Bereiche übertragen werden, z.B. auf die Nachqualifizierung von Erwachsenen ohne Berufsabschluss, denn die konzeptionellen Entwicklungsarbeiten von EASYMetal haben den Transfer auf andere Bildungsbereiche immer mitgedacht. Das übergreifende bildungspolitische Ziel ist es, möglichst viele Lernende zu einem Ausbildungsabschluss zu bringen.

Literatur

AUTORENGRUPPE BIBB / BERTELSMANN STIFTUNG (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 122, Bonn. (Veröffentlichung im Internet: 13.01.2011; Preprint) verfügbar unter:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6613 [Abruf am 12.12.2011]

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.: 2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld; verfügbar unter:

<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10203>;

Tabellenanhang E Berufliche Ausbildung; E1 Ausbildungsanfänge Strukturentwicklung in der beruflichen Bildung.

<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10217> (Abruf am 13.03.2013)

BEICHT, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB Report 11/09; verfügbar unter:

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf [Abruf am 12.12.2011]

BERGER, Peter A.: Soziale Mobilität, in: SCHÄFERS, Bernhard / ZAPF Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen 2001, S. 595–605; verfügbar unter: [http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/ISD/Lehrstuhl_Makrosoziologie/Lehrmaterialien/Prof. Berger/Vorlesung_Sozialstrukturanalyse/Texte/Berger_Mobilitaet_01.pdf](http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/ISD/Lehrstuhl_Makrosoziologie/Lehrmaterialien/Prof._Berger/Vorlesung_Sozialstrukturanalyse/Texte/Berger_Mobilitaet_01.pdf) [Abruf am 11.03.2013]

EBERHARDT, Christiane / SCHLEGEL, Beatrice (2012): Is ECVET fostering the establishment of a European mobility network? The example of CREDCHEM, in: EBERHARDT, Christiane (ed.): ECVET as a vehicle for better mobility? Moving from recommendation to practice. Experiences and results gained from the pilot projects SME Master Plus, AEROVET, CREDCHEM and VaLOGReg (2009-2012). Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Heft Nr. 132, S. 30-40.

LE MOUILLOUR, Isabelle (2006): Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektive. In: BWP 2/2006, Kommentar.

NOTZ, Petra / SCHÄFER, Gudrun / VORBERGER, Marco (2012): Qualitätssteigerung in der Berufsausbildungsvorbereitung durch Lernergebniseinheiten, in: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung, S. 31-42.

NOTZ, Petra / SCHÄFER, Gudrun / VORBERGER, Marco (2010): Berufsgruppenorientierung: Erfahrungen aus der Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen der DECVET-Initiative, in: BWP 4/2010, S. 34-35.

SCHERMUTZKI, Margret (2007): Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Hochschule Aachen; verfügbar unter:

http://opus.bibliothek.fh-aachen.de/opus/volltexte/2007/232/pdf/schermutzki_bologna_6_a5_sw.pdf [Abruf am 12.12.2011]

SCHIER, Friedel / REITZ, Britta (2004): Qualifizierungsbausteine: neue Bildungswege – neue Lernorte, in: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit (Themenheft: Neue Wege in der Berufsvorbereitung, Neues Fachkonzept, Qualifizierungsbausteine, Einstiegsqualifizierung, Jg. 55 (4/2004), S. 238-244.

Zukunftsperspektiven für alternative Bildungswege.

Anrechnung informellen Lernens und Schaffung von Durchlässigkeit in der deutschen Berufsbildung am Beispiel „ESyCQ“

Katrin Jäser

1. Hintergrund des Projektes ESyCQ

Die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der auf die verbesserte Vergleichbarkeit zwischen den europäischen Bildungssystemen ausgerichtet ist und die darauf bezugnehmende Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), in dem die nationalen Qualifikationen ein- und dem EQR zugeordnet werden, führt zu tiefgreifenden europäischen und nationalen Aufgabenstellungen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2008; BMBF, 2012). 2009 erschien die von Europäischem Parlament und Rat verabschiedete Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktsystems für die Berufsbildung (ECVET), mit der die Validierung und Anerkennung von erworbenen Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten gefördert und verbessert werden soll (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2009).

Die genannten europäischen und nationalen Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung zeigen in Deutschland erste Konsequenzen. Am 25.01.13 wurde im amtlichen Teil des Bundesanzeigers nach Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) die geänderte Richtlinie zu Musterprüfungsordnungen veröffentlicht. Die Änderung sieht vor, dass in den Prüfungsordnungen eine „vorläufige Einordnung des Abschlusses im (...) DQR und das sich aus der Verknüpfung des DQR (...) mit dem EQR ergebende EQR-Niveau enthalten sein“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB, 2012) wird. Der Einfluss von EQR/DQR zeigt sich darüber hinaus auf didaktisch-curricularer Ebene mit der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen, die darauf abzielen, „konkrete Bezüge zum DQR herzustellen und mit ihrer Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen anschlussfähig an die Entwicklungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraums zu sein“ (LORIG et al., 2012, S.11).

2010 rief die Europäische Kommission dazu auf, ECVET im nationalen Kontext zu erproben. ESyCQ (European Credit System for Commercial Qualifications) wurde als eines von insgesamt sieben Projekten ausgewählt. Es setzt mit seinen Bestrebungen an der Validierung non-formalen und informellen Lernens an Schnittstellen der deutschen Berufsbildung im kaufmännischen und IT-Bereich an. Im Projekt sollten Verfahren und Methoden entwickelt werden, die die Durchlässigkeit auf Systemebene fördern, den Übergang zwischen Arbeits- und Lernphasen erleichtern, Arbeitsmarktchancen verbessern sowie lebenslanges Lernen grundsätzlich stärken.

Die Projektleitung von ESyCQ liegt bei der IBS-CEMES Institut GmbH. Projektpartner sind das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) und das IHK Bildungszentrum Cottbus aus Deutschland, 3s research laboratory aus Österreich, Euro-Projektservis s.r.o. aus der Slowakei und die IHK Perpignan aus Frankreich.

2. Methodischer Ansatz

In diesem Beitrag werden die bisherigen Ergebnisse des Projektes ESyCQ anhand der sog. „technischen ECVET-Spezifikationen“ dargestellt. Diese umfassen:

- Einheiten von Lernergebnissen und Bewertungsverfahren,
- Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen, persönlicher Leistungsnachweis,
- Partnerschaftsvereinbarungen und Lernvereinbarungen,
- ECVET-Punkte.

Im Mittelpunkt von ESyCQ stehen sechs Berufe/Qualifikationen, die im Rahmen der formalen Berufsbildung bzw. Weiterbildung absolviert werden:

- Kauffrau/-mann für Spedition und Logistikdienstleistung,
- Bürokauffrau/-mann,
- IT-Systemkauffrau/-mann,
- Kaufmännische/-r Assistent/-in, Schwerpunkt Bürowirtschaft,
- Kaufmännische/-r Assistent/-in, Schwerpunkt Informationsverarbeitung,
- Netzwerkadministrator/-in (IHK).

Die ausgewählten Berufe und Qualifikationen unterscheiden sich hinsichtlich Ausbildungsdauer, gesetzlicher Grundlagen und Zuständigkeiten. Betroffen sind anerkannte Ausbildungsberufe (Berufsbildungsgesetz), vollzeitschulische Bildungsgänge (Länderrecht) und Qualifikationen, die auf Kammerregelungen beruhen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Qualifikationen jeweils geltenden Standards unterliegen, dass inhaltliche Überlappungen zwischen den einzelnen Berufen/Qualifikationen existieren und dass sie – entsprechend der derzeitigen nationalen Entwicklungen – auf den DQR-Niveaus 3 bis 5 einzuordnen sind.

In der Bearbeitung der ECVET-Spezifikationen wurden die unterschiedlichen Ordnungsmittel als evidente Grundlage herangezogen:

- die Verordnungen über die Berufsbildung und den Rahmenlehrplan der dualen Ausbildung (Kaufrau/-mann für Spedition und Logistikdienstleistung, Bürokauffrau/-mann, IT-Systemkauffrau/-mann),
- die Unterrichtsvorgaben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg zu den vollzeitschulischen Berufsbildungen (Kaufmännische/-r Assistent/-in, Schwerpunkt Bürowirtschaft, Kaufmännische/-r Assistent/-in, Schwerpunkt Informationsverarbeitung)
- sowie
- die Zertifikatsvorgaben der IHK Cottbus für den/die Netzwerkadministrator/-in (IHK).

2.1 Von der beruflichen Praxis zur Lernereigniseinheit und deren Beschreibung

Im Projekt ESYCQ begann die inhaltliche Arbeit an den ECVET-Spezifikationen mit der Beschreibung der Lernereigniseinheiten, gefolgt von der Entwicklung glaubwürdiger und objektiver Bewertungsmethoden und -instrumente.

Die Aufgabe wurde in sieben Teilschritten realisiert:

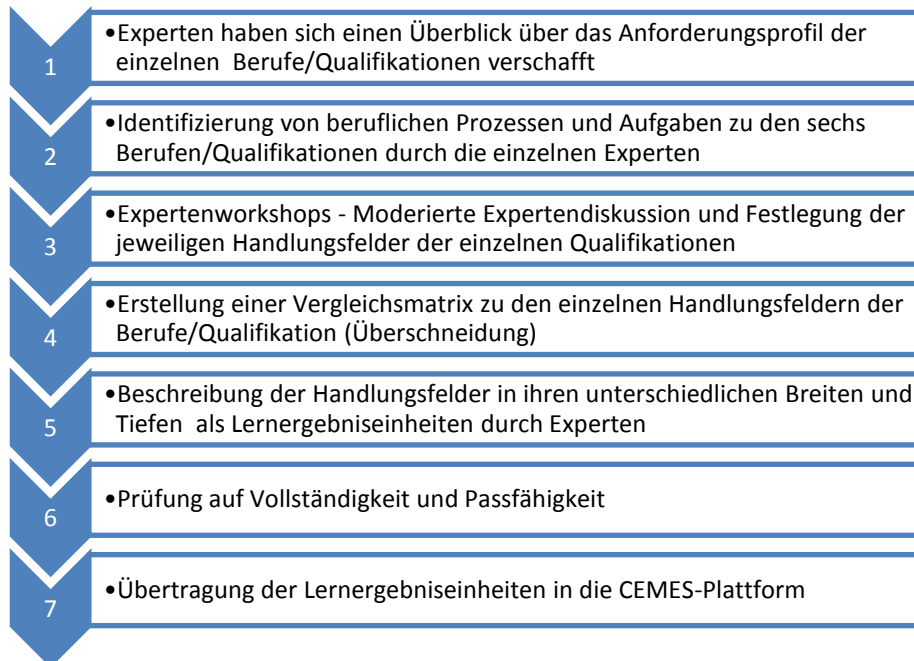


Abb. 1: Erarbeitungsphasen – von den Handlungsfeldern zu den Beschreibungen der Lernereigniseinheiten

In die Erarbeitung der Lernereignisbeschreibungen wurden Bildungsreferenten und -referentinnen, Personalverantwortliche aus Unternehmen, Dozenten/ Trainer und IT-Fachexperten einbezogen. Auf Grundlage zweier Vorbereitungsphasen der Experten und der identifizierten beruflichen Prozesse und Arbeitsaufgaben wurden in moderierten Workshops Handlungsfelder definiert, die in unterschiedlicher Breite und Tiefe (Niveaus) in einer oder mehreren Qualifikationen enthalten sind. Zur Visualisierung solcher Überschneidungen wurde eine Äquivalenzmatrix entworfen, die die definierten Handlungsfelder in ihren unterschiedlichen Niveaus – bezogen auf verschiedene Qualifikationen – miteinander vergleicht. Aufbauend auf dieser Matrix wurden die einzelnen Handlungsfelder zur Grundlage für die Gestaltung von Lernereigniseinheiten auf den DQR-Niveaus 3 bis 5. Sie wurden abschließend auf Vollständigkeit und Passfähigkeit geprüft und in das entwickelte Bewertungsinstrument übertragen.

2.1.1 Entwicklung einer Äquivalenzmatrix zu den Handlungsfeldern der einzelnen Qualifikationen

Die Prüfung von Äquivalenzen stellt die Grundlage dafür dar, dass Validierungs- und Anerkennungsprozesse von Gelerntem an Schnittstellen des Berufsbildungssystems erleichtert und praktiziert werden können (z.B. im Hinblick auf Anrechnungspotenziale zwischen vollzeitschulischen und dualen Bildungsgängen oder bei der Anerkennung informellen Lernens in einem deutschlandweit anerkannten Berufsabschluss). Bei der Entwicklung der Lernereigniseinheiten wurde das Augenmerk bewusst auf das „Prinzip der Geschäftsprozessorientierung“ (REINISCH, 2012, S.14) gelenkt, d.h. innerhalb der ausgewählten Qualifikationen wurden abgeschlossene, berufliche Prozesse und Arbeitsaufgaben identifiziert und somit Schnittmengen zwischen den Qualifikationen aufgezeigt. Die Herausforderung lag darin, die gesamte Qualifikation in den einzelnen, abgeschlossenen Arbeitsaufgaben abzubilden und bestehende Überschneidungen zwischen den Qualifikationen zu berücksichtigen.

Die Matrix ist in tabellarischer Form aufgestellt und zeigt horizontal, welche Qualifikationen verglichen werden, und vertikal, welche Handlungsfelder in den einzelnen Qualifikationen enthalten sind. Der Begriff des „Handlungsfelds“ wurde als Hilfsmittel eingeführt. Es dient als Schlagwort für eine schnelle Übersicht und steht für eine abgeschlossene Arbeitsaufgabe, die im Zusammenhang mit der jeweiligen Breite und Tiefe (Niveau) als Lerneregebniseinheit beschrieben wird.

Je nach Qualifikation wurden die entsprechenden Handlungsfelder in unterschiedlicher Breite und Tiefe definiert. Die Festlegung, ob ein Handlungsfeld in einer Qualifikation enthalten ist und auf welchem Niveau, wurde in Expertenworkshops erarbeitet. Als Hilfs- und Orientierungsinstrument wurde der DQR mit seinen Niveaubeschreibungen herangezogen.

Bereiche	Handlungsfelder	Qualifikationen					
		Kff./Kfm. für Spedition und Logistikdienstleistung	Bürokauffrau/mann	Kaufmännische/r Assistent/in, Bürowirtschaft	Kaufmännische/r Assistent/in, Informationsverarbeitung	IT-Systemkauffrau/mann	Netzwerk-administrator (IHK)
Bürowirtschaft							
	Betriebliche Abläufe und Arbeitsorganisation	4	4	4	4	4	
	Bürowirtschaftliche Abläufe		4	4			
	Nutzung von Standardsoftware	3	4	4	4	3	
	Kommunikationssysteme und-dienste	3	4	3	4	4	
Buchführung und Controlling							
	Laufende Buchführung	3	4	4	3		
	Kaufmännische Steuerung und Kontrolle	4	4	3	3	3	
Betriebliche Geschäftsprozesse							
	Marketing und Kundenbeziehung	4	3	3	3	4	
	Auftrags- und Rechnungsbearbeitung		4	3	3	3	
	Beschaffungsprozesse	3	3	3	3	3	
	Lagerwirtschaft		3	3	3	3	
	Personalwirtschaftliche Aufgaben		4	3	3		
Computersysteme und -netzwerke							
	Einfache IT-Systeme				3	4	4
	Öffentliche Dienste und Netze				4	4	
	Anwendungsentwicklung					3	
	Netzwerkprogrammierung					4	4
	Netzwerktechnik					4	5
	Netzwerkbetriebssysteme					4	5
Speditionell-logistische Geschäftsprozesse							
	Speditions- und Frachtaufträge	4					
	Speditions- und Frachtverträge	4					
	Fracht und Transport	4					
	Zollangelegenheiten	4					
	Schadensfälle	4					
	Logistikkonzepte	4					
	Lagerleistungen	4					
	Fachenglisch - Spedition und Logistik	3					

Abb. 2: Auszug der Äquivalenzmatrix

Die Matrix gibt einen Überblick über Breite und Tiefe der einzelnen Handlungsfelder der Qualifikationen und deren Bezug zueinander. Die Anforderungen einer Qualifikation sowie Gleichwertiges und fachliche Unterschiede zu einander werden auf diese Weise sehr schnell sichtbar.

In der Matrix ist ersichtlich, dass ein Berufsabschluss, der dem Niveau 4 DQR zugeordnet ist, in Gänze Lerneregebniseinheiten sowohl auf den Niveaus 3 und 4 umfasst.

Die Gesamtheit der Lerneregebniseinheiten spiegelt den Beruf/die Qualifikation wieder, bspw. setzt sich in ESyCQ der Beruf „Bürokauffrau/-mann“ aus elf Lerneregebniseinheiten zusammen. Das Zusammenwirken der Lerneregebniseinheiten führt zur Gesamtqualifikation, die erst durch die bestandene Abschlussprüfung als formal anerkannt gilt.

2.1.2 Art und Weise der Beschreibung von Lerneregebniseinheiten

In ESyCQ wurden Einheiten auf der Grundlage der existierenden Ordnungsmittel lernergebnisorientiert beschrieben. Eine Lerneregebniseinheit umfasst abgeschlossene, berufliche Arbeitsaufgaben, die aus einem kohärenten Satz an Kompetenzen, Fertigkeiten und Wissen bestehen. Bei diesem Vorgehen können Lerneregebnisse durchaus von mehreren Lerneregebniseinheiten abgedeckt werden. Diese Mehrfachzuordnung ist beabsichtigt. Sie kann als Verknüpfung zwischen einzelnen abgeschlossenen Arbeitsaufgaben verstanden werden, die letztlich das Prinzip der beruflichen Handlungsfähigkeit widerspiegeln und für die ganzheitliche Betrachtung der beruflichen Bildung wichtig sind.

Wenn sich ein Handlungsfeld bei unterschiedlichen Qualifikationen in seiner Breite und Tiefe auf einem Niveau befindet, wird von den gleichen Lerneregebnissen ausgegangen. Demzufolge wird die Lerneregebniseinheit in beiden Qualifikationen identisch beschrieben. Bei zwei unterschiedlichen Niveaus in einem Handlungsfeld wird von zwei Lerneregebniseinheiten ausgegangen, die entsprechend der Niveaus abgegrenzt und unterschiedlich beschrieben werden. Im Resultat entstehen zwei Lerneregebniseinheiten für dieses Handlungsfeld.

Das Projekt ESyCQ orientiert sich bei der Beschreibung der Lerneregebniseinheiten an den Kompetenzniveaus des DQR. Dieser unterscheidet Fachkompetenz, die sich in Wissen und Fertigkeiten, und personale Kompetenz, die sich in Sozialkompetenz und Selbständigkeit ausdrückt.

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

Abb. 3: Niveauindikatoren des DQR (BMBF, 2012, S.5)

Entsprechend der ausgewählten Qualifikationen und deren Einordnung in den DQR sowie der jeweiligen Zuordnung der einzelnen Lerneregebniseinheiten zu den Qualifikationen sind die Niveaus 3, 4 und 5 des DQR für die Beschreibungen relevant. Abbildung 4 zeigt beispielhaft, wie in ESyCQ die Lerneregebniseinheiten dargestellt wurden.


Bezeichnung der Qualifikation(en)	Bürokauffrau/-mann	
Handlungsfeld	Personalwirtschaftliche Aufgaben	
Titel der Lernereigniseinheit	Personalwirtschaftliche Aufgaben planen und durchführen	
DQR - Niveau	4	
Leistungspunkte		
Fachkompetenz		
Fertigkeiten		Wissen
Sie/Er <ul style="list-style-type: none"> - ermittelt den Personalbedarf - wählt auf der Grundlage einer Stellenbeschreibung passende Bewerber aus - bereitet Vertragsunterlagen vor - bearbeitet Personalunterlagen, führt Personalakten und Personalstatistiken unter Berücksichtigung der Erfordernisse des Datenschutzes, erstellt Bescheinigungen - ermittelt Personal- und Personalnebenkosten - erfasst und bearbeitet die für die Entgeltermittlung erforderlichen Daten - ermittelt gesetzliche und sonstige Abzugsbeträge und die auszahlenden Beträge und weist deren Überweisung an - organisiert Personalbeurteilungen - erstellt die zur der Beendigung von Arbeitsverhältnissen benötigten Dokumente 		Sie/Er <ul style="list-style-type: none"> - erläutert verschiedene Methoden zur Personalbedarfsermittlung - beschreibt Vorgänge der Personalbeschaffung, -einstellung und -einführung - erläutert die grundlegenden Entgeltformen - erörtert die Problematik der gerechten Entlohnung - erläutert Möglichkeiten zur Mitarbeitermotivation - erklärt die Positionen des Entgeltschemas und die Berechnung des Nettoentgeltes - beschreibt die Bedeutung von Personalbeurteilungen und mögliche Fehler bei deren Durchführung - beschreibt die Anforderungen an den Datenschutz - erläutert die Möglichkeiten zur Beendigung von Arbeitsverhältnissen
Personale Kompetenz		
Sozialkompetenz		Selbständigkeit
Sie/Er <ul style="list-style-type: none"> - kommuniziert mündlich und schriftlich sach- und situationsgerecht - gestaltet Gesamtabläufe und Teilaufgaben mit und bietet Unterstützung im Team an - übernimmt Verantwortung für sein Handeln - erklärt Abläufe, Ergebnisse und Sachverhalte adressatenbezogen 		Sie/Er <ul style="list-style-type: none"> - führt selbstständig und verantwortungsvoll fachliche Aufgabenstellungen aus - reflektiert das eigene und das Handeln anderer - setzt sich Lern- und Zielergebnisse - wendet Lern-, Arbeits- und Präsentationstechniken an
Bezug zum ARP/ RLP	Bürokauffrau/-mann ARP: 6.1, 6.2, 6.3 RLP: Spezielle Wirtschaftslehre 5. Personalwirtschaft	
Bewertungsinstrumente	Multiple-Choice-Test, Test mit offenen Fragen, Arbeitsaufgabe mit Fachgespräch	

Abb. 4: Beispiel einer Lernergebnisbeschreibung

Ob eine Lernereigniseinheit erfolgreich absolviert worden ist, wird anhand eines dreistufigen Bewertungsverfahrens ermittelt. Die CEMES-Plattform wird als Bewertungsinstrument in den ersten beiden Stufen eingesetzt. Hierzu wurden die Beschreibungen der Lernereigniseinheiten in die Datenbank der Plattform eingepflegt. Für die ausgewählten Lernereigniseinheiten wurden Strukturmatrizen entwickelt, die zur Erstellung und Auswertung der Assessments notwendig waren.

Nach Einschätzung des ESyCQ-Expertenkreises leisten die Beschreibungen der Lernergebniseinheiten und die Äquivalenzmatrix einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung von Transparenz, die grundlegend für die Entwicklung von Validierungs- und Anrechnungsprozessen ist.

Resümierend muss hervorgehoben werden, dass eine nachvollziehbare Abgrenzung, Festlegung und Beschreibung der Lernergebniseinheiten sowie die Formulierung der einzelnen Lernergebnisse nach festgelegten, eindeutigen (am besten allgemeingültigen) Vorgaben essentiell für eine qualitätssichernde Anwendung der weiteren ECVET-Instrumente im deutschen Kontext sind. Zusätzlich sollte bei der Beschreibung der Lernergebniseinheiten der Bezug zu bestehenden Standards bzw. Ordnungsmitteln hergestellt werden, um Plausibilität und daraus resultierend Vertrauen herzustellen.

2.1.3 Lernergebnisfeststellung mit Hilfe eines dreistufigen Bewertungsverfahrens

Zur Gestaltung der Anrechnungsverfahren sind nachvollziehbare, objektive, valide und zuverlässige Bewertungsverfahren zu entwickeln.

In ESyCQ wurde ein bereits entwickeltes Bewertungsinstrument im Hinblick auf eine ECVET-Anwendbarkeit weiterentwickelt. Das Verfahren ist in drei Stufen aufgebaut.

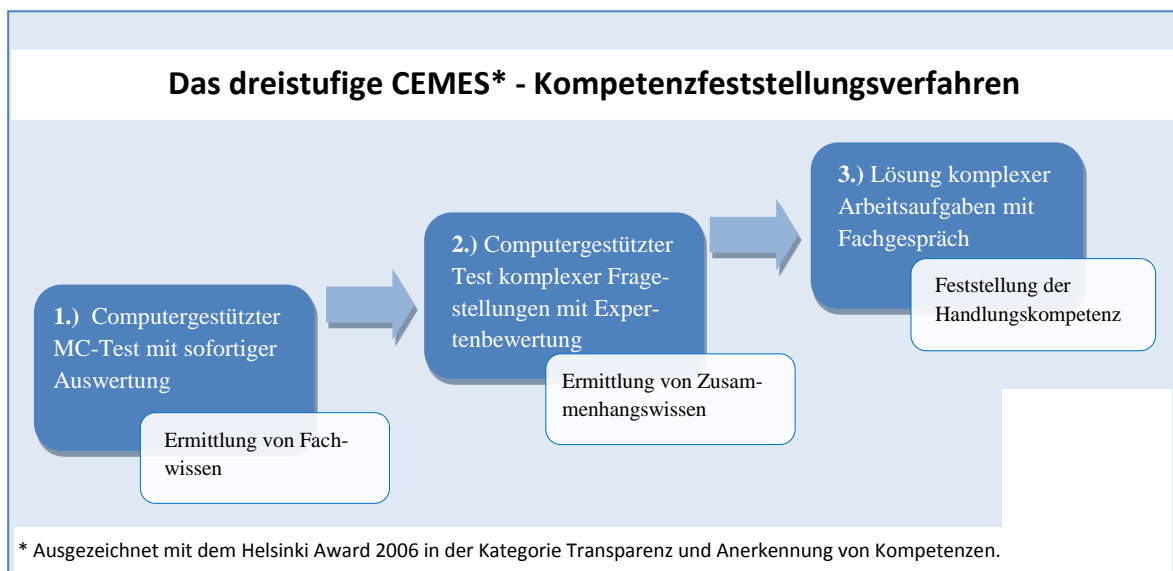


Abbildung 5: Das dreistufige CEMES- Kompetenzfeststellungsverfahren (IBS, 2012, S.2)

Auf Stufe 1 wird Fachwissen überprüft und bewertet. Die/Der Lernende erhält sofort nach Abschluss des Tests eine Auswertung. Stufe 2 besteht aus der Beantwortung von komplexen Fragen und liefert Erkenntnisse über Zusammenhangswissen. Die ersten beiden Bewertungsstufen werden computergestützt durchgeführt. Die benötigten Multiple-Choice-Tests und Tests mit komplexen Fragestellungen werden mithilfe einer Datenbankstruktur auf der CEMES-Plattform erstellt. Der Aufbau der Datenstruktur orientiert sich an den EU-Empfehlungen zur Definition von Lernergebniseinheiten und ähnelt einer Pyramide, die in vier Ebenen strukturiert ist und vertikal einer Taxonomie folgt:

Der Kompetenzbereich (Ebene 1) wird durch relevante Kompetenzen (Ebene 2) erfasst. Diese Kompetenzen lassen sich mit den erforderlichen Fertigkeiten (Ebene 3) definieren. Die Fertigkeiten erfordern einen Wissensstand, der letztlich durch Fachbegriffe (Ebene 4) bestimmt wird.

Nur wenn die ersten beiden Bewertungsstufen erfolgreich absolviert wurden konnten, folgt die dritte Stufe: Die/Der Lernende muss innerhalb einer Zeitvorgabe eine komplexe Arbeitsaufgabe bearbeiten, entsprechende Lösungsansätze in einem Fachgespräch präsentieren und auf kritische Fragen reagie-

ren. Das Gespräch wird von Fachexpertinnen und -experten geleitet und bewertet. Diese Stufe dient zur Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz.

Hierzu wurden eine Systematik zur Erstellung von komplexen Arbeitsaufgaben, ein Antwortschema und ein Bewertungsbogen entwickelt.

Bei der Erstellung der Arbeitsaufgaben wurde darauf geachtet, dass Lerneregebniseinheiten sinnvoll gebündelt werden, beispielsweise:

- Bürowirtschaftliche Abläufe organisieren und koordinieren,
- Kaufmännische Aufgaben und Schriftverkehr mittels Standardsoftware effektiv erledigen,
- Anwendung von Bürokommunikationstechnik und Nutzung von Informationsdiensten zur Lösung betrieblicher Probleme.

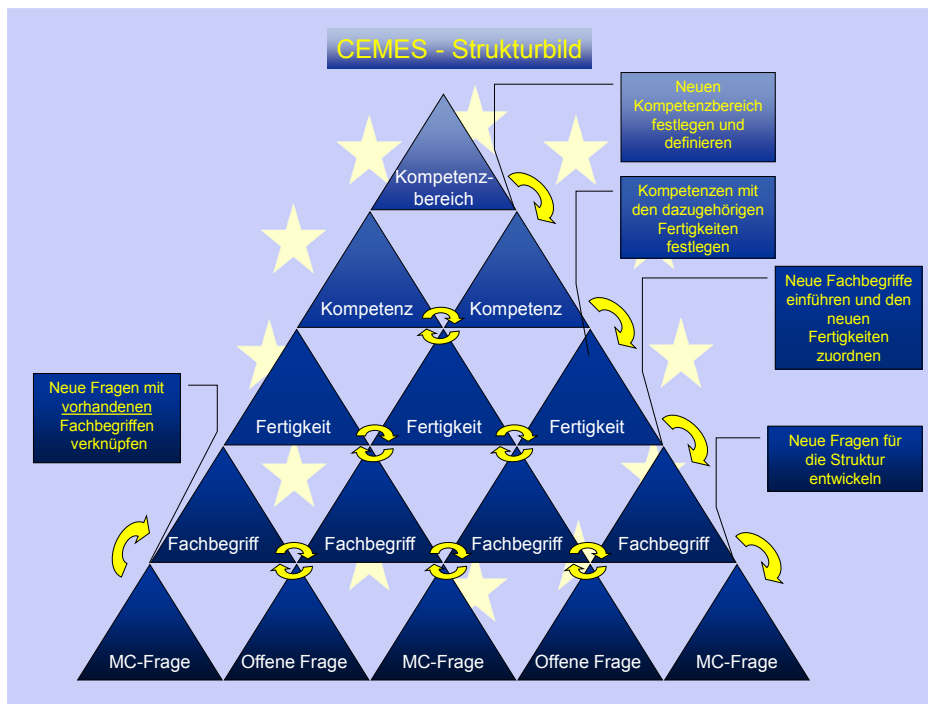


Abb. 6: CEMES-Plattform – Darstellung der Datenstruktur (IBS, 2012, S.13)

Exemplarisch für den Beruf „Bürokauffrau/-mann“ wurden drei Arbeitsaufgaben mit Antwortschema und Bewertungsbogen entwickelt.

Bezeichnung der Qualifikation		
Hauptaufgabe	A. Titel der Lerneregebniseinheit:	
Teilaufgabe	B. Titel der Lerneregebniseinheit:	
Teilaufgabe	...	
Ausfüllhinweise	<i>An dieser Stelle muss der Bezug zu den Lerneregebniseinheiten hergestellt werden, die mit der Arbeitsaufgabe getestet werden. Die Angaben entnehmen Sie bitte der jeweiligen Lerneregebnisbeschreibung.</i>	
Informationspunkt	Beschreibung	
1. Beschreibung der Ausgangssituation	a) Branche, in der das Unternehmen angesiedelt ist b) Angaben zur Unternehmensgröße / Unternehmensstruktur	

	c) Rechtsform d) Situation am Markt / Wettbewerb e) Unternehmenskennzahlen (durchschnittlicher Umsatz/Gewinn, Anzahl der Beschäftigten)
<i>Ausfüllhinweise</i>	<i>Die Informationen zu a) bis d) sind in jedem Fall anzugeben, der Umfang hängt von der Arbeitsaufgabe ab.</i> <i>Die Informationen zu e) sind nur in Abhängigkeit von der Arbeitsaufgabe notwendig.</i>
2. Beschreibung des Arbeitsumfeldes	f) in welche Abteilung ist die Arbeitsaufgabe angesiedelt g) welche technische Infrastruktur ist vorhanden h) welche Abhängigkeiten bestehen zu anderen Abteilungen (Informationsfluss)
<i>Ausfüllhinweise</i>	<i>Auch hier hängt der Umfang der Informationen zu f) bis h) von der Arbeitsaufgabe ab.</i>
3. Beschreibung der Arbeitsaufgabe	i) konkrete Aufgabenstellung mit Hauptfrage und Unterfragen
<i>Ausfüllhinweise</i>	<i>Entwickeln Sie eine authentische komplexe Arbeitssituation und formulieren Sie sowohl einfache Fragen (Nennen Sie ...; Definieren Sie ...) als auch komplexe Fragestellungen (Erstellen Sie ...; Entwickeln Sie ...; Begründen Sie ...; Nehmen Sie Bezug auf ... und erläutern Sie ...; Vergleichen und begründen Sie ...; etc.).</i>
4. Lösung	j) Musterlösung für jede Frage
<i>Ausfüllhinweise</i>	<i>Geben Sie zu jeder Frage eine Musterlösung an, ggf. mit alternativen Lösungsmöglichkeiten.</i>

Abb. 7: Systematik zur Erstellung von Arbeitsaufgaben mit Musterlösung

Der Gesamtbewertungsprozess wird in einer Verfahrensweisung für alle Beteiligten transparent geregelt. Die Verfahrensweisung nimmt Bezug auf die Konzeption und Durchführung des Bewertungsverfahrens sowie die Art der Dokumentation der erworbenen und bewerteten Lernergebniseinheiten.

Das dreistufige Bewertungsverfahren wurde in ESyCQ getestet und kritisch hinterfragt. Abschließende Einschätzungen liegen noch nicht vor, da das Projekt noch nicht beendet ist. Für die verbleibende Zeit ist eine breitgefächerte Pilottestphase geplant, die u.a. Erkenntnisse zur Verfahrensökonomie, zur Einsatzfähigkeit der Bewertungsmethode und zu den entwickelten Tools liefern soll.

Die Bewertung der Lernergebniseinheiten mit Hilfe der CEMES-Methode steht unterhalb einer formal-rechtlichen Abschlussprüfung. Solche Bewertungen können als „Profiling“-Instrument eingesetzt werden, wenn informelles Lernen nachgewiesen werden soll. Im Hinblick auf die Schaffung von Übergängen käme dem Bewertungsverfahren die Funktion einer „Lernstandsüberprüfung“ zu.

2.2 Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen

In ESyCQ wird – basierend auf den definierten Lernergebniseinheiten und den Bewertungsergebnissen des dreistufigen Bewertungsverfahrens – ein „persönlicher Leistungsnachweis“ ausgestellt. Aufbau und Form des Dokuments wurden bisher noch nicht entwickelt (Stand: 06/2013). Es ist geplant, den „persönlichen Leistungsnachweis“ als Dokument umzusetzen, das Qualitätsmerkmale sichert, die für eine Vertrauensbildung bei der Anrechnung von Vorleistungen notwendig sind. Folgende Punkte stehen hierbei im Vordergrund:

- | | |
|---|--|
| - Wer, wann und wo wurde bewertet? | - Persönliche Daten, Zeitpunkt, bewertende Institution |
| - Was wurde bewertet, mit welchem Ergebnis? | - Lernergebniseinheiten, die auf allgemeinverbindlichen Standards definiert wurden, bewertet nach Punkteschema oder Notenskala |
| - Wie wurde bewertet? | - Erklärung zu dem Bewertungsverfahren |

Aus Projektsicht können die in ESyCQ entwickelten Instrumente für eine verbesserte Anrechnung und Anerkennung im nationalen Rahmen eingesetzt werden, da das Berufsbildungsgesetz (BBiG) Möglichkeiten vorhält, wie bereits Erlerntes angerechnet werden kann:

- Die Paragraphen § 7 und 8 des BBiG regeln die Anrechnung beruflicher Vorbildung auf der Basis von Einzelfallentscheidungen. Die zuständigen Stellen (IHK/HWK) prüfen aufgrund von Zeugnissen und Bescheinigungen, ob die Voraussetzungen erfüllt werden. Neben der formalen Prüfung durch die zuständigen Stellen sind insbesondere die aufnehmenden Institutionen interessiert, einschätzen zu können, ob eine Verkürzung beantragt werden sollte.
- Die „Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen“ wird in §45 BBiG geregelt. Sie kann bei den zuständigen Stellen beantragt werden, die darüber entscheiden, ob ein „besonderer Fall“ vorliegt und ob die antragstellende Person zur Abschlussprüfung (auch genannt „Externenprüfung“) zugelassen wird. Zugelassen wird, wer einschlägige Berufserfahrungen und die geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten des gesamten Berufsbildes (Handlungskompetenz) nachweisen kann.

Der „persönliche Leistungsnachweis“ könnte in den beiden genannten Fällen als qualitative Argumentationsgrundlage eingesetzt werden, um erlangte Kompetenzen zu dokumentieren und für Betriebe bzw. zuständige Stellen nachzuweisen.

2.3 Partnerschafts- und Lernvereinbarungen

Im Projektkontext von ESyCQ finden Partnerschafts- und Lernvereinbarungen keine Anwendung. Dies unterscheidet ESyCQ von transnationalen Mobilitätsmaßnahmen. Partnerschaften und Netzwerke wurden im Projekt ohne verbindliche, vertragliche Vereinbarungen aufgebaut. Die Netzwerke sind relevant, um die ECVET-Entwicklungen voranzutreiben und potenzielle ECVET-Anwender/-innen frühestmöglich in die Entwicklungen einzubeziehen. Darin wird die Grundlage gesehen, um praktikable Methoden und Werkzeuge zu entwickeln, die in der täglichen Praxis angewendet werden und Nutzen erzielen können – schriftlich niedergelegte Vereinbarungen sind hierzu nicht notwendig.

2.4 Vergabe von ECVET-Punkten

In der ECVET-Empfehlung werden ECVET-Punkte als Zusatzinformationen beschrieben. In ESyCQ wird allerdings davon abgesehen, Gelerntes in einem Punktwert zu quantifizieren. Die Berufsbildung in Deutschland zielt darauf ab, in einem aufeinander aufbauenden Bildungsprozess berufliche Handlungskompetenz herzustellen. Diese manifestiert sich in einem formalen Berufsabschluss, der nicht über einzelne, akkumulierte Lernergebniseinheiten, sondern durch eine abschließende Prüfung erreicht wird. Vor diesem Hintergrund wird der „Mehrwert“ der ECVET-Punkte an den betrachteten Schnittstellen des Berufsbildungssystems nicht sichtbar, da sie keine Aussagekraft erzielen. Mögliche Anrechnungsprozesse werden durch die Validierung von Lernergebnissen ermöglicht, nicht jedoch durch die Addierung einzelner ECVET-Punkte.

Die Verantwortlichen des Projektes empfehlen, die ECVET-Punkte in einer revidierten EU-Empfehlung als optionale technische Spezifikation des ECVET aufzunehmen, die je nach nationalen Rahmenbedingungen eingesetzt werden kann.

Bezüglich der Begriffsbestimmung „credits for learning outcomes“ sollten alternative Übersetzungen diskutiert werden, um vor allem ein Missverständnis zwischen den ECVET-Punkten und den „Leistungspunkten für Lernergebnisse“ (derzeitige Übersetzung) zu vermeiden. Das englische Wort „credit“ sollte vielmehr mit „Guthaben“ oder „Vertrauen“ übersetzt werden und im Kontext der Validierung und Anerkennung auch als Solches gesehen werden. Die Anerkennung von Lernergebnissen kann einem „Guthaben“ entsprechen, das zur Verkürzung von Ausbildungszeiten oder zur Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen führt und in beiden Fällen mit dem Bestehen einer formalen Abschlussprüfung eingelöst wird.

3. Zusammenfassung

ESyCQ hat einen Beitrag dazu geleistet, ECVET im Rahmen des deutschen Berufsbildungssystems zu erproben. Es wurde ein Ansatz entwickelt, der zur Validierung und Anerkennung informellen Lernens und zur Herstellung von Übergängen in der beruflichen Bildung genutzt werden kann. Das Ziel, Ausbildungszeiten zu verkürzen bzw. zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen zugelassen zu werden, um einen bestimmten Bildungsabschluss zu erzielen, könnte so erreicht werden.

Mit ECVET kann Transparenz über Lernergebnisse hergestellt, Glaubwürdigkeit erzeugt und Vertrauen aufgebaut werden. Entscheidend sind hierbei die Definition von Lernergebniseinheiten, nachvollziehbare Bewertungsverfahren und deren Dokumentation, beispielsweise in einem persönlichen Leistungsnachweis. ECVET sollte insofern nicht als starres System gesehen werden, das als Schablone in jedem nationalen Rahmen und jedem Anwendungskontext gleichermaßen genutzt werden kann. Die Erfahrungen aus ESyCQ verweisen stattdessen darauf, ECVET als einen „Werkzeugkoffer“ zu verstehen, wobei je „Baustelle“ unterschiedliche ECVET-Werkzeuge in unterschiedlichen Ausprägungen benötigt werden, die aber stets den gleichen Qualitätsmerkmalen folgen.

In der Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen und von Prüfungsfeldern, die an Lernergebniseinheiten orientiert sind, sehen die ESyCQ-Verantwortlichen wichtige Schritte, die Durchlässigkeit und Übergänge im Berufsbildungssystem erleichtern können. Hierbei würde es nicht darum gehen, curriculare Standards abzuschaffen und „Ausbildungsprofile als reine Abbilder der Berufspraxis“ zu verstehen (FROMMBERGER, 2012, S.7). Im Rahmen der Abschlussprüfung können die Lernergebniseinheiten als Anforderungen betrachtet werden, die in den Prüfungen nachgewiesen werden müssen. Dabei kann auf eine sinnvolle Bündelung der Lernergebniseinheiten geachtet werden. Dieser Ansatz zielt auf eine erweiterte Transparenz der Anforderungen von Prüfungen und parallel auf mögliche Anknüpfungspunkte für Übergangsprozesse und Durchlässigkeit.

Literatur

BMBF (2012): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
BMBF_DQR-Dokument_DE.pdf (13.03.2013)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> (13.03.2013)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>
(13.03.2013)

FROMMBERGER, Dietmar (2012): Didaktisch-curriculare Entwicklungen in der beruflichen Bildung, In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 66. Jahrgang, Nr. 133, S. 4-7

HAUPTAUSSCHUSS des BIBB (2007): Richtlinie gemäß § 47 Absatz 3 BBiG des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen. Geändert am 13.12.2012. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA120.pdf>
(13.03.2013)

IBS- CEMES Institut GmbH (2012): Competence Evaluation Method for European Specialists. Ein europäisches Kompetenzfeststellungsverfahren (unveröffentlicht).

LORIG, Barbara; PADUR, Torben; BRINGS, Christin; SCHREIBER, Daniel (2012): Kompetenzbasierte Ausbildungsverordnungen – was ändert sich? In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 66. Jahrgang, Nr. 133, S. 8-11

REINISCH, Holger (2012): Berufsschneidung und kaufmännische Grundbildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 66. Jahrgang, Nr. 133, S. 12-14

2get1care –

Entwicklung ECVET-konformer Curricula für die Ausbildungen Altenpflege, Ergotherapie, Logopädie & Physiotherapie sowie eines Kerncurriculums und einer Weiterbildung für Lehrende.

Andreas Fischer / Katharina Stratmann / Stephanie Jandrich-Bednarz / Sebastian Flottmann

1. Hintergrund

Die Berufsbilder in den Gesundheitsfachberufen (Altenpflege, Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie) befinden sich in einem stetigen Entwicklungsprozess, da die klinischen Arbeitsfelder der Pflege- und Therapieberufe zunehmend komplexer werden. Die Angehörigen der verschiedenen Gesundheitsberufe benötigen die Fähigkeit, ihre breitgefächerten Kompetenzen in relativ komplexen Arbeitssituationen anzuwenden. Sie müssen die körperlichen und die psychischen und sozialen Bedürfnisse und Fähigkeiten von Menschen erfassen und diese in den Tätigkeitsfeldern Pflege, Prävention, Therapie und Beratung anwenden. Interdisziplinäres sowie evidenzbasiertes Arbeiten und Lebenswelt- bzw. Teilhabeorientierung sind dabei Schlüsselbegriffe, die als gemeinsamer Bezugsrahmen für alle beteiligten Fachdisziplinen verstanden werden können. Die Aufgabe der Berufsfachschulen bzw. der Berufsfachausbildungen ist es, die Auszubildenden in der Entwicklung entsprechender Kompetenzen zu fördern und sie auf diese beruflichen Aufgaben und Anforderungen vorzubereiten.

2. Ziele des Projektes „2get1care“

Das Ziel von „2get1care“²⁹ ist es herauszufinden, inwiefern die Vergleichbarkeit von beruflichen Qualifizierungseinheiten in den Gesundheitsfachberufen durch die Nutzung von ECVET verbessert werden kann. Weiter sollen erste Anhaltspunkte dafür geliefert werden, inwiefern ECVET für die Förderung lebenslangen Lernens und die interprofessionelle Mobilität im Lebensverlauf in den Gesundheitsberufen genutzt werden kann.

Der Bildungsträger maxQ., der Ausbildungen für eine Vielzahl von Gesundheitsberufen anbietet, untersuchte die ECVET-Instrumente im Rahmen der Ausbildungen an einem seiner (Ausbildungs-)Standorte, um herauszufinden, wie die Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit der Berufe Altenpflege, Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie gestärkt werden können. Als Methode sollte hierzu die Entwicklung eines interdisziplinären Kerncurriculums für die Berufe dienen. In der Grundidee wurden die Curricula der vier Berufe mit an ECVET orientierten Lernergebnissen versehen und die potenziellen gemeinsamen Anteile für das Kerncurriculum identifiziert. Im nächsten Schritt wurden die Lernergebnisse des Kerncurriculums und der berufsspezifischen Curricula in Lernergebniseinheiten strukturiert.

Dabei waren hier die verschiedenen Berufsgesetze und empfehlenden Ausbildungsrichtlinien der vier Berufe zu berücksichtigen. Auf dieser Basis wurden nun gemeinsame Unterrichtsinhalte identifiziert, diese ECVET-konform in Lernergebniseinheiten modularisiert und mit Lerninhalten und Lernergebnissen versehen (siehe Abb.1).

²⁹ www.2get1care.de

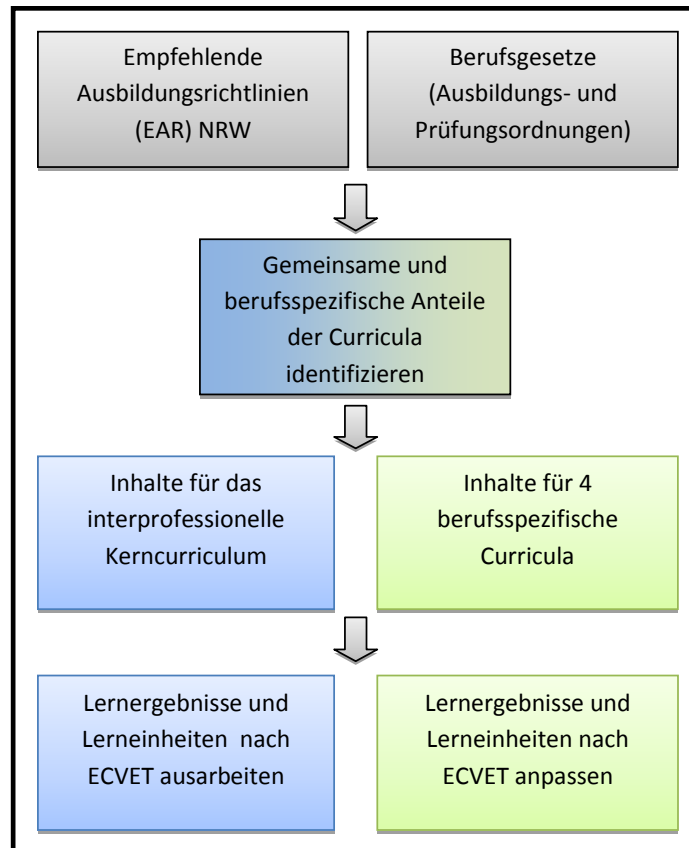


Abbildung 1: Entwicklung der Curricula

Ein weiteres Ziel des Projektes war die Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes für Lehrende der Gesundheitsfachberufe nach ECVET-Grundsätzen³⁰. Dieses befähigt die Lehrenden dazu, ECVET und insbesondere die mit der Einführung von modularisierten Lernergebnissen einhergehende Kompetenzorientierung im Unterricht und in Prüfungssituationen umzusetzen.

Der Entwicklungsprozess der Weiterbildung zeichnete sich durch eine hohe Kooperationsbereitschaft der betroffenen Praktiker/-innen aus. Nach der Recherchephase, die durch Befragungen von Lehrenden und Experten ergänzt wurde, erfolgte die Ausarbeitung und Modularisierung von Lernergebniseinheiten.

Der ECVET-Bezug zeigt sich in der Weiterbildung auf zwei Ebenen:

- In der Konzipierung der Weiterbildung wurden die ECVET-Instrumente (Lernergebnisorientierung, Beschreibung von Lernergebnissen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen), Bildung von Lernergebniseinheiten und Vergabe von ECVET-Punkten) angewendet.
- Die verschiedenen ECVET-Instrumente sind Gegenstand der Weiterbildung, so dass die Teilnehmer/-innen selbst in die Lage versetzt werden, diese in Ihrer Lehre oder in der Curriculumentwicklung des jeweiligen Ausbildungsgangs umzusetzen.

³⁰ <http://www.maxq-nrw.net/index.php?id=438>



Abbildung. 2: Entwicklung der Weiterbildung

Die Bausteine Kerncurriculum, Ausbildungscurricula und Weiterbildungskonzept wurden in folgenden Projektphasen erarbeitet:

1. Konzeption: Entwicklung vier ECVET-konformer Curricula mit Kerncurriculum und einer Fachweiterbildung für Lehrende
2. Pilotierung: Schulung des Lehrpersonals, Umsetzung des Kerncurriculums
3. Evaluation: Evaluation der Umsetzung
4. Revision: Überarbeitung der Curricula und des Weiterbildungskonzeptes

3. Schritte bei der Entwicklung des Kerncurriculums

Im Folgenden wird die detaillierte Entwicklung des interprofessionellen Kerncurriculums beispielhaft für die Arbeit im Projekt 2get1care aufgezeigt. Das Kerncurriculum bietet als ‚Herzstück‘ des Projektes die Möglichkeit, die ECVET-Grundsätze und Projektziele komprimiert zu betrachten.

3.1 Definition der Inhalte und Lernergebnisse

Zunächst wurden aus den Berufsgesetzen und den Ausbildungsrichtlinien ähnliche berufsübergreifende Inhalte identifiziert. Es stellte sich heraus, dass formal ähnliche Fächer und Inhalte aus den verschiedenen Berufsgruppen zu stark unterschiedlichen Lernergebnissen führen können. In Folge wurden für diese Inhalte die Lernergebnisse und Kompetenzniveaus bestimmt. Schließlich wurden jene Inhalte, die auf ähnlichem Kompetenzniveau liegen und zu interdisziplinär nutzbaren Lernergebnissen führen, für das Kerncurriculum festgelegt. Dieser Festlegungsprozess wurde in enger Zusammenarbeit zwischen den Schulleiterinnen und Dozenten der beteiligten Schulen und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der beteiligten Hochschule durchgeführt, um die Praktikabilität des Kerncurriculums sicherzustellen.

Im Laufe des Prozesses erhielt das Kerncurriculum ein klareres Profil:

Das Kerncurriculum

- bezeichnet die Schnittmenge aus den berufsspezifischen Inhalten, die interdisziplinäre Handlungsfelder beschreibt,
- wird teilweise interdisziplinär in gemeinsamen Lernergebniseinheiten unterrichtet,
- beinhaltet diejenigen Lernergebnisse, die innerhalb der beruflichen Praxis in interdisziplinären Settings ähnlicher Komplexität (= ähnlichem Qualifikationsniveau) zur Anwendung kommen und die folglich in ähnlichen Prüfungssituationen überprüfbar sind,
- soll das interdisziplinäre Handeln der Teilnehmer/-innen aus den beteiligten Ausbildungsgängen stärken.

3.2 Zusammenstellung von Modulen (units of learning outcomes) und Überprüfung der Lernergebnisse

Im ersten Schritt wurde eine Vielzahl von relativ kleinen Lerneinheiten bestimmt. Da eine Überprüfung der Lernergebnisse auf der Ebene der Lerneinheiten angestrebt wurde, hätte dies einen sehr hohen Prüfungsaufwand zur Folge gehabt. Zur Lösung des Problems standen zwei Strategien zur Verfügung:

- Lernportfolios werden erstellt, in denen die Lernergebnisse differenziert verzeichnet sind und auf denen die erreichten Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einzeln von den Dozenten bestätigt werden,
- größere Lernergebniseinheiten (Module) werden geschaffen, in denen eine Vielzahl von Lernergebnissen zusammengefasst ist, die in Prüfungssituationen bewertet werden. Die Prüfungssituationen müssen dem angestrebten Qualifikationsniveau angemessen sein.

Die kleinschrittige Überprüfung von einzelnen Lernergebnissen über ein Lernportfolio erschien nicht der geeignete Weg, um dem Wesen der Berufe und dem angestrebten Qualifikationsniveau gerecht zu werden.

Eine Zusammenfassung der Lerneinheiten zu Modulen wurde durchgeführt. Im Anschluss werden für die Überprüfung dieser Module dem Qualifikationsniveau angemessene komplexe Prüfungssituationen entwickelt. Auf Basis der Analyse der Arbeitssituationen, in der die Kompetenzen eingesetzt werden müssen, und mittels der Analyse von publizierten Qualifikationsprofilen wurde klar, dass für die Module das EQR-Qualifikationsniveau 4-5 angestrebt werden soll.

3.3 Struktur des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum erhielt folgende Struktur:

- Thematisch in Verbindung stehende Lerneinheiten werden zwecks Übersichtlichkeit zu Modulen (units of learning outcomes) und Lernfeldern zusammengefasst,
- jedes Modul ist ein in sich geschlossener Themenbereich, der gemeinsam überprüft wird,
- jedes Modul kann in kleinere Lerneinheiten untergliedert werden, die nicht einzeln überprüft werden.

Das Kerncurriculum wurde angelehnt an die empfehlenden Ausbildungsrichtlinien (EAR) Nordrhein Westfalen in folgende Lernfelder gegliedert:

1. Therapeutische und Altenpflegerische Kernaufgaben,
2. Zielgruppen und Rahmenbedingungen therapeutischer und Altenpflegerischer Arbeit,
3. Ausbildungs- und Berufssituationen in der Altenpflege, Logopädie, Ergo- und Physiotherapie,
4. Krankheitslehre/Fallarbeit.

Jedem Lernfeld wurden Module zugeordnet, die wiederum in Lerneinheiten differenziert werden. Die Lerneinheiten sind einfach und verständlich aufgebaut und enthalten neben dem Stundenumfang die

Lernergebnisse und die Inhalte sowie einen Hinweis auf die entsprechenden Einheiten aus den empfehlenden Ausbildungsrichtlinien, um den Lernenden und Lehrenden den Übergang von EAR zum Kerncurriculum zu erleichtern.

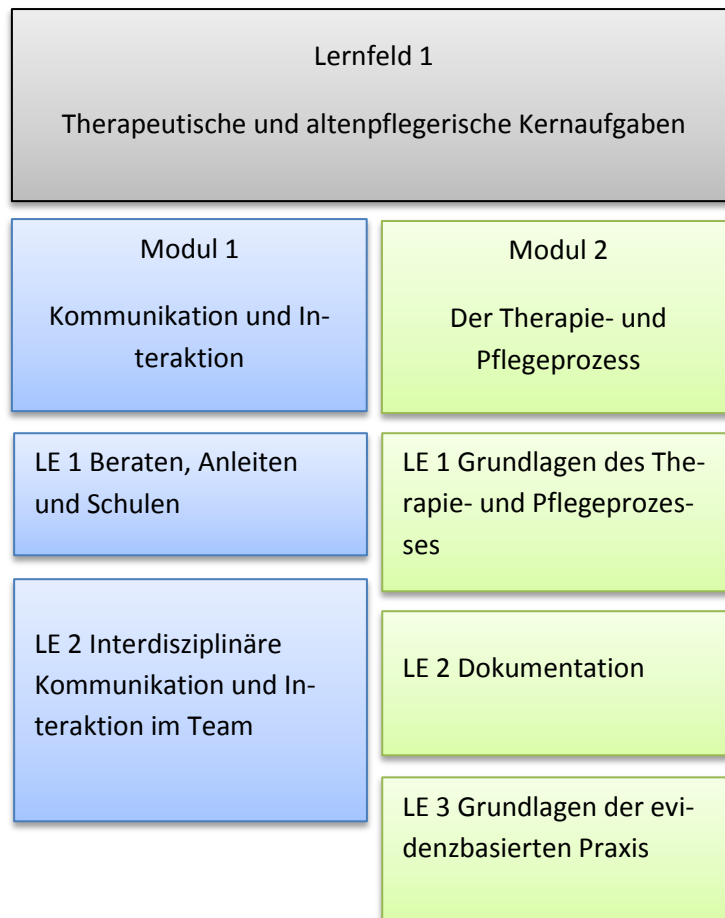


Abbildung 3: Struktur des Kerncurriculums

3.4 Erfahrungen mit dem Kerncurriculum

Die Idee, das Kerncurriculum zu Anfang der Ausbildung zu unterrichten, um später eine berufliche Spezialisierung der Ausbildung anzustreben, hat sich als nicht gangbar erwiesen. Die Lernergebniseinheiten des Kerncurriculums sind zeitlich über die gesamte Ausbildung verteilt. Dies ist für die beteiligten Schulen nicht weiter problematisch, da sie sich räumlich unter einem Dach befinden.

Prinzipiell würde die Nutzung von ECVET die Anerkennung einer Berufsausbildung auf eine weitere Ausbildung vereinfachen. Da die anzuerkennenden Anteile aber häufig über die gesamte Ausbildungszeit verstreut liegen, würde dies praktisch weder zu einer Verkürzung noch zu einer „Verbilligung“ der zweiten Ausbildung führen. Der einzige Vorteil für die Teilnehmenden einer weiteren Ausbildung könnte im geringeren Arbeitsaufwand für die zweite Ausbildung liegen.

Die Einführung des Kerncurriculums ist nur in enger Kooperation und Absprache mit den beteiligten Schulen möglich. Das Potenzial des Kerncurriculums zu erkennen und umzusetzen benötigt Zeit und hohes Engagement der Beteiligten. Die Ergebnisse der Evaluation des Kerncurriculums liegen noch nicht vollständig vor, jedoch kann als vorläufiges Fazit insbesondere die Interdisziplinarität als ein positiver Aspekt hervorgehoben werden. Der Fokus liegt hierbei nicht nur auf den gemeinsamen Lernergebnissen und Lerninhalten, sondern ausdrücklich auch auf dem gemeinsamen Lernen und der Interprofessionalität als konkretem Unterrichtsgegenstand. Im Schulalltag nehmen sowohl Lehrende

als auch die Lernenden der vier Berufsgruppen den Gewinn durch die Interdisziplinarität wahr, so zum Beispiel als Vorbereitung auf Schnittstellen in der Berufspraxis und als Herausforderung an die professionelle Identität. Nicht zuletzt wird auch die bei ECVET angedachte Möglichkeit der horizontalen oder interprofessionellen Mobilität veranschaulicht, indem die Lernenden einen Einblick in die anderen Berufsausbildungen erhalten.

4. Erfahrungen innerhalb des Projektes in Bezug auf die ECVET-Instrumente

4.1 Qualifikationsprofil

Qualifikationsprofile sind in Deutschland in groben Zügen durch die Berufsgesetze und Ausbildungsrichtlinien³¹ festgelegt. Diese sind allerdings nur zum Teil kompetenzorientiert und beinhalten keine Lernergebnisse. Die Ausbildungen für die Gesundheitsberufe existieren in Deutschland sowohl auf Berufsfachschulniveau als auch auf Hochschulniveau. Ein differenziertes Qualifikationsprofil ist für die Berufe erstrebenswert, insbesondere um Hochschul- und Berufsfachschulausbildung voneinander abzugrenzen. Die Qualifikationsprofile sollten nicht auf der Ebene von Gesetzen festgelegt werden, sondern, ähnlich wie die „Empfehlenden Ausbildungsrichtlinien“ (EAR), auf empfehlender Basis, um eine schnelle Reaktion auf neue Entwicklungen zu ermöglichen.

Im Rahmen des Projektes 2get1care wurden für die Gesamtausbildung keine Qualifikationsprofile erstellt. Es existieren allerdings Qualifikationsprofile der Berufsverbände, der europäischen Organisationen der Therapeuten in der akademischen Ausbildung (ENPHE – European Network of Physiotherapists in Higher Education³², ENOTHE – European Network of Occupational therapists in Higher Education³³, CPLOL – Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Européenne³⁴) und der Weltverbände. Diese sollten bei der individuellen Erstellung von Qualifikationsprofilen berücksichtigt werden.

4.2 Lernergebnisse

Zur Formulierung von Lernergebnissen existiert eine Vielzahl von Hilfen³⁵. Die Lernergebnisse weisen den am leichtesten ersichtlichen Nutzen im ECVET-Instrumentarium auf. Der Prozess der Definition von Lernergebnissen erfordert eine klare Analyse des beruflichen Einsatzbereichs und der damit verbundenen Kompetenzen und führt zu einer deutlich praxisorientierten Ausbildung.

Die Ausbildungsrichtlinien für die Gesundheitsberufe der einzelnen Bundesländer sind teilweise in Lern- und Teillernbereichen modularisiert (siehe Ausbildungsrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen). Sie haben allerdings keine Lernergebnisse definiert. Die Ausbildungsrichtlinien können aber relativ leicht um Lernergebnisse erweitert und somit als sinnvolles Instrument gesehen werden, um die fächerorientierten Berufsgesetze an Lernergebnis- und kompetenzorientierte Ausbildungsgänge nach ECVET anzupassen.

4.3 Lernergebniseinheiten/ Module

Lernergebniseinheiten (units of learning outcomes) werden im Projekt 2get1care als Module bezeichnet, um die Abgrenzung zu den Lerneinheiten zu vereinfachen. Die Struktur der Lernergebniseinheiten ist vom geforderten Qualifikationsniveau abhängig und umgekehrt. Die Entwicklung von Lernergebniseinheiten, Lernergebnissen und Überprüfungsformen für die Lernergebniseinheiten sind sich wechselseitig beeinflussende Prozesse. Im Kerncurriculum wurde zur Festlegung der Module

³¹ http://www.mgepa.nrw.de/pflege/pflegerberufe/ausbildung/richtlinien_und_handreichungen/index.php

³² Vyt, A., Ven, A. (2007): Competence Chart of the European Network of Physiotherapy in Higher Education, Garant Uitgevers, Antwerpen

³³ http://www.cs.urjc.es/cndeuto/docs/Competencias_TO_ENOTHE/Competencias_Especificas.pdf

³⁴ http://www.cplol.eu/eng/profil_professionnel.html

³⁵ http://www.ecvet-info.de/_media/Leitfaden_zur_Formulierung_von_Lernergebniseinheiten.pdf; www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/arbeitshilfen-zu-lernergebnissen/

nach dem Bottom-Up-Prinzip vorgegangen, sodass zunächst Lerneinheiten gebildet wurden, die dann in eine Modulstruktur gebracht wurden.

4.4 Leistungspunkte

Leistungspunkte wurden im Projekt nicht festgelegt. Aus Sicht der Projektteilnehmer/-innen erscheint die Festlegung auf 30 Stunden Arbeitsbelastung (workload) pro ECVET Leistungspunkt sinnvoll, schon alleine um die leichtere Vergleichbarkeit mit dem ECTS-System zu erreichen. Die Arbeitsbelastung der Schüler/-innen kann prinzipiell durch Befragung ermittelt werden. Allerdings kann die so ermittelte durchschnittliche Arbeitsbelastung immer nur eine abstrakte Größe sein. Beim Einsatz von modernen Lehrmethoden mit relativ hohem Anteil von Selbstlernphasen bzw. selbstorganisierendem Lernen wäre die alleinige Dokumentation von dozentengebundenem Unterricht ohne Angabe der durchschnittlichen Arbeitsbelastung nicht sinnvoll.

4.5 Evaluation von Lernergebnissen (assessment)

Zur Methodik der Evaluation von Lernergebnissen liegen verschiedenste Erfahrungen vor.³⁶ Lernergebnisse lassen sich sinnvoll auf der Ebene von Modulen überprüfen. Die Überprüfung muss entsprechend des Qualifikationsniveaus der Lernergebniseinheit und der Gesamtausbildung gestaltet werden – im Falle der Gesundheitsberufe liegen die betreffenden Ausbildungen Altenpflege, Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie auf den EQR-Niveaus 4 und 5. Die Überprüfung muss sich auf die Bereiche Wissen, Fertigkeiten und Transfer in komplexe Situationen beziehen. Die lernergebnisorientierte Überprüfung führt zu einer Optimierung und höheren beruflichen Relevanz der Prüfungen in Bezug auf das spätere berufliche Handlungsfeld. Die Überprüfung auf Modulebene bezieht sich aufgrund des hohen Komplexitätsgrads somit direkt auf die späteren beruflichen Tätigkeiten (bspw. Anwendung von Behandlungsverfahren, Durchführung von Fallbesprechungen).

In Deutschland leistet eine Kompetenzfeststellung auf der Ebene der Lernergebniseinheiten keinen prinzipiellen Ersatz gegenüber geregelten Abschlussprüfungen. Die gesetzlichen Grundlagen haben Vorrang und müssen eingehalten werden. Die berufliche Bildung wird als verbundenes Bildungskonzept verstanden, wobei die Lehrzeit und Abschlussprüfungen gleichermaßen bedeutend für das Erlangen des Ausbildungsgrades sind. Entsprechend der deutschen Berufsgesetze für die Gesundheitsberufe ist die Abschlussprüfung ein integraler Bestandteil der Gesamtausbildung. Die Abschlussprüfung erstreckt sich über alle erlernten Fertigkeiten und Kenntnisse im Betrieb bzw. in den Praxisphasen und dem vermittelten Lehrstoff in der (Berufs-)Schule. Ausschließlich mit dem Bestehen der Abschlussprüfung werden den Absolventen eine Urkunde und ein Abschlusszeugnis ausgegeben.

Grundsätzlich kann die gesetzlich geregelte Abschlussprüfung aber in eine Form gebracht werden, die sich logisch in Lernfeld- bzw. lernergebnisorientierte Lehrpläne einfügt und Kompetenzen aller Kompetenzdimensionen prüft und abbildet. Dieser Weg wird zurzeit bei den Gesundheitsberufen in Nordrhein-Westfalen beschränkt (siehe auch WEßLING 2011).³⁷

4.6 Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen

Im Rahmen des Projektes war keine formelle Anerkennung (validation und recognition) der Lernergebnisse der Schüler/-innen durch die einzelnen disziplinären Schulen vorgesehen, da alle beteiligten Schulen in der Hand eines Trägers und die entwickelten Module integraler Bestandteil aller vier Ausbildungen sind. Stattdessen wird im Folgenden erörtert, wie ECVET prinzipiell im Berufsbereich angewandt werden und welche Rolle Anerkennung hierbei übernehmen kann:

- *Auswirkung auf die horizontale Mobilität*

Horizontale Mobilität innerhalb der Ausbildung (z.B. bei Auslandspraktika) kann durch formalisierte Anerkennungsverfahren gestärkt werden. Denkbar ist, dass das Verfahren für Praktikums-

³⁶ <http://www.ecvet-projects.eu/Seminars/SeminarDetail.aspx?id=46>

³⁷ http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/pflege/pflege_und_gesundheitsberufe/altenpflegeausbildung/NRW-Pruefungsverfahren_Altenpflegeausbildung-09-2006.pdf

einsätze im Ausland die vergleichbaren ECTS-Instrumente Partnerschaftsvereinbarung, Lernvereinbarung und Leistungsnachweis mit anschließender Anerkennung der jeweiligen Ausbildungsanteile mit Genehmigung durch die Aufsichtsbehörden nutzt.

Für die horizontale Mobilität zwischen verschiedenen Ausbildungen liegen einschränkende Regularien vor. Die Berufsgesetze der Gesundheitsberufe schreiben vor, dass die Gesamt-Ausbildung einschließlich Staatsexamen in Deutschland innerhalb von drei Jahren zu absolvieren ist. Eine Anerkennung von Anteilen einer anderen Ausbildung wäre somit nur im Rahmen einer Ausnahmegenehmigung möglich. Die horizontale Mobilität zwischen unterschiedlichen Ausbildungen wird daher durch ECVET nicht verbessert, da die Ausbildung in den Gesundheitsberufen durch die Berufsgesetze stark reguliert ist.

- *Vertikale Mobilität: ECVET-Instrumente in der Gestaltung von berufsfach- und hochschulischen Kooperationen (duale Studiengänge)*

An dieser Stelle ist die faktische Identität der Instrumente des ECTS und des ECVET sehr nützlich. Im ECTS ist die Nutzung von Lernergebnissen, Lernergebniseinheiten (Modulen), Leistungspunkte, memorandum of understanding, learning agreements, transcript of records, z.T. mit identischer Terminologie seit Jahren eingeführt. Die Instrumente können somit wechselseitig genutzt werden.

Es besteht bereits eine Variante an der Hochschule Osnabrück außerhalb des Projektes „2get1care“, in der diese Idee dergestalt umgesetzt wurde, dass für die hochschulischen, berufsfachschulischen und praktischen Anteile der Ausbildung ein gemeinsames lernergebnisorientiertes Curriculum existiert, welches vollständig modularisiert ist und sämtliche Module geprüft und in einem gemeinsamen Leistungsnachweis dokumentiert werden.

- *Vertikale Mobilität: Anerkennung berufsfachschulischer Leistungen auf Hochschulausbildungen*

Die Anerkennung nicht akademischer Vorleistungen auf ein Studium ist durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz auf max. 50% des Studiums begrenzt. Grundsätzlich wäre für dieses Anerkennungsverfahren die Nutzung von ECVET-Instrumenten denkbar. Einer der Kooperationspartner im Projekt 2get1care betreibt einen Studiengang³⁸, der Absolventen und Absolventinnen von zertifizierten Kooperationspartnern ein verkürztes Studium bis zum Bachelorabschluss anbietet (120 ECTS Leistungspunkte, Einstieg in das vierte Semester). Absolventen und Absolventinnen anderer Schulen wird die Aufnahme in das Studium über eine Einstufungsprüfung ermöglicht. Im Rahmen dieses Einstufungsverfahrens wäre die Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen als Instrument denkbar.³⁹

Die Lernergebnisse hochschulischer Ausbildungen befinden sich in der Regel auf einer höheren Ebene des EQR. Die hier erworbenen Kompetenzen werden in zumeist wesentlich komplexeren Arbeitskontexten und mit einem höheren Maß an Autonomie eingesetzt. Eine direkte Anrechenbarkeit von Lernergebnissen wird hierdurch zumeist eingeschränkt. Eine genaue Kenntnis der vorherigen Ausbildung und der ausbildenden Institution ist somit unabdingbar, um die beschriebenen Lernergebnisse vollständig verstehen zu können. Aus diesem Grund haben verschiedene Hochschulen ein eigenes Netz an Kooperationschulen gebildet, in dem die Qualifikation der berufsfachschulischen Partner auf verschiedene Arten sichergestellt wird (Zertifizierung, Rahmencurricula, Schulung der Praxisanleiter/-innen etc.⁴⁰).

In diesem Modell ist die Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen im Einzelfall nicht nötig, da die Kooperationschulen durch die Hochschule zertifiziert sind und die Gesamt-Ausbildung pauschal anerkannt wird.

³⁸ <http://www.wiso.hs-osnabrueck.de/ergotherapie-logopaedie-physiotherapie.html>

³⁹ <http://www.wiso.hs-osnabrueck.de/elp-bsc.html>; <http://www.wiso.hs-osnabrueck.de/pflege-bsc.html>

⁴⁰ http://www.ecvet-info.de/media/Zertifikat_DE.pdf

4.7 Lernvereinbarungen (learning agreements)

Lernvereinbarungen waren im Rahmen des Projektes nicht notwendig, da alle beteiligten Schulen in gleicher Trägerschaft und an der gemeinsamen Entwicklung der Lernergebniseinheiten beteiligt sind. Lernvereinbarungen können aber prinzipiell bei weiteren neuen Projektpartnern genutzt werden.

4.8 ECVET-Partnerschaften

Neue Partnerschaften wurden im Projekt nicht eingegangen. Die Schulen sind in gleicher Trägerschaft. Eine Partnerschaft mit einer kooperierenden Hochschule besteht schon länger und unabhängig vom Projekt 2get1care.

4.9 Persönlicher Leistungsnachweis (transcript of records)

Bisher wurde noch kein spezifischer persönlicher Leistungsnachweis entwickelt. Eine Zusammenstellung der Lernergebniseinheiten und Lernergebnisse wäre der nächste Schritt. Lösungsansätze für Leistungsnachweise existieren⁴¹.

5. Zusammenfassung

Im Projekt 2get1care konnte ein lernergebnisorientiertes Kerncurriculum für die Gesundheitsberufe Altenpflege, Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie entwickelt werden. Durch das Kerncurriculum wurde die interdisziplinär angelegte Lehre und Zusammenarbeit der beteiligten Ausbildungsberufe gestärkt. Die Einführung von lernergebnisorientierten Curricula führt zu einem vertieften Verständnis der benötigten professionellen Kompetenzen im Handlungsfeld. Weiter wurde die Kompetenz der Lehrenden und die Fähigkeit, diese Kompetenz zielgerichtet in der Ausbildung zu fördern, gestärkt. Die gesamte Prüfungsstruktur muss der lernergebnisorientierung angepasst werden. Die bestehenden Berufsgesetze und Landesrichtlinien müssen bei den Entwicklungen berücksichtigt werden. Sie bieten aber für die Gesundheitsberufe den notwendigen Spielraum, um ECVET-Instrumente einsetzbar zu machen und ein gewisses Maß an horizontaler Mobilität, insbesondere während der praktischen Ausbildung, zu ermöglichen. Im speziellen Fall dieses Projektes ergab sich durch das lernergebnisorientierte interprofessionelle Kerncurriculum eine Möglichkeit der konkreten Verbesserung der interdisziplinären Kompetenzen der Teilnehmer/-innen. Die Weiterbildung für Lehrende unterstützt als zusätzlicher Teil des Projektes den Prozess der interdisziplinären Kompetenzentwicklung und erweitert diesen, da die Teilnehmer/-innen darüber hinaus methodisch-didaktische Handlungskompetenzen für ein lernfeld- und lernergebnisorientiertes Unterrichten in den Gesundheitsfachberufen entwickeln.

Literatur

VYT, Andre, VEN, Antoon (2007): Competence Chart of the European Network of the European Network of Physiotherapy in Higher Education, Frant uitgevers, Antwerpen

WEßLING, Christine (2011): Kompetenzorientierte Prüfung in der Ergotherapie – Konzipierung einer Examensprüfung im Rahmen der empfehlenden Ausbildungsrichtlinie NRW, ibidem Verlag Stuttgart

⁴¹ http://www.ecvet-info.de/media/Zertifikat_DE.pdf

Das Projekt MEN-ECVET des französischen Bildungsministeriums

Martine Paty / Marthe Geiben

1. Einführung in das Projekt

1.1 Hintergrund

Frankreich will sich der Ausweitung der transnationalen Mobilität junger Menschen sowie der europäischen und internationalen Öffnung von Schulen widmen. Diese Absicht wurde insbesondere unter dem französischen EU-Ratsvorsitz 2008 deutlich (siehe Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 21. November 2008 zur Jugendmobilität).

Zur Förderung dieser Öffnung wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, etwa im Bereich des Fremdsprachenerwerbs. Zahlreiche Schulen, einschließlich solcher, die Berufsbildungsmaßnahmen anbieten, sind heute an europäischen und internationalen Initiativen und Projekten zur Jugendmobilität beteiligt. Zum Beispiel absolvieren einige junge Menschen, die einen berufsbildenden Abschluss des Bildungsministeriums anstreben, in der beruflichen Erstausbildung Mobilitätsphasen im Ausland, etwa in einem Unternehmen.

Mobilitätserfahrungen sind für Lernende wie für Lehrkräfte sehr wertvoll, auch wenn es häufig kompliziert ist, sie zu organisieren und zu realisieren. Hierfür gibt es vielerlei Gründe, etwa verwaltungstechnische, finanzielle oder sprachliche. Die Mobilitätsphasen finden auf der Grundlage von Partnerschaften zwischen lernenden Organisationen statt und erfordern besondere Vorbereitungs-, Begleit- und Monitoringmaßnahmen sowie entsprechende Dokumente.

1.2 Projektziel

Das Bildungsministerium hat sich für die Teilnahme an einem europäischen Projekt entschieden, um zu untersuchen, wie die Prinzipien von ECVET – 2009 in der Europäischen Empfehlung niedergelegt – im französischen Kontext umgesetzt werden könnten, sodass Lernende, die auf eine berufliche Qualifikation des Ministeriums hinarbeiten, eine europäische Mobilitätsphase durchlaufen und sich ihre Lernergebnisse anerkennen lassen können: Wie können die ECVET-Prinzipien einbezogen werden und, verglichen mit den bereits vorhandenen Mobilitätsmaßnahmen, „Mehrwert“ erbringen?

Insbesondere wollte man untersuchen, wie eine Bewertung in einem ausländischen Lernkontext und wie die Anerkennung der im Ausland bewerteten Lernergebnisse in der Zertifizierung durchgeführt werden kann, ohne die Abläufe komplizierter zu machen. Denn mit ECVET soll die Mobilität gefördert und nicht erschwert werden.

Dementsprechend wurde das Projekt MEN-ECVET ausgearbeitet. Es begann 2011 und geht 2013 zu Ende. Bei MEN-ECVET handelt es sich um ein Forschungsprojekt, in dessen Mittelpunkt die berufliche Kernqualifizierung des staatlichen Bildungssystems von Frankreich steht, das „baccalauréat professionnel“ (französisches Niveau 4, entspricht dem Niveau 4 des Europäischen Qualifikationsrahmens). Bei dem Projekt setzte man auf einen systemischen, transversalen Ansatz. Als Grundlage für die Untersuchungen wurden fünf Bereiche ausgesucht (Empfang – Service, Sekretariat, Gesundheit und Soziales, Elektrotechnik und Gebäudetechnik).

Hierbei ist zu erwähnen, dass das Bildungsministerium für das Gestalten und Anbieten unterschiedlicher berufsbildender Abschlüsse wie etwa des „baccalauréat professionnel“ (EQR-Niveau 4) oder des beruflichen Befähigungsnachweises (EQR-Niveau 3) zuständig ist.

Es bietet rund 500 Fachrichtungen für diese beruflichen Qualifikationen an.

Diese Qualifikationen haben landesweite Bedeutung und werden – in jeder Fachrichtung – gemeinsam mit Wirtschaft und Arbeitswelt gestaltet. Sie können mittels beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung sowie durch die Anerkennung von Vorbildung (informelles/nichtformales Lernen) erworben werden.

MEN-ECVET wird vom Bildungsministerium und dem „Centre International d'études pédagogiques“ gemeinsam geleitet. Unterstützt wird es zudem von einem wissenschaftlichen Ausschuss, der sich aus drei Partnerorganisationen aus Belgien (Koordinierungs- und Verwaltungszentrum, Ministerium der Französischen Gemeinschaft Belgiens), Deutschland (BIBB) und Spanien (Generalitat de Catalunya) sowie aus drei französischen Projektpartnern (Ministerium für Arbeit, Versammlung der französischen Industrie- und Handelskammern, CEREQ – Forschungszentrum für Qualifikationen) zusammensetzt.

Das Projekt besteht aus 4 Hauptphasen, in denen die französischen Prinzipien – Regulierung und Organisation – mit Bezug zu beruflichen Qualifikationen untersucht und mit den technischen Spezifikationen von ECVET verglichen werden sollen.

Aus dem Projekt werden Empfehlungen für die nationale Ebene abgeleitet werden:

- Empfehlungen zur Formulierung von Qualifikationen,
- Empfehlungen zu Übertragung und Anerkennung von durch transnationale Mobilität erlangten und bewerteten Lernergebnissen,
- Empfehlungen zu Punkten.

2. Inhalt und Phasen des Projekts

Das Projekt setzt sich aus 4 Hauptphasen zusammen:

- 1) März bis Dezember 2011: Analyse der **Verständlichkeit beruflicher Qualifikationen**, verglichen mit den technischen Spezifikationen von ECVET, insbesondere im Hinblick auf Lernergebniseinheiten.
- 2) Januar bis September 2012: Analyse der **Übertragung** von Lernergebnissen: Unter welchen Bedingungen können wir die Anerkennung von im Ausland bewerteten Lernergebnissen organisieren, wie es in der ECVET-Empfehlung vorgesehen ist?
- 3) August bis Dezember 2012: Analyse der Zuweisung und Verwendung von **Punkten**.
- 4) Januar 2013 bis April 2013 (Verlängerung um 6 Monate ab Februar): Schlussfolgerungen des Projekts und nationale Empfehlungen

A. Erste Projektphase: Verständlichkeit beruflicher Qualifikationen

In der ersten Phase werden die Inhalte von fünf für das Projekt ausgewählten beruflichen Qualifikationen analysiert und mit Folgendem verglichen:

1. Nationaler Rahmen zur Gestaltung und Beschreibung beruflicher Qualifikationen, also dem „Bildungscode“, der den Regelrahmen und die nationalen Leitlinien zur Entwicklung beruflicher Qualifikationen definiert.
Dieser nationale Rahmen legt fest, dass jede beruflichen Qualifikation mittels der folgenden Struktur und folgender Dokumente zu beschreiben ist:
 - Standard der beruflichen Tätigkeiten, der die Tätigkeiten und Aufgaben beschreibt, die Inhaber der entsprechenden Qualifikation beherrschen müssen,
 - Zertifizierungsstandard, der die beruflichen und allgemeinen Kompetenzen beschreibt, über die der Inhaber der jeweiligen Qualifikation verfügen sollte. Dies um-

fasst insbesondere die Beschreibung von Kompetenzen unter Verwendung aktiver Verbformen und präziser Formulierungen für die Bedingungen, unter denen diese Kompetenzen und die entsprechenden Kenntnisse anzuwenden sind.

- Es ist anzumerken, dass diese Standards keine Angaben zu den Modalitäten des Lernens⁴² oder zur Dauer des Lernens enthalten, mit dem man sich die jeweiligen Kompetenzen aneignet. Diese beruflichen und allgemeinen Kompetenzen werden zu verschiedenen Einheiten zusammengefasst und aufgeführt.
- **Dokumente zur Bewertung:** In ihnen sind die Bedingungen/Bestimmungen und Modalitäten für die Bewertung jeder einzelnen Einheit festgelegt.

2. Technische Spezifikationen von ECVET zu Qualifikationen und Einheiten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst:

- Die erste Komponente der französischen Qualifikationen, der **Standard der beruflichen Tätigkeiten**, ist nicht Teil der technischen Spezifikationen von ECVET. In der Beschreibung der französischen beruflichen Qualifikationen stellt er jedoch ein zentrales Element der Qualifikationsgestaltung dar. Auf der Grundlage von Angaben von Wirtschafts- und Berufsorganisationen beschreibt er die Ziele der Qualifikation: das, was ein Inhaber dieser Qualifikation am Arbeitsplatz zu leisten in der Lage sein wird. Diese Beschreibung siedelt die Qualifikation in der Realität des beruflichen Umfelds an. Sie schafft die Grundlage für das Verständnis der übrigen Aspekte der Qualifikation und ermöglicht eine Diskussion über die Qualifikation mit relevanten Akteuren in Frankreich, aber auch mit Partnern aus anderen Ländern. Außerdem gibt sie klare Hinweise zur Bewertung von Lernergebnissen: Diese Komponente des französischen Qualifikationsrahmens ist im Hinblick auf die Anerkennung von im Ausland erlangten und bewerteten Lernergebnissen (*learning outcomes, LO*) offenbar ein wichtiges Element.
- Der **Zertifizierungsstandard:** Ausgehend vom vorhergehenden Teil der Qualifikationsbeschreibung definiert dieser Standard die Kompetenzen sowie die entsprechenden Kenntnisse, über die der Inhaber der Qualifikation verfügen soll. Diese werden zu Einheiten zusammengefasst, welche im Hinblick auf die gesamte Qualifikation kohärent sind. Die Untersuchung ergab, dass es sich bei den französischen Einheiten um Lernergebniseinheiten handelt. Bei der Beschreibung dieser Lernergebnisse unterscheidet der nationale Rahmen nicht zwischen den Begriffen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (siehe ECVET-Definition für Lernergebnisse), sondern verwendet die Begriffe Kompetenzen, Begabungen und Fähigkeiten sowie zugehörige Kenntnisse: Unter Kompetenzen versteht man Verknüpfungen, die Kenntnisse und Fachwissen mobilisieren. Die französischen Begriffe stehen nicht im Widerspruch zu den europäischen, doch die Analyse der fünf für das Projekt ausgewählten Qualifikationen hat gezeigt, dass es bei den Qualifikationen semantische Unterschiede geben kann. Dieser Aspekt wird dann zu klären sein, besonders im Hinblick auf neue nationale Leitlinien zur Entwicklung beruflicher Qualifikationen.
- Die **Bewertungsdokumente** umfassen durchweg:
 - Die Bewertungsvorschriften, in denen die Art und Weise definiert wird, wie die Einheiten bewertet werden, sowie der Modus der Bewertung (z. B. mündlich, schriftlich, praktisch) und der Koeffizient (gibt die Gewichtung der jeweiligen Einheit an),

⁴² Berufsbildende Abschlüsse können von Schülern in der beruflichen Erstausbildung und von Erwachsenen in der Weiterbildung oder durch das Konzept der „Anerkennung früher erworbener Kenntnisse „ zur Anerkennung nichtformalen und informellen Lernens erlangt werden.

- Definition der Bewertungssituation für jede Einheit (Liste der zu bewertenden Kompetenzen, Bewertungskriterien, Dauer der Bewertungssituation usw.),
- Die Möglichkeit, die Einheit entweder einmalig oder fortlaufend zu bewerten. Bei der fortlaufenden Bewertung wird die am Arbeitsplatz vorgenommene Bewertung mit einbezogen. Die Bedingungen der fortlaufenden Bewertung (Ziele, Dauer, Kontext/Ort) werden ebenfalls im Standard beschrieben. Im Hinblick auf die Spezifikationen von ECVET bedeutet dies, dass es einen klaren Rahmen für die Bewertung der einzelnen Einheiten für die Zertifizierung gibt.

Zusammengefasst ergaben sich aus der ersten Projektphase die folgenden vorläufigen Schlussfolgerungen:

- ✓ Im Grundsatz ist der nationale Rahmen nicht weit von den ECVET-Spezifikationen zu Einheiten entfernt: Definition von Lernergebnissen in Qualifikationen, Zusammenfassen von Lernergebnissen zu Einheiten, Bewertungsrahmen für einzelne Einheiten und die Qualifikation als Ganzes.
- ✓ Die Analyse bestimmter Qualifikationen ergab auch, dass gewisse Aspekte geklärt werden müssen: Die Definition der Konzepte (Tätigkeiten, Aufgaben, Kompetenzen) ist zu überprüfen und/oder zu verstärken und zu präzisieren, Begriffe und „störende“ Betrachtungen, die das Verstehen von Qualifikationen allmählich kompliziert gemacht haben, sind zu beseitigen.
- ✓ Die regulativen, operativen und menschlichen Bedingungen, die eine Ausweitung der Praktiken der „gemeinsamen Bewertung“ ermöglichen, sind zu fördern.

B. Zweite Projektphase: Anerkennung von im Ausland erworbenen und bewerteten Lernergebnissen

In dieser Phase hat das Projekt-Kernteam Akteure befragt, die an früheren ECVET-Mobilitäts-Versuchsprojekten zu beruflichen Qualifikationen des Ministeriums teilgenommen hatten.

Sie wurden zu ihren Methoden der Erprobung von ECVET, zu Lösungen und auch zu Schwierigkeiten befragt, besonders im Hinblick auf die Übertragung und Anerkennung von Lernergebnissen.

Es wurden Arbeitsgruppen gebildet, die zu jeder der fünf für das Projekt ausgewählten Qualifikationen mögliche Szenarien analysieren sollten, in denen Übertragung und Anerkennung von Lernergebnissen sowie die erforderlichen Bedingungen möglich sind.

Hierbei wurden zwei mögliche Optionen für die Einführung einer anerkannten Mobilitätsphase bestimmt.

- Option 1: Absolvieren von Teilen einer Einheit im Ausland

Alle beruflichen Qualifikationen bestehen aus Einheiten. Lernende können einen Abschluss nur erwerben, wenn alle Einheiten der gewünschten Qualifikation bewertet werden. Dies kann mittels einer abschließenden Bewertung (nach Abschluss eines vollständigen Programms, daher nicht sehr kompatibel mit kurzen Mobilitätsphasen) oder mittels fortlaufender Bewertung geschehen. Letzteres Verfahren ist die Grundlage der ersten Option. Eine fortlaufende Bewertung bedeutet, dass der Lernende auf seinem Ausbildungsweg für eine Einheit mehreren Bewertungen unterzogen wird (Anzahl und Art dieser Bewertungen sind im Qualifikationsstandard festgelegt).

Theoretisch wäre es also möglich, eine dieser Bewertungen an eine bestimmte Einheit in einem anderen Land zu knüpfen, allerdings müssten dafür die aktuellen Vorschriften entsprechend abgeändert werden.

- **Option 2:** Gestaltung und Anerkennung einer **optionalen Einheit**, welche die Aneignung von durch die Mobilitätsphase erworbenen Kompetenzen bescheinigt

Die Möglichkeit solcher optionaler Einheiten besteht im französischen System bereits. Beim allgemeinbildenden Schulabschluss (*Baccalauréat Général*) sind sie relativ verbreitet. Zwar sind optionale Einheiten auch in der beruflichen Bildung möglich, in der Praxis kommen sie in diesem Bildungsbereich aber nur selten zum Einsatz. Die optionale Einheit wäre für alle „baccalauréats professionnels“ eine transversale (nicht auf eine bestimmte Qualifikation bezogene) Einheit und würde bescheinigen, dass die Kompetenz erlangt wurde, sich in einem beruflichen Umfeld im Ausland zurechtzufinden.

Zur Entwicklung dieser Option sind weitere Analysen und Feinabstimmungen notwendig. Die größte Schwierigkeit besteht darin, ein klares, eindeutiges Bündel von Kompetenzen zu bestimmen, die genau und objektiv geprüft werden können.

Die beiden Optionen könnten bei der Umsetzung von ECVET miteinander verbunden werden.

C. Dritte Projektphase: Zuweisung und Verwendung von Punkten

Untersucht wurden die Vorschläge der ECVET-Empfehlung zur Verwendung eines Leistungspunktesystems, die Struktur des französischen Systems im Hinblick auf die Gewichtung der Einheiten einer Qualifikation sowie die Verwendung von Punkten im französischen System.

Die Analyse umfasste auch Simulationen für die Umwandlung von französischen Leistungspunkten in ECVET-Leistungspunkte.

Hieraus ergaben sich mehrere Feststellungen: Die französischen beruflichen Qualifikationen bestehen aus Einheiten, wobei jede Einheit eine bestimmte Gewichtung hat, die mittels eines Zahlensystems dargestellt wird. Diese Darstellung ließe sich eventuell verbessern.

Zum französischen Konzept gehört ebenfalls die Nutzung von Leistungspunkten für die Bewertung. Aus der Untersuchung zog man die Schlussfolgerung, dass die Verwendung von ECVET-Punkten zu größerer Komplexität führen würde. Sie wird, vor dem Hintergrund des bereits bestehenden französischen Punkte-Konzepts, deshalb in Frage gestellt.

Schlussfolgerung

Aus dem Projekt sollen abschließende Schlussfolgerungen gezogen werden, die in Verordnungen umzusetzen sind. Diese Schlussfolgerungen werden derzeit verfasst.

3. MEN-ECVET aus deutscher Perspektive: Anmerkungen von Freunden

Vergleich von MEN-ECVET mit den deutschen Projekten im wissenschaftlichen Diskussionspapier

Betrachtet man Struktur und Partnerschaft von MEN-ECVET, werden einige Unterschiede zu den in dieser Arbeit dargestellten deutschen Projekten deutlich. Zum einen sind es andere Partner mit einem anderen Maß an Einfluss innerhalb des nationalen Bildungssystems, zum anderen unterscheidet sich der Ansatz des Projekts vom deutschen Ansatz.

Die beteiligten Einrichtungen haben auf nationaler Ebene Einfluss auf die Gestaltung von Zertifikaten und Lerninhalten. Daher besteht die Möglichkeit landesweiter Einflussnahme auf die Struktur der Ausbildung in den untersuchten Berufsprofilen. Dies hat aber nicht nur mit den am Projekt beteiligten Einrichtungen, sondern auch mit dessen Struktur zu tun. Ziel ist die theoretische Analyse von Art und Struktur beruflicher Qualifizierung und ihrer möglichen Verknüpfung mit dem Referenzsystem ECVET. Hier liegt also ein Ansatz vor, der sich auf den nationalen Rahmen ausgewählter Abschlüsse bezieht. Mittels eines Top-down-Ansatzes können in Frankreich als Ganzes Änderungen eingeleitet

werden, während in Deutschland der Schwerpunkt auf regionalen Netzwerken und Projekten liegt und entsprechende Projekte daher eher als Bottom-up-Ansätze zu verstehen sind: Man muss zunächst „oben“ ankommen und zahlreiche bürokratische Hindernisse überwunden haben, bevor eine landesweite Umsetzung realisiert werden kann.

In Bezug auf Ansatz und Ziel des Projektes ist zu erkennen, dass die deutschen Projekte darauf abzielen, die ECVET-Instrumente in bestimmten Situationen und an bestimmten Schnittstellen im Bildungssystem zu erproben. Dagegen geht das französische Projekt von einer systematischen Ebene des Bildungssystems selbst aus. Hier handelt es sich um eine Analyse von Struktur und Entstehungsprozess von Zertifikaten und Lerninhalten.

Die Unterschiede bedeuten für das Projekt MEN-ECVET Vor- und Nachteile zugleich. Einerseits werden Entscheidungen im Projekt innerhalb der Grenzen der untersuchten Berufe sicher umgesetzt. Zudem ist die Möglichkeit einer Erweiterung auf andere Berufe aufgrund der landesweiten Ebene groß. Andererseits ist die Erprobung der Empfehlungen und ihrer Alltagstauglichkeit schwierig zu überprüfen, sodass Eignung und Durchführbarkeit nur im Nachhinein belegt werden können.

ECVET und MEN-ECVET innerhalb der Grenzen des französischen Bildungssystems

Reflektiert man die Ergebnisse von MEN-ECVET, ist es wichtig, die Ergebnisse und die mögliche Wirkung innerhalb des französischen Bildungssystems zu reflektieren. Daher sind einige grundlegende Fragen zu bedenken: Ergeben sich aus den Ergebnissen Möglichkeiten, Lernergebnisse anzuerkennen und zu validieren? Ist es möglich, Lernergebnisse zu übertragen und die Transparenz von Qualifikationen und Qualifikationsrahmen zu erhöhen?

In Bezug auf diese Aspekte lässt sich feststellen, dass die ECVET-Instrumente und die Debatte über diese Instrumente bei den untersuchten Berufen zu vielen positiven Veränderungen und Inputs im System geführt haben.

Als erster Schritt wurde die Verständlichkeit der französischen Zertifikate überprüft. Dabei stellte man fest, dass für den Kontakt mit anderen Ländern und anderen Berufen bzw. Zertifikaten Transparenz erforderlich ist. Dies ist ein wichtiger Schritt im Hinblick auf das Ziel, Zertifikate und Qualifikationen vergleichbar und nachvollziehbar zu machen – eine wichtige Voraussetzung für das Übertragen von erworbenem Wissen und Mobilität. Außerdem ergab die Untersuchung der in Frankreich bereits existierenden Lerneinheiten, dass einige Elemente der ECVET-Instrumente auf gewisse Weise schon vorhanden sind und nur im Hinblick auf Inhalte und/oder Ausdrucksweise angepasst werden müssen (z. B. Verstärkung des Bezugs zu Lernergebnissen beim Formulieren der Einheiten). Eine Verknüpfung mit den ECVET-Instrumenten ist jedoch möglich und wurde in einigen Fällen bereits hergestellt. Dass das Leistungspunktesystem überprüft, aber nicht umgesetzt wurde, zeigt, dass die ECVET-Instrumente vor dem Hintergrund des bestehenden nationalen Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung betrachtet werden müssen. Im Fall von MEN-ECVET haben die Arbeitsgruppen zwei verschiedene Möglichkeiten bestimmt, Punkte für Lernen zu vergeben. Allerdings entschieden sie sich, die Leistungs- und Anrechnungspunkte zu diesem Zeitpunkt nicht umzusetzen. Ein wichtiger Grund hierfür war, dass diese Punkte keinen Bezug zu den im französischen Bildungssystem verwendeten Punkten hätten und somit nicht genug Aussagekraft besäßen, als dass sie anderen französischen oder ausländischen Einrichtungen informative Angaben für Vergleiche liefern könnten. Es gibt jedoch ein Bewusstsein dafür, dass es wichtig ist, Zertifikate und Prüfungszeugnisse zu schaffen bzw. so (neu) zu formulieren, dass sie verstanden und die Ergebnisse im Kontext betrachtet werden können. Dies führte zu der Schlussfolgerung, dass Ergebnisse auf eine Art und Weise formuliert werden müssen, die nicht nur innerhalb des Systems, sondern auch zwischen unterschiedlichen Systemen verstanden wird, auf nationaler ebenso wie auf internationaler Ebene. Eine Lösung könnte zum Beispiel darin bestehen, dass nicht nur die bei der Prüfung erreichte Punktzahl, sondern auch die maxi-

male Punktzahl aufgeführt wird, und dass angegeben wird, wie viele Punkte zur Erlangung der Qualifikation bzw. des Zertifikats jeweils erforderlich sind.

Auf diese Weise können mithilfe der Ergebnisse von MEN-ECVET Möglichkeiten gefunden werden, nationale Zertifikate transparenter zu formulieren. So ließen sich länderübergreifende Vergleichbarkeit und Verständlichkeit von Zertifikaten verbessern. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu besseren Möglichkeiten für die Mobilität von Menschen im Bildungssystem, aber auch auf dem Arbeitsmarkt.

Anrechnung in Deutschland: ECVET meets BBIG

Christiane Eberhardt / Silvia Annen

Die mit ECVET formulierten Absichten und Zielsetzungen sind ehrgeizig. Seit geraumer Zeit erprobt eine Vielzahl von europäisch geförderten Projekten den Einsatz von ECVET zu transnationalen Mobilitätszwecken. Veröffentlichte Projekt- und Erfahrungsberichte verweisen darauf, dass Mobilitätsmaßnahmen zielführender, qualitätsgesicherter und verbindlicher geplant und umgesetzt werden können, wenn die Gestaltungsprinzipien des ECVET (Lerneregebniseinheiten, Assessment-Verfahren, Memorandum of Understanding, Lernvereinbarung) zum Einsatz kommen.¹

Es steht zu vermuten, dass dies sich bei der Nutzung von ECVET im nationalen System – zumindest in Deutschland – weniger eindeutig verhält. Die Zielsetzung durch ECVET auch in den nationalen Systemen „*Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung der Lernergebnisse von Einzelpersonen auf ihrem Weg zum Erwerb einer Qualifikation zu erleichtern*“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009, C 155/12) geht über die Gestaltungsprinzipien von ECVET zu pädagogischen Zwecken hinaus und trifft in den Kern nationaler Berufsbildungsgestaltung. Die Empfehlung von Europäischem Parlament und Rat zur Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) fordert die Mitgliedstaaten auf,

„die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen und gegebenenfalls Maßnahmen zu erlassen, damit es möglich ist, das ECVET ab 2012 – im Einklang mit den nationalen Rechtsvorschriften und Gepflogenheiten und auf der Grundlage von Erprobung und Überprüfung – auf die berufsbildenden Qualifikationen auf allen Ebenen des EQR schrittweise anzuwenden und für die Zwecke der Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung von Lernergebnissen zu nutzen, die eine Einzelperson in formalen und gegebenenfalls in nicht formalen und informellen Lernumgebungen erzielt hat“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009, C 155/13).

Der vorliegende Beitrag zeigt das Spannungsverhältnis zwischen bestehenden Systembedingungen, europäischen Zielvorgaben und nationalem Reformdruck auf. Im Mittelpunkt stehen die Ausbildung im dualen System und die sie prägenden rechtlichen, organisatorischen und konzeptionellen Grundlagen. Hierbei lassen wir uns von den im Empfehlungstext aufgeworfenen Fragen leiten

- Was wird überhaupt unter „berufsbildenden Qualifikationen“ verstanden?
- Wie sehen die nationalen Rechtsvorschriften und „Gepflogenheiten“ aus?
- Welches Verständnis von Anrechnung und Anerkennung liegt den Verfahren zugrunde?
- Inwieweit sind die Zwecke Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung vereinbar mit den „nationalen Rechtsvorschriften“?

1. Der Hintergrund: Berufskonzept und „Dualität“

Die Berufsbildung in Deutschland wird durch eine Reihe von Prinzipien charakterisiert. Das Spannungsfeld zwischen europäischen Zielvorgaben und nationalen Systembedingungen tritt offen zutage, wenn die konstituierenden Elemente deutscher Berufsbildung – „Berufskonzept“ und „Dualität“

¹ Vgl. hierzu die Beiträge in Heft 132 der Wissenschaftlichen Diskussionspapiere des Bundesinstituts, URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6829>, die Internetseite der Nationalen Koordinierungsstelle ECVET <http://www.ecvet.-info.de> sowie die Beiträge von KÜBNER/SCHÖPF, ÖHBERG/MARTENSSON und MÜLLER in diesem Band.

im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Während der Begriff der „Dualität“ die Steuerungsmechanismen beruflicher Bildungsgestaltung in den Blick nimmt, verweist das „Berufskonzept“ auf die zugrundeliegenden Konstruktionsprinzipien und auf die Struktur von Qualifikationen.

Das Berufsprinzip steht für „*ein universelles Prinzip zur Regulierung von Ausbildungsinhalten und Qualifikationsstandards*“ (REULING, 2000). Es ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG)² verankert und wird in anerkannten Ausbildungsberufen ausgedrückt. „Berufe“ sind sowohl bildungs-, als auch beschäftigungsbezogene Konstrukte (BENNER 1995 bei REULING 2000), die den Arbeitsmarkt strukturieren und regulieren.

Berufsbildung ist darauf ausgerichtet, den pädagogischen Prozess, der auf die Erlangung „beruflicher Handlungsfähigkeit“ abzielt, sicherzustellen und Auszubildende /Lernende zum Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufes zu führen. Diesem Ziel, d.h. dem Erwerb eines anerkannten Berufes mit Zusprechung eines Facharbeiter- bzw. Fachangestelltenstatus ist die Berufsbildung mit ihren insgesamt vier (Teil)Bereichen verpflichtet. Der Begriff der „Berufsbildung“ umfasst im Sinne des Berufsbildungsgesetzes die Bereiche Berufsbildungsvorbereitung, Ausbildung, berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung. Ihre jeweilige Zielsetzung wird in Paragraph 1, Absätze 1-4, BBiG beschrieben:

- Die **Berufsausbildungsvorbereitung** ist darauf ausgerichtet, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung heranzuführen.
- Die **Berufsausbildung** vermittelt in einem geordneten Ausbildungsgang die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit), die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig sind. Darüber hinaus ermöglicht sie den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung.
- Die **berufliche Fortbildung** dient dem Erhalt, der Anpassung und/oder der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz mit der Perspektive eines beruflichen Aufstiegs.
- Die **berufliche Umschulung** soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen.

Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) regeln die duale Ausbildung in Deutschland. „Duale Ausbildung“ wird in den Diskussionen auf europäischer Ebene oft auf „Lernen in Betrieb und Schule“ reduziert. Die Zuschreibung „dual“ bezieht sich jedoch nicht nur auf die Lernorte, sondern auch (und vor allem) auf die politische Steuerung und damit verbundene Zuständigkeiten. „Dualität“ zeigen sich im Hinblick auf die gesetzliche Fundierung, auf Finanzierungsfragen und auf die inhaltliche Ausgestaltung und die Überwachung von Ausbildung:

- Auf **Bundesebene** ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Grundsatz- und Koordinierungsministerium. Andere Bundesministerien (Fachministerien) sind auch Verordnungsgeber und stimmen sich mit dem BMBF ab. Regelungen anderer Bundesministerien können nur im Einvernehmen mit ihm erlassen werden. Im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung³ arbeiten Vertreterinnen und Vertreter von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, der Länder und des Bundes gemeinsam an der entsprechenden Beschlussfassung.
- Die Bundesländer sind – vertreten durch ihre Ministerien für Kultus – auf **Länderebene** für die allgemein- und berufsbildenden Schulen verantwortlich. In der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) wird die Zusammenarbeit zwischen den Ländern (verant-

² Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005 (BGBl. I S.931, zuletzt geändert durch Art. 9b des Gesetzes vom 07.09.2007 (BgBl. I S. 2246)

³ Die Existenz des Hauptausschusses ist im Berufsbildungsgesetz § 92 geregelt. U.a. beschließt er über die Angelegenheiten des Bundesinstituts für Berufsbildung, berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung, beschließt das jährliche BIBB- Forschungsprogramm und gibt Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung des Berufsbildungsgesetzes ab.

wortlich für die Berufsschulen) und dem Bund (verantwortlich für die betriebliche Ausbildungsseite) koordiniert. Die Bundesländer werden in Berufsbildungsfragen von den jeweiligen sozialpartnerschaftlich besetzten Berufsbildungsausschüssen auf Länderebene beraten.

- Auf **regionaler/bezirklicher Ebene** haben die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft, speziell die zuständigen Stellen, wichtige Funktionen und Zuständigkeiten:
 - Sie beraten die Ausbildungsbetriebe und überwachen, ob Ausbildung im Sinne des Gesetzes durchgeführt wird.
 - Sie führen die „Ausbildungsrolle“, in der alle Ausbildungsverhältnisse registriert werden.
 - Sie berufen sozialpartnerschaftlich besetzte Prüfungsausschüsse für die Zwischen- und Abschlussprüfungen in den beruflichen Aus- und Fortbildungen.
 - Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, sogenannte „Kammerregelungen“ für Fortbildungen zu erlassen, die jedoch nur in ihrer Region/ihrem Bezirk Gültigkeit haben.

Die Akteursvielfalt nimmt weiter zu, wenn Bildungsbereiche in die Betrachtung einbezogen werden, die außerhalb des dualen Systems liegen (wie z.B. die vollzeitschulische Ausbildung, die Erwachsenenbildung, die Weiterbildung und die Hochschulbildung), die von den Ländern in eigener Verantwortung durchgeführt werden.

Die Berufsbildung ist demnach durch eine Vielzahl von Akteurskonstellationen gekennzeichnet, in denen sich – je nach Teilbereich (Berufsvorbereitung, Ausbildung, Fortbildung, Umschulung, vollzeitschulische Bildung) - unterschiedliche Zielsetzungen und Aufgabenstellungen herausgebildet haben. Die jeweiligen Interessenlagen und Bezugssysteme sowie die zugrunde gelegten Qualitätskriterien und -standards erweisen sich als relevant, wenn es darum geht, europäische Zielvorgaben im nationalen Kontext anzuwenden.

2. Der Kontext: Anrechnung zur Verbesserung der Durchlässigkeit

Das deutsche Bildungssystem ist durch seine „Versäulung“ gekennzeichnet. Doch nicht nur zwischen den Säulen des Bildungssystems (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) mangelt es an systemischen Verschränkungen. Dies gilt ebenso für die Berufsbildung selbst, die von Differenzierungen nach Lernort (vollzeitschulisch oder dual), Funktion (Berufsvorbereitung, Erwerb eines Berufsabschlusses, Umschulung), Finanzierung (staatlich, privat oder über Mittel der Arbeitsverwaltung) und Zuständigkeit (Bund oder Länder) geprägt ist (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2011, 2012, S. 202). Berufslaufbahnkonzepte, die „Durchstiege“ von der Berufsvorbereitung bis zur Aufstiegsfortbildung oder bis zum akademischen Abschluss oder „Umstiege“ zwischen den Bildungswegen und -angeboten zulassen, sind zwar prinzipiell möglich, sie sind jedoch von strukturellen Hindernissen geprägt. Die benannten (Teil)Bildungsbereiche agieren in weiten Teilen autonom voneinander und auf der Grundlage eigener Qualitäts- und Bewertungsstandards. Dies ergibt eine für Deutschland spezifische Übergangs- und „Schnittstellenproblematik“, die sich als zentral erweist, wenn bereits existierende Anrechnungsverfahren angewendet oder gar europäische Anrechnungssysteme implementiert werden sollen.

Die mangelnde Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungs- und Entwicklungswegen ist Gegenstand einer Vielzahl von Veröffentlichungen (FROMMBERGER 2009 a und b, MUCKE 2004 und 2006), Empfehlungen (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 1984 und 2010) und bildungspolitischer Initiativen. Sie stehen in einem Zusammenhang mit der politischen Wiederbelebung des Themas, das angesichts der „demographischen, wirtschaftlichen, technologischen und bildungspolitischen Herausforderungen“ (BMBF 2007, S. 11) neuen Aufwind erhielt und 2007 in „11 Leitlinien zur

Modernisierung der beruflichen Bildung“ (BMBF 2007) mündete. Im Kern des programmatisch ausgerichteten Papiers wird die Verbesserung der Durchlässigkeit in hohem Maße mit dem Vorhandensein von Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten an den Schnittstellen im deutschen Bildungssystem und an eine breitere Umsetzung der bereits nach BBiG vorhandenen Möglichkeiten (BMBF 2007) geknüpft.

2.1 Die gesetzliche Grundlage: Das Berufsbildungsgesetz

Die Tatsache, dass anderswo erworbene Bildungsleistungen auf Bildungsgänge angerechnet werden, ist keine neue, erst mit „Europa“ aktuell gewordene, Forderung.

Anrechnung ist ein Sachverhalt, der im 2005 novellierten Berufsbildungsgesetz verankert ist. Er wird explizit in § 7, BBiG benannt (Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit).

Daneben hält das BBiG weitere Paragraphen bereit, in denen ein Ziel von Anrechnung, nämlich die Abkürzung der Ausbildungszeit⁴, geregelt wird: Es handelt sich hierbei um

- § 5, Abs. 4 (Anrechnung einer einschlägigen anderen Berufsausbildung),
- § 8 Abs. 1 (Verkürzung aufgrund von Berufserfahrung, von vorangegangenen Ausbildungszeiten, aufgrund schulischer Vorbildung oder durch Teilzeitausbildung) und
- § 45 Abs.1 (Ausbildungsverkürzung durch vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung).

Ein weiteres Ziel von Anrechnung (Zulassung) wird in

- § 43, Abs. 2 (Zulassung zur Abschlussprüfung für Absolventen berufsbildender Schulen oder sonstiger Bildungseinrichtungen, falls die abgeschlossenen Bildungsgänge der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsgang entspricht) und
- § 45, Abs. 2 (Zulassung aufgrund von nachgewiesener Berufserfahrung, von Ausbildungszeiten in einem einschlägigen Ausbildungsberuf bzw. durch anderweitige Glaubhaftmachung der beruflichen Handlungsfähigkeit)

geregelt.

Darüber erschließt § 2 Abs. 3 BBiG die Möglichkeit, dass bis zu einem Viertel der in der Ausbildungsordnung festgeschriebenen Ausbildungsdauer im Ausland absolviert werden kann, wenn dies dem Ausbildungsziel dient⁵. Ausbildungsteile im Ausland sind der zuständigen Stelle mitzuteilen und werden in den Ausbildungsvertrag aufgenommen. Damit sind die Auslandsaufenthalte faktisch auf die Ausbildungszeit angerechnet und integraler Bestandteil der Ausbildung. Für die Dauer des Auslandsaufenthaltes muss der /die Auszubildende eine Beurlaubung von der Berufsschulpflicht bei seiner Berufsschule beantragen; der versäumte Berufsschulstoff muss vom Auszubildenden privat nachgeholt werden (vgl. WURSTER 2005).

2.2 Die „Schnittstellenproblematik“ im deutschen Bildungssystem

Obwohl also die Möglichkeit von Anrechnung im BBiG gesetzlich gegeben ist, beklagen Politik und Forschung mangelnde Übergänge zwischen Berufsvorbereitung und Ausbildung, zwischen schulischen und dualen Qualifizierungsformen, zwischen Aus- und Weiterbildung und zwischen Berufsbildung und Hochschulzugang sowie fehlende Instrumente zur Anerkennung von informell Gelerntem (BMBF 2007, BROSI 2004, MUCKE 2004 u.a.). Dass hierzu eine Notwendigkeit besteht, zeigen die nachfolgenden Ausführungen:

⁴ Während einige Kommentare zum Berufsbildungsgesetz zwischen „Anrechnung“ und „Verkürzung“ vornehmlich an der Frage unterscheiden, ob eine Abkürzung zu Beginn, während oder gegen Ende der Ausbildung stattfindet, wird festgehalten, dass beide Tatbestände dazu dienen, die Ausbildungszeit insgesamt zu verringern.

⁵ Bei einer dreijährigen Ausbildungszeit ist es somit möglich, insgesamt bis zu neun Monaten im Ausland zu verbringen.

2.2.1 Zugang zu dualer Ausbildung: von der Berufsvorbereitung in die duale Ausbildung

In den vergangenen zwei Jahrzehnten gelang es immer weniger Schulabgängerinnen und Schulabgängern, direkt nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule in eine duale Ausbildung einzumünden. 10,9% der Jugendlichen, die 2010 erstmals einen Ausbildungsvertrag im dualen System unterschrieben haben, absolvierten zuvor eine mindestens 6-monatige Maßnahme zur Berufsvorbereitung oder zur beruflichen Grundbildung (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012, 147): 4,0% besuchten vorher eine Berufsfachschule ohne vollqualifizierenden Abschluss, 2,4% nahmen an Berufsvorbereitungsmaßnahmen teil, jeweils 1,7 % brachten den Abschluss einer betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme oder eines Berufsgrundbildungsjahres mit und 1,6% durchliefen im Vorfeld ein Berufsvorbereitungsjahr. Damit hatte jede/r Dritte, der 2010 einen Ausbildungsvertrag im dualen System neu abschloss, zuvor das sog. „Übergangssystem“ durchlaufen und bei jeder/m Fünften wurde eine berufsvorbereitende Vorbildung gemeldet (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012, 147).

Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung (BBiG, §1), erhielten damit in den letzten Jahren eine beträchtliche quantitative Bedeutung. Sie werden von unterschiedlichen Trägern angeboten und unterscheiden sich nach Zuständigkeiten, Zielgruppe, Dauer und Funktion:

- Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) sind auf Grundlage des Sozialgesetzbuches III (SGB) geregelt, werden von der Bundesagentur für Arbeit (BA) verantwortet sowohl bei Bildungsträgern, als auch bei Betrieben durchgeführt;
- Einstiegsqualifizierung (EQ) finden in Betrieben statt und werden über die BA finanziert;
- in berufsbildenden Schulen (Berufsfachschulen) werden Maßnahmen wie BVJ und BGJ auf der Grundlage der Schulgesetze der Länder umgesetzt (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012, 232).

Alle genannten Maßnahmen sind teilqualifizierend und zielen nicht auf den Abschluss eines anerkannten Ausbildungsberufes, sondern auf die Vermittlung von beruflichen Grundlagen und die Integration in die Berufsausbildung ab. Im Jahr 2011 haben rund 14,3% der Jugendlichen (= 294.294 Personen) mit einer der o.g. Maßnahme begonnen (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012, 372). BEICHT (2009) zeigt auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie von 2006⁶, dass die wenigsten Jugendlichen direkt nach Abschluss einer berufsvorbereitenden Maßnahme in die betriebliche Ausbildung übergangen, sondern dass dies mehrheitlich erst nach einem Jahr (für 54% der Berufsfachschüler und 68% der Absolventen der Absolventen des Berufsgrundbildungsjahres) gelang. 20 bis 30 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben es auch drei Jahre nach Abschluss der berufsvorbereitenden Maßnahme nicht geschafft, in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden (BEICHT, ebd.). Da der Anteil von Jugendlichen im sog. „Übergangssystem“ proportional zum Anteil der Auszubildenden in einer Berufsausbildung in den letzten Jahren anstieg ist und erst in 2011 leicht abgebremst werden konnte, spielt die Frage danach, wie Zugänge und Übergänge besser zu gestalten sind, zunehmend eine Rolle.

2.2.2 Übergänge während der Ausbildung: von einer dualen Ausbildung in eine andere; vom vollzeitschulischen System ins duale System

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sieht in § 22 vor, dass ein geschlossener Ausbildungsvertrag während der ersten vier Monate (Probezeit) von beiden Vertragspartnern aufgelöst werden kann. Nach Ablauf der Probezeit kann der/die Auszubildende jederzeit und ohne Einhaltung von Fristen kündigen; der Arbeitgeber kann dies nur aufgrund „wichtiger Gründe“ (wie z.B. Betriebsschließung). 2010 wurden 23 % der Auszubildenden vorzeitig aufgelöst. Die Gründe hierfür sind komplex und differieren deutlich zwischen Bundesländern und Ausbildungsberufen.⁷ Eine vorzeitige Vertragslösung bedeutet jedoch nicht automatisch den Ausstieg aus dem dualen Ausbildungssystem. Schät-

⁶ Hierbei handelt es sich um eine im Sommer 2006 durchgeführte, repräsentative Befragung von Jugendlichen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die retrospektiv Auskunft über ihre gesamte Bildungs- und Berufsbiografie gaben (vgl. BEICHT 2009).

⁷ 40-48% der Ausbildungsverträge werden vorzeitig im Hotel- und Gaststättengewerbe und im primären Dienstleistungsgewerbe gelöst. Niedrige Lösungsquoten finden sich in den Berufen des öffentlichen Dienstes und bei einigen Produktionsberufen. DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012, 170 f.

zungsweise 34% der Jugendlichen beginnen innerhalb von zwei Jahren erneut eine duale Ausbildung. 10% nehmen eine vollzeitschulische Ausbildung oder eine Ausbildung in einer Beamtenlaufbahn auf, 3 % starten ein (Fach-)Hochschulstudium (BEICHT/WALDEN 2013, S. 10)

Lernzeiten können verringert und Fachkräfte frühzeitiger dem Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt werden, wenn Lernleistungen, die bereits (z.B. in einer Ausbildung, die nicht zu Ende geführt wurde) erbracht wurden, in einem neuen Ausbildungsverhältnis angerechnet werden. Für 2011 wurde ermittelt, dass 10% der neuen Ausbildungsverträge mit einer Verkürzung der Ausbildungszeit um 11 Monate und mehr abgeschlossen wurden. In 6% der Fälle betraf dies Jugendliche, zuvor bereits eine Ausbildung begonnen, diese jedoch nicht fertiggestellt hatten (DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2012, S. 119).

Obgleich die Landesregierungen nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) ermächtigt sind, Verordnungen zu erlassen, wonach der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet werden kann, wurde in der Berufsbildungsstatistik nur 0,6% der Auszubildenden mit Neuabschluss erfasst, die zuvor eine schulische Berufsausbildung absolviert hatten.

2.2.3 Anschlüsse nach der Ausbildung: Zugang zur Hochschulbildung

Mit dem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) vom März 2009 über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) und dessen nachfolgender Umsetzung durch die Länder wurde ein entscheidendes Hemmnis zur Studienaufnahme dieser Zielgruppe beseitigt. Jedoch finden weiterhin nur wenige beruflich Qualifizierte ohne Abitur den Weg an die Hochschulen. Die Quote beruflich Qualifizierter, die ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, bewegte sich im Jahr 2010 um die 2 %⁸. Offensichtlich kann die Erleichterung des formalen Zugangs zu den Hochschulen nur der erste Schritt zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich sein.

Eine stärkere Öffnung der Hochschulen für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ist eine große Chance im Hinblick auf die Gestaltung zukunftsfähiger Studienangebote und die Profilbildung der einzelnen Hochschulen. Beruflich Qualifizierte haben zumeist bereits vielfältige Qualifikationen durch die berufliche Ausbildung, ihre Berufspraxis sowie gegebenenfalls absolvierte berufliche Fort- und Weiterbildungen erworben. Besonders bei Aufnahme eines zur bisherigen beruflichen Tätigkeit fachnahen Studiums ist das Vorhandensein von Anrechnungspotenzialen wahrscheinlich. Bereits im Juni 2002 verabschiedete die Kultusministerkonferenz den Beschluss zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (aktualisiert am 18.09.2008; KMK 2008). Demnach können bis zu 50 % eines Hochschulstudiums durch außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden. Allerdings spielt die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen an den meisten Hochschulen bisher nur eine untergeordnete Rolle. Darüber hinaus sollte besonders umfassend beruflich Qualifizierten, die beispielsweise bereits eine berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert haben, auch ohne ersten akademischen Abschluss der direkte Zugang zu Master-Studiengängen bewilligt werden. Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen, Anfang 2010 überarbeiteten „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 2010) eröffnen diese Möglichkeit. Einige Bundesländer nutzen diese Option bereits.

2.2.4 Formalisierung von informell oder vollzeitschulisch Gelerntem – Erwerb eines dualen Berufsabschlusses

In Deutschland ist die Zielsetzung, informell erworbenes Lernen im Bereich der Erstausbildung einzubringen, in der Regel auf die Erlangung einer vollständigen Qualifikation, d.h. in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf ausgerichtet. Dabei bezieht sich die Anrechnung sowohl auf zuvor erwor-

⁸ STATISTISCHES BUNDESAMT: Studienanfänger nach Art der Hochschulzugangsberechtigung 2000-2010. Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

benes zertifiziertes Lernen als auch auf vorheriges Erfahrungslernen. Die wesentlichen rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Anrechnung non-formalen und informellen Lernens sind im §45, Absatz 2 des BBiG sowie im § 37, Absatz 2 der Handwerksordnung (HwO) festgeschrieben, worin die Zulassung von so genannten „Externen“ zur Abschlussprüfung geregelt ist. Als externe Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer werden Personen bezeichnet, die „nicht über den Weg eines geordneten Ausbildungsganges in Betrieb und Berufsschule zur Abschlussprüfung zugelassen werden“ und die sich ihre beruflichen Kompetenzen in der Praxis angeeignet haben (SCHREIBER / GUTSCHOW 2013). Über den Nachweis der Berufserfahrung wurden im Jahr 2010 25.962 Personen zur Abschlussprüfung zugelassen (dies entsprach 4,5% aller Prüfungsteilnehmenden) (vgl. SCHREIBER / GUTSCHOW 2013).

In der amtlichen Statistik werden auch die Personen als externe Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer geführt, die nach Abschluss einer vollzeitschulischen Maßnahme/Ausbildung einen Berufsabschluss im dualen System anstreben. Das BBiG sieht in §43, Abs. 2 vor, dass diese Personen zur Abschlussprüfung zuzulassen sind, wenn der absolvierte (vollzeitschulische) Bildungsgang in Inhalt, Systematik und Umfang der Berufsausbildung im dualen System der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entspricht und einen angemessenen fachpraktischen Anteil aufweist. 2010 fand diese Regel bei 9.987 Absolventinnen und Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge (vornehmlich aus dem hauswirtschaftlichen Bereich) Anwendung (SCHREIBER/GUTSCHOW 2013).

2.3 Verfahren

In Deutschland gibt es mit Ausnahme an der Schwelle zur Hochschulbildung an den Schnittstellen des Systems Verfahren der Anrechnung, die auf der Grundlage von Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) geregelt sind.

Verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass die zur Anwendung kommenden Verfahren auf

- „Zugang“ bzw. „Zulassung“ (zu einem Bildungsgang, zu einer Prüfung, etc.)
- Abkürzung der Ausbildungszeit und/oder
- Befreiung (z.B. von Zulassungsprüfungen oder von der Absolvierung bestimmter Ausbildungsteile)

ausgerichtet sind.

Im Einzelnen bedeutet dies:

- a) § 7 BBiG dient der Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit. In der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 wurde dieser Paragraph neu aufgenommen. Er zielte darauf ab, die bis 01.08.2006 gültigen Bundesverordnungen zur Anrechnung des Berufsgrundbildungsjahres abzulösen. § 7 BBiG sieht vor, dass die Länder nach Anhörung des Landesausschusses für Berufsbildung nach Rechtsverordnungen bestimmen, dass der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet werden kann. Nur wenige Länder haben bisher von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht (vgl. GIB 2011, S. 15). Absatz 2 des Paragraphen legt fest, dass die Anrechnung eines gemeinsamen Antrages von Auszubildendem und Ausbildenden bei der zuständigen Stelle bedarf. Erste Studien (vgl. GIB 2011) verweisen darauf, dass die zuständigen Stellen den Paragraphen in ihren jeweils eigenen Ermessens- und Beurteilungsspielräumen umsetzen.
- b) Die Verkürzung der Ausbildungszeit wird in § 8 BBiG thematisiert. Die zuständige Stelle ist gehalten, die Ausbildungszeit zu kürzen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird. Voraussetzung hierfür ist auch hier ein gemeinsamer Antrag von beiden Vertragsparteien. Dies ist dann der Fall, wenn „eine Prognose der zuständigen Stelle ergibt, dass der Antragsteller schon vor Ablauf der durch die Ausbildungsordnung fest-

gelegten Ausbildungszeit die volle berufliche Handlungsfähigkeit im gewählten Ausbildungsberuf erworben hat“ (IHK Frankfurt am Main, o.J.)

- c) Die sog. „Externenprüfung“ umschreibt kein eigenständiges Prüfungsverfahren, sondern sie bezieht sich auf die Zulassung zur Abschlussprüfung. Im Gesetz werden zwei Möglichkeiten eröffnet, anhand derer die Antragstellenden ihre Vorbildung nachweisen können (BBiG, § 45, Absatz 2):
- a. 1. in eher inputorientierter Form: *“Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll. Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen, einschlägigen Ausbildungsberuf.“*
 - b. 2. und daneben im Rahmen einer Öffnungsklausel: *„Vom Nachweis der Mindestzeit nach Satz 1 kann ganz oder teilweise abgesehen werden, wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigt.“*

Im Rahmen der praktischen Umsetzung prüfen die zuständigen Stellen die Zulassung der Antragstellenden anhand der vorgelegten Dokumente, wie beispielsweise Bildungszertifikate oder Arbeitszeugnisse. Bezüglich der Auswahl und Zusammenstellung der geeigneten und notwendigen Dokumente können sich die Antragstellenden im Vorfeld an die Kammern wenden. Von zuständigen Stellen und anderen Bildungsanbietern werden darüber hinaus Kurse angeboten, um auf die theoretischen Anteile der Abschlussprüfung vorzubereiten. Gleichwohl diese Kurse freiwillig besucht werden können, wird diskutiert, dass sie letztendlich für das erfolgreiche Ablegen der Prüfung notwendig sind, da die im Rahmen einer dualen Berufsausbildung in der Berufsschule vermittelten Lerninhalte nicht allein durch die berufliche Praxis erworben werden können⁹. Von daher spielt die Input-Orientierung im Rahmen der Zulassung zur Externenprüfung in gewisser Weise weiterhin eine Rolle (vgl. auch AN-NEN/SCHREIBER 2009). In Deutschland gibt es keine Qualitätsstandards bezüglich dieses Anerkennungsprozesses, da die Wirtschaft das konstitutionelle Recht der Selbstorganisation hat und die zuständigen Stellen dazu berechtigt sind, ihre eigenen Standards festzulegen.

Die bestehenden Verfahren werden mehrheitlich auf der Grundlage von

- Prognosen (Abitur, Mittlere Reife) über den erfolgreichen Bildungsweg,
- Dokumenten (Arbeitszeugnisse, Zeugnisse) und
- absolvierten Zeiten (Berufserfahrung, zurückliegende Ausbildungszeiten) umgesetzt.

Sowohl Anrechnung, als auch Verkürzung/Befreiung von Ausbildungsteilen und Zulassung, bedürfen eines gemeinsamen Antrags von Auszubildendem und Ausbildungsbetrieb bei der zuständigen Stelle. Hierbei entscheiden die jeweils zuständigen Stellen nach Ermessen und auf der Grundlage von Einzelfallentscheidungen.

3. Lösungsansätze: Förderinitiativen zur Verbesserung der Übergänge

Die Befassung mit der Fragestellung, ob und wenn ja, wie, eine Anrechnung von Kompetenzen innerhalb und/oder zwischen Bildungs(systemen) stattfinden kann, wurde in der letzten Dekade durch das Leitkonzept europäischer Bildungspolitik zum lebenslangen Lernen zusätzlich forciert. Die Herstellung von europaweit anschlussfähigen Übergängen zwischen Bildungsangeboten durch Transpa-

⁹ Vgl. hierzu SCHREIBER, Daniel / GUTSCHOW, Katrin (2013): Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur, BIBB Report 20/13, <http://www.bibb.de/de/64117.htm> (Zugriff 25.05.2013) sowie SCHREIBER, Daniel u.a. (2012): Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung (Projekt 4.3.301), Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung, <http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw:43301.pdf>

renz und Anrechenbarkeit von früher Gelerntem und Nachgewiesenem wurde zum Tagesordnungspunkt auf der nationalen Politikagenda, in dessen Folge an u.a. der Deutschen Qualifikationsrahmen erarbeitet wurde.

Die Mitte 2000 aufgelegten Förderinitiativen der Bundesregierung wie JOBSTARTER connect und DECVET waren und sind darauf ausgerichtet, entsprechende Anrechnungspotentiale im Bereich der beruflichen Bildung aufzuzeigen und Zu- und Übergänge zum Bildungssystem bzw. zum Berufsabschluss insbesondere durch die Entwicklung und Erprobung von modular strukturierten Qualifikationseinheiten/Ausbildungsbausteinen bzw. unter Nutzung des BBIG zu erleichtern. In den Pilotinitiativen JOBSTARTER connect und DECVET wird die Anrechnung von Kompetenzen an das Vorhandensein modular strukturierter Qualifikationseinheiten gebunden. Der Nachweis, dass die mit der Qualifikationseinheit erzielten Kompetenzen/Lernergebnisse anrechenbar sind, wird entweder auf der Grundlage von gesondert vorzunehmenden Äquivalenzvergleichen erbracht (Lernergebniseinheiten DECVET) oder methodisch-didaktisch, in dem die Einheiten aus den Qualifikationsprofilen des aufnehmenden Systems abgeleitet werden (Ausbildungsbausteine).

Neben der Gestaltung von Zu- und Übergängen innerhalb des Berufsbildungssystems kommt auch der Förderung der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und hochschulischen Bildungsbereich eine besondere Bedeutung zu. Ging es dabei in den letzten Jahrzehnten zunächst insbesondere darum, den Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung angemessen zu ermöglichen, so werden diese Bemühungen seit einiger Zeit durch eine zunehmend ganzheitliche Betrachtung und der Berücksichtigung weiterer Aspekte, die zur Erhöhung der Durchlässigkeit beitragen können, forciert. Dies nahm konkret in der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) Gestalt an, in der Machbarkeit von Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für unterschiedliche Kombinationen akademischer und beruflicher Fachrichtungen belegt und pauschale, individuelle sowie kombinierte Anrechnungsverfahren entwickelt. In den pauschalen Anrechnungsverfahren werden die jeweiligen Abschlüsse der beruflichen Bildung in Bezug auf den Ziel-Studiengang bewertet und formal angerechnet. Im Gegensatz dazu werden bei den individuellen Anrechnungsverfahren individuelle Kompetenzen mit Hilfe von bspw. Portfolios oder Prüfungen in Bezug auf den Ziel-Studiengang ermittelt und personenbezogen angerechnet. Bei den kombinierten Anrechnungsverfahren wird beides miteinander verknüpft und sowohl pauschal als auch individuell angerechnet. Nachdem diese Anrechnungsverfahren entwickelt und erprobt wurden, gilt es nun, sie flächendeckend an den Hochschulen zu implementieren und die für Anrechnung förderlichen Bedingungen wie beispielsweise die Umsetzung einer konsequenten Lernergebnisorientierung in den Ordnungsmitteln und der Prüfungspraxis der beruflichen und hochschulischen Bildung, zu schaffen.

Weitere Bemühungen sind im Hinblick auf die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Lernergebnissen zu konstatieren. Die 2004 von Bund und Ländern gemeinsam formulierte sogenannte „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ gibt einen bildungspolitischen Ansatz vor, in dem der Validierung non-formal und informell erworbener Fähigkeiten und Kompetenzen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird (vgl. BLK, 2004). Die Bedeutung des Themas spiegelt sich auch in verschiedenen bundesweiten bildungspolitischen Programmen und Initiativen, in wissenschaftlichen Studien sowie in der Einberufung von Expertengruppen wieder. In den letzten Jahren wurde in diesem Zusammenhang eine Vielzahl von Ansätzen und Methoden entwickelt. Zwei derartige Ansätze sollen hier beispielhaft genannt werden: das ProfilPASS-System zur Ermittlung und Bewertung individueller Lernerfahrungen und das Schwerpunkt-Programm der DFG „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (vgl. <http://www.profilpass.de/> sowie <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de>).

Gegenwärtig ist noch unklar, in wie weit die Initiativen die an sie gerichteten Erwartungen dauerhaft erfüllen konnten. Die Ergebnisse und Projekterfahrungen aus DECVET¹⁰ lassen die Einschätzung zu, dass die strukturellen Hindernisse nach wie vor sehr groß sind – unabhängig davon, dass die Pilotprojekte Anrechnungspotentiale zwischen den Schnittstellen auf unterschiedlichen Wegen nachgewiesen haben.

Die Herausforderung, entwickelte Modelle und Verfahren zur Anrechnung an den definierten Schnittstellen aus dem Projektkontext herauszulösen, sie regional und/oder branchenspezifisch zu transferieren oder für das Gesamtsystem der beruflichen Bildung zu generalisieren wird, so steht zu vermuten, mehr vom politischen Willen, als von der tatsächlichen Umsetzbarkeit abhängig sein.

4. Das Problem: Wenn ein System auf ein anderes trifft...

Credit-Systemen wird die Funktion zugeschrieben, Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung von nachgewiesenen Lernleistungen zu ermöglichen und zu einer verbesserten Durchlässigkeit beizutragen (LE MOUILLOUR/JONES / SELLIN 2003; LE MOUILLOUR 2006). Die europäischen Initiativen, die die Einführung von ECTS und ECVET zum Ziel haben, stellen Gestaltungsprinzipien (d.h. die Vergabe von Credits und die Akkumulation von zertifizierten Lernergebnissen) in den Vordergrund der Betrachtung, die jedoch im deutschen Berufsbildungssystem keine Anwendung finden. Dies führt im deutschen Kontext zu einer Reihe von konzeptionellen, rechtlichen und organisatorischen Disparitäten:

4.1 Problem 1: Lost in translation

„Also, das ist so ein bisschen die Schwierigkeit mit diesen verschiedenen Begrifflichkeiten, mit denen man da operiert“¹¹

Ein „Credit-System“ wird verstanden als

„ein Instrument, das mit dem Ziel entwickelt wurde, die Akkumulierung von Lernergebnissen zu unterstützen, die in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt wurden, und ihre Übertragung von einem Kontext in einen anderen für die Validierung und Anerkennung zu erleichtern. Ein Leistungspunktesystem kann festgelegt werden: indem ein Programm der allgemeinen und beruflichen Bildung ausgearbeitet wird, dessen Bestandteilen (Module, Kurse, Praktika, Abschlussarbeiten usw.) Leistungspunkte (Credits) zugeordnet werden; oder indem eine Qualifikation anhand von Einheiten von Lernergebnissen festgelegt wird, denen Leistungspunkte zugeordnet werden.“ (CEDEFOP, 2008).

Die deutsche Übersetzung definiert „Credit-System“ dementsprechend nicht als „Anrechnungssystem“, sondern als „Leistungspunktesystem“ und folgt im Weiteren der englischen Version.

Was genau aber wird im deutschen Kontext mit „Anerkennung“ und „Anrechnung“ verbunden? Aufschluss geben 27 Interviews mit politischen und administrativen Entscheidungsträgern und Praktikern der deutschen Berufsbildung, die im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Credit-Systeme für das lebenslange Lernen“ (CS3L) durchgeführt wurden.¹²

¹⁰ Nachzulesen im Abschlussband der Initiative: BMBF (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung

¹¹ Interview Frau E, 00:05:18-5

Von der Mehrzahl der Interviewpartner aus der beruflichen Bildung wird betont, dass es sich bei Anerkennung um einen Rechtsakt handelt, in dessen Folge ein Titel/ein Berufsabschluss verliehen wird. Anerkennung wird daher auch synonym mit den Begriffen Bestätigung, Entsprechung, Zuweisung (eines Titels) und Gleichstellung verwendet:

„Anerkennung ist aus meiner Sicht kein willkürlicher Begriff. Ich würde Anerkennung nur unter dem Aspekt der staatlichen Anerkennung sehen. Wenn es staatlich anerkannt ist, gibt es dazu entsprechend einen gesetzlichen Rahmen“ (Herr F, 00:12:19-6) bzw.

„Da geht es im Kern ja gar nicht mal nur um Prüfungen, sondern da geht es eigentlich um Berufszugang. (...) Und da geht es darum, ob ich Qualifikationen, die woanders erworben worden sind und ja auch vollkommen anders gestrickt sind (...) dann eben anerkannt werden als gleichwertig mit den unserigen“ (Frau Q, 00:06:58-8).

Von drei der insgesamt 27 Befragten wird Anerkennung aber auch als eine „*Form der Belobigung*“ oder als eine „*ideelle, personenbezogene Würdigung und Wertschätzung*“ (Herr V, 00:09:54-1) definiert.

Unabhängig davon, ob „Anerkennung“ im deutschen Kontext als „Rechtsakt“ oder als „Wertschätzung“ definiert wird: Die Unterscheidung zur Definition von „Anerkennung“ als „*Vorgang der offiziellen Bescheinigung von Lernergebnissen durch Zuerkennung von Einheiten oder Qualifikationen*“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009) aus der europäischen Empfehlung zur Einrichtung eines Leistungspunktesystems (ECVET) ist augenfällig.

Anrechnung hingegen ist ein Verfahren, das doppeltes Lernen vermeidet. Im Verständnis der Mehrzahl der Interviewpartner bezieht sich Anrechnung auf den Prozess der Ausbildung (der sich um die angerechneten Teile verkürzen kann), Anerkennung auf den Abschluss (der nicht nochmals formal absolviert werden muss):

„Anrechnung ist etwas, das Schleifen und Wiederholung vermeiden soll, aber trotzdem sozusagen den Einstieg in einen Lernprozess ermöglicht, der dann nicht mehr zu 100 Prozent, sondern eben reduziert um den angerechneten Teil zu absolvieren ist. (...) Anerkennung ist etwas, was nicht in einen Lernprozess hineinführt, sondern wo das, was an anderer Stelle, erworben und erlernt wurde, vollständig, komplett, als solches eben anerkannt und respektiert – um einen anderen Begriff zu wählen – wird, ohne dass das Erfordernis gestellt wird, das noch einmal nachzuweisen, durch eine formale Abschlussprüfung beispielsweise.“ (Herr D, 00:03:49-7).

Die Rechtsverbindlichkeit und die damit einhergehenden Berechtigungen und Statuszuschreibungen unterscheiden sich demgemäß:

„Eine Anrechnung kann ich zeitlich jederzeit erreichen, ohne eine inhaltliche Anerkennung förmlicher Art aussprechen zu müssen (...). Für Anerkennung sehe ich schon eine Automatik gewissermaßen: Sobald etwas anerkannt ist, hat es beispielsweise nicht mehr die Grundlage, nochmal geprüft zu werden“ (Herr R, 00:07:26-6).

Die Interviews zeigen auf, dass die Bezugsgröße für Anrechnung innerhalb der Ausbildung immer der anerkannte Ausbildungsberuf ist. Zwischen Teilbildungsbereichen ist Vertrauen gefordert – zwischen den Akteuren von abgebendem und aufnehmendem System und in die nachgewiesenen Lernleistungen, die angerechnet werden sollen: „*Die Akteure fangen immer wieder von vorne an mit Potenzial-*

¹² Credit-Systeme für das lebenslange Lernen. Abschlussbericht zum BIBB-Forschungsprojekt 1.5203, URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_15203.pdf

analyse, Kompetenzfeststellung, Kompetenzverfahren, immer wieder, weil auch keiner das Vertrauen hat, zu glauben, was der Andere vor mir gemacht hat“ (Herr O, 00:18:15-8)).

Anrechnung bleibt jedoch auch dann ein freiwilliger Akt:

„... denn inwieweit das, was ich jetzt erworben habe, wieder für meine nächste Institution, wo ich hingehen will, dann auch tatsächlich angenommen wird, ist eine andere Frage. (...) Jede Institution hat das individuelle Recht, Bewerber aufzunehmen oder abzulehnen“ (Herr P, 00:06:33-6)) bzw.

Prinzipiell können alle formale, non-formale und informell erworbenen Kompetenzen, die identifiziert, analysiert, erfasst und an einem Standard gemessen und eingeordnet wurden, angerechnet werden. Dies ist auch die Basis für die Feststellung von Gleichwertigkeit über Kompetenzen, die in unterschiedlichen Teilbildungssystemen oder außerhalb von ihnen erworben wurden. Die Grundlage hierfür bilden Standards, die – so ein Interviewpartner- jedoch noch herzustellen seien:

„Unsere Ausbildungsordnungen sind als Standards nur partiell brauchbar. Es wird häufig so gesagt, das ist unser Qualitätsmaßstab und Standard. Unsere Ausbildungen sind bis zum heutigen Tag noch nicht mal kompetenzbasiert, was vollkommen schleierhaft ist für mich. (...) In der Weiterbildung sieht das natürlich noch viel schlimmer aus, weil wir ja nur einen kleinen Teil der beruflichen Weiterbildung über Fortbildungsverordnung haben. Der größere Teil, der ist ja außerhalb von Standards, dort müssten die Standards überhaupt erst mal hergestellt werden“ (Herr V, 00:13:02-9).

Bislang fehlen Instrumente und Kriterien, wie die bestehenden gesetzlichen Möglichkeiten breiter und effektiver genutzt werden können (*„Eigentlich ist das ein Spagat, seriös zu sagen, Anrechnung und Anerkennung finden dann statt, wenn Gleichwertigkeit besteht. Und was ist Gleichwertigkeit? Das ist geradezu eine philosophische Frage“ (Frau Q, 00:49:47-2)).*

4.2 Problem 2: Anerkennung, Akkumulation und Transfer

„Und da sehe ich große Gefahren, was das Erreichen der beruflichen Handlungsfähigkeit angeht und dass die soziale Errungenschaft der Berufsbildung durchlöchert wird“¹³

„Credit-Systeme“ stehen für Konstrukte, die mit einem speziellen Konzept (Strukturierung von Qualifikationen durch Lernergebniseinheiten) und einem konkreten Anwendungskontexte (Akkumulation von Units zu einer Gesamtqualifikation) verbunden sind. Der europäische Empfehlungstext zu ECVET bringt dies nochmals auf den Punkt:

„Der Zweck dieser Empfehlung ist die Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung („ECVET“), mit dem die Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung bewerteter Lernergebnisse von Einzelpersonen, die eine Qualifikation erwerben wollen, erleichtert wird (...).“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009, C 155/11).

Die über ECVET forcierte „Anerkennung von Lernergebnissen“¹⁴ stellt die deutschen Akteurinnen und Akteure vor Probleme, da sich die „Anerkennung“ ausschließlich auf die Ausbildungsberufe als solche

¹³ Interview Herr I, 00:13:33

¹⁴ Lernergebnisse gelten dort als anerkannt, wenn sie offiziell bescheinigt und Einheiten oder Qualifikationen zuerkannt werden (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009, C 155/14).

(§ 4, BBiG), nicht jedoch auf einzelne Lernergebnisse bezieht. Ausbildungsberufe gelten als anerkannt, wenn sie durch Rechtsverordnung vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie bzw. einem anderen zuständigen Ministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen wurden. Ist ein Beruf staatlich anerkannt, darf nur nach Ausbildungsordnung ausgebildet werden. „Anerkennung“ bezieht sich also auf den Beruf selbst, nicht auf (einzelne) Lernergebnisse. Unterhalb dieser Ebene kann eine Anerkennung lediglich im Sinne einer „wertschätzenden Haltung“ erfolgen, die jedoch keinerlei rechtlichen oder faktischen Ansprüche begründet und die europäischen Zielvorgaben von daher nicht einlösen kann. „Anerkennung“ beschreibt darüber hinaus einen Rechtsakt, in dessen Folge ein Titel/ein Berufsabschluss verliehen wird (Synonyme hierfür wären Entsprechung, Gleichstellung, Zuweisung). Anerkennung bezieht sich auf Abschlüsse, nicht auf Lernprozesse (siehe z.B. auch das in Deutschland seit 2012 eingeführte „Anerkennungsgesetz“).

Auch im deutschen Kontext sind Anrechnung und Anerkennung Konstrukte (siehe Pkt. 4.1) – nur unterscheiden sie sich vom europäischen Kontext hinsichtlich des zugrundeliegenden Konzeptes: Wie bereits dargestellt sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) eine Reihe von Paragraphen aufgeführt, die Anrechnung von Lernleistungen aus anderen Kontexten zulassen. Im Mittelpunkt der Verfahren und des BBiG selbst steht der Erwerb eines anerkannten Ausbildungsberufes im dualen System. Dieses Verständnis deckt sich mit der europäischen Definition von „Qualifikation“ als

„formales Ergebnis eines Beurteilungs- oder Validierungsprozesses, nachdem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Einzelperson den vorgegebenen Standards entsprechen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009, C 155/14).

Dem „vorgegebenen Standard“ wird entsprochen, wenn die Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf erfolgreich absolviert worden ist.

Im BBiG nicht vorgesehen ist der Erwerb von zertifizierten (arbeitsmarktverwertbaren) Teilqualifikationen bzw. die europäischerseits stark beworbene Akkumulation von Lernleistungen, die ohne Abschlussprüfung quasi automatisch zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führt. Ein Interviewpartner bringt dies mit den Worten auf den Punkt:

„Gerade mit ECVET sind Risiken verbunden. (...) Bei uns national findet eine Diskussion darüber statt, einzelne Lernergebniseinheiten in Ausbildungsgängen zu definieren und zu bepunkten. Und der nächste Schritt wäre, sie einzeln zu zertifizieren. Und dann haben wir die Zergliederung der Beruflichkeit der Berufsausbildung, wie wir sie kennen“ (Herr N, 00:40:59-4).

Die Vorbehalte gegenüber den mit ECVET verbundenen Prinzipien werden von Interviewteilerinnen und -teilnehmern mit dem „*Damoklesschwert der Modularisierung*“ (Herr I, 00:13:33) und der Befürchtung, „*dass mit der Rasenmäher-Methode Systeme irgendwie gleichgeschaltet werden sollen*“ (Herr D, 01:44:07) auf den Punkt gebracht. Es wird der Eindruck geschildert, dass es „*ans Eingemachte, also direkt an die Verfahren und Systeme selbst geht* (und) *die Harmonisierung des Bildungsraumes überschrieben wird mit dem Begriff des lebenslangen Lernens*“ (Frau E, 01:48:06-7).

Bezogen auf den Transfer von Lernleistungen herrscht bei den Interviewpartnern die Einschätzung vor, dass das Berufsbildungsgesetz eine Reihe von rechtlichen Möglichkeiten bereithält („*Es finden Anrechnungen statt, zigtausendfach, seit vielen vielen Jahren*“ (Herr D, 00:20:33-1)). Kritisch wird angemerkt, dass bestehende Regelungen oft „*zu wenig bekannt*“ seien oder auch „*zu wenig Akzeptanz*“ bei den aufnehmenden Systemen finden. Ob ein Transfer von Lernleistungen gelingt, hängt von Einzelfallentscheidungen und davon ab, ob die aufnehmende Institution/das Unternehmen zustimmen. Während ein Teil der Interviewpartner die Offenheit und Unbestimmtheit des BBiG/der

HwO an dieser Stelle als „Spielräume, um eine ganze Menge zu ermöglichen“ (Frau Q, 00:08:25-7) definieren, bemängeln andere das Fehlen verlässlicher, bundeseinheitlicher Qualitätsstandards und daraus resultierender Anerkennungsrechte und -pflichten. Deutlich wird, dass auch die konträre Diskussion hierüber ohne Bezug zu ECVET geführt wird.

4.3 Problem 3: Unterstellte Wirkung

„Ich bin der Meinung, dass wir eigentlich im Rahmen des dualen Systems auch eine Menge Möglichkeiten haben, Durchlässigkeit zu praktizieren.“¹⁵

Die bereits erwähnten Interviews legen nahe, dass in der Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen und –partner weder Anerkennung, noch Akkumulation eine wesentliche Rolle bei der Bewältigung der Schnittstellenproblematik in Deutschland spielen. Die befragten Akteurinnen und Akteure des deutschen Bildungssystems sind mehrheitlich der Auffassung, dass Anrechnung die höhere Relevanz beikommt, wenn es darum geht, Übergänge zwischen Bildungsbereichen zu verbessern.

Die Interviewpartner begründen diese Aussage

- ✓ **bildungsökonomisch** („Wenn ich in einem Vorbereich eine bestimmte Qualifikation erworben habe, die in Teilen einer Qualifikation in einem Folgebereich ähnlich ist, ist es eine Ressourcenverschwendung ohne Ende, dies nicht zu nutzen im Sinne von zeitlicher Anrechnung“ (Herr R, 00:06:54-4),
- ✓ **subjektbezogen** („Anrechnung ist erst mal ein Verfahren, dass es dem Einzelnen ermöglicht, (...) Bildungsteile oder auch informell Erworbenes besser verwertbar zu machen, sowohl im Bildungsbereich, als auch auf dem Arbeitsmarkt“ (Frau K, 00:06:31-8),
- ✓ **motivational** („weil es Anreize setzen kann, wenn man weiß, dass das, was man im einen Kontext erworben hat, in anderen nutzen kann und nicht immer wieder bei null starten muss“ (Frau M, 00:04:38-7) und
- ✓ **arbeitsmarktbezogen** („Der Bedarf ist, dass man Fachkräfte braucht und weniger angelerntes Personal. Diese Leute muss man halt auch zurückholen. Das wird man sich volkswirtschaftlich eigentlich auch gar nicht mehr leisten können“ (Herr G 00:10:34-5).

Anrechnung wird in den Statements vieler Interviewpartner zum eigentlichen Hebel, wie die Durchlässigkeit im Bildungssystem verbessert werden kann. Unterstellt werden Erleichterungen in Bezug auf Bildungsdauer und finanzielle Aufwände, die nicht nur dem Einzelnen, sondern dem System als Ganzem zugutekommen. Eine Interviewpartnerin verweist darüber hinaus auf einen reformerischen Aspekt, der mit Anrechnung einhergeht:

„Anrechnung bringt uns dazu, jetzt ein bisschen genauer hinzuschauen und etwas für das gesamte Bildungssystem zu tun“ (Frau K, 00:05:24-1).

Die Herausforderungen an den Schnittstellen des Berufsbildungssystems sind aufgrund der jeweils vorherrschenden Zielsetzungen und Anforderungen unterschiedlich hoch. Ob ein Credit-System im Sinne des ECVET hierzu tauglich ist, wird in den Interviews von der Mehrzahl der Befragten gar nicht

¹⁵ Frau Q, 00:03:20-0

erst erwähnt¹⁶ oder bezweifelt: „Anrechnung allerdings mit dem Mittel von Credit-Points zu machen, ist aus meiner Sicht problematisch“ (Frau W, 00:05:19-2). Begründet wird dies einerseits mit den Erfahrungen mit ECTS, das „eigentlich nicht das Instrument ist, um Durchlässigkeit oder auch Verkürzung herzustellen oder Anerkennung“, sondern als „rein technisches Instrument für das Bemessen von workload“ (Herr V, 00:15:47-4) verstanden würde und dessen Aussagekraft daher begrenzt sei. Darüber hinaus betonen einige Interviewpartner, dass Credits nicht zwangsläufig Auswirkungen darauf haben, ob Ausbildungszeit verkürzt oder auf andere Bildungsgänge angerechnet werden:

„Da ist zum Beispiel jemand Laborant. Das ist zweifelsohne ein anerkannter Ausbildungsberuf. Ich bin aber als Hochschule nicht verpflichtet oder ich kann mich wehren, von dem dort Gelernten etwas anzurechnen, weil ich sage, und das war ja früher häufig so, „Was nicht an meiner Hochschule erworben wurde, gilt nicht.“ (Herr S, 00:35:57-5)

bzw.

„Wenn ein Student aus dem Ausland kommt und hat dort eine Leistung erworben, dann kann ich selbstverständlich ohne große Probleme sagen: „Ist ja toll, hast du gut gemacht“. (...) Aber in wie weit ich diese zehn, fünfzehn, zwanzig Credits anrechne auf den Studiengang oder auf das, was der Student bei mir machen will, ist noch eine ganz andere Frage in der Realität“ (Herr P, 00:08:01-7).

Zum anderen wird betont, dass es zunächst notwendig sei, ECVET an die Rahmenbedingungen des deutschen Systems anzupassen, bevor es genutzt werden und Wirkungen entfalten könnte (Frau A, 00:54:58-9).

Die rechtlichen Regelungen im Berufsbildungsgesetz und in der Handwerksordnung stellen zwar eine Basis für Durchlässigkeit im System dar, lösen aber die vorhandenen Probleme nur bedingt:

„Die Durchlässigkeit ist auf der gesetzlichen Grundlage und auf der Papierlage sehr gut; de facto sehr schlecht. (...) Allein schon die Tatsache, dass (das Bundesministerium für Bildung und Forschung) zig Programme aufgelegt (hat), um solche Übergänge zu erlauben (...) zeigt ja, dass es von alleine nicht funktioniert und dass man da doch einiges an Motivation und Initialzündung in diesen Prozess geben muss.“ (Herr R, 00:04:25-2).

Die Verbesserung von Zu- und Übergängen im deutschen Bildungssystem wird seitens der Interviewpartnerinnen und -partnern nicht von der Einführung eines Credit-Systems, sondern von der Nachjustierung der praktizierten und eingeführten Verfahren abhängig gemacht. Entsprechende Verfahren sollten

- transparent in der Rechtsanwendung, niedrigschwellig und barrierefrei sein;
- outcome-orientiert sein: im Mittelpunkt sollten Lernergebnisse stehen, mit „mehr Freiheit innerhalb des Systems“ sowie einer Einschätzung von Kompetenzen „nach gesundem Menschenverstand“;
- nicht zu bürokratisch sein und „keinen neuen Rechtsapparat“ begründen;
- das informelle und non-formale Lernen einbeziehen;
- „gezwungenermaßen zur Anrechnung“ führen, wenn ein Nachweis erfolgt ist und
- „aus der Praxis heraus“ kommen (Kompetenznachweise) und das Auseinanderklaffen von wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Umsetzung verhindern.

Um diesen (z.T. widersprüchlichen) Anforderungen gerecht zu werden, sind nach Meinung der Interviewpartnerinnen und -partner folgende Schritte notwendig:

¹⁶ Insgesamt nur elf von den 27 Befragten äußerten sich zur Nutzung von Credit-Systemen an den Schnittstellen des deutschen Systems

- (1) Eine Analyse in Bezug auf Anrechnungsmöglichkeiten sollte vorgenommen werden. Entsprechende Informationsangebote sollten erarbeitet und bei den potentiellen Adressanten von Anrechnungsverfahren verbreitet werden.
- (2) Für die Teilbildungsbereiche sind kompetenzbasierte Standards zu entwickeln, die die Grundlage für die Feststellung von Gleichwertigkeiten bilden.
- (3) Eine Vertrauensbasis ist zwischen den Akteurinnen und Akteuren aus den einzelnen (Teil-)Bildungssystemen (Berufsvorbereitung, duales und vollzeitschulisches System, Fortbildung und Hochschule) ist notwendig, damit eine Anrechnung von Lernergebnissen praktiziert werden kann. Dies kann durch Vernetzungsaktivitäten und durch Qualitätssicherungsmaßnahmen durch und bei Bildungsträgern erfolgen.
- (4) Verfahren der Kompetenzanalyse und -feststellung müssen identifiziert bzw. entwickelt werden, die unbürokratisch, heuristisch, praktikabel und valide sind, um auch den non-formalen Bildungsbereich zu erfassen. Erprobte und funktionierende Kompetenzerfassungsverfahren sollten in rechtsverbindliche Form gegossen und ins BBiG / in die HwO aufgenommen werden.
- (5) Es müssen Standards entwickelt werden, wie (außerhalb des dualen Systems erworbene) beruflich erworbene Kompetenzen erfasst werden können. Darüber hinaus werden Verfahren zur Standardisierung der Prüfungspraxis, zur Qualifizierung des Prüfungspersonals und zur Dokumentation der Ergebnisse gebraucht.
- (6) Der Begriff der „Lernergebnisse“ sollte sich auf allen Ebenen der Bildung durchsetzen und Eingang in die nächste Gesetzesnovelle finden.

5. Zusammenfassung

„Welche ergänzenden Möglichkeiten bieten Initiativen wie DECVET und ECVET? Weil als System so wie sie immer diskutiert werden, harmonisieren sie in keinem Fall mit unserem Berufsbildungsgesetz. Und wenn man sich jetzt entscheiden müsste, wollen wir ein neues System einführen oder das bestehende System nur ergänzen, dann würde ich in jedem Fall Letzterem zustimmen und eher ECVET in seiner Ganzheitlichkeit in Frage stellen.“¹⁷

Es scheint auf den ersten Blick, als sei Deutschland weit von einer „Europäisierung“ der Berufsbildung entfernt. Diese Betrachtung ist jedoch nur zutreffend, wenn es darum geht, ECVET als „Credit-System“ mit Akkumulations-, Transfer- und Anerkennungsfunktionen in einem tradierten, von einer Vielzahl von Akteuren geprägten und rechtlich verankerten Berufsbildungssystem zu implementieren:

- (1) Auf der **rechtlichen Ebene** befinden sich die mit ECVET intendierten Ziele von Akkumulation, Anerkennung und Transfer in einem Spannungsverhältnis zu den grundlegenden Rechtsvorschriften in Deutschland, d.h. zum Berufsbildungsgesetz (BBiG) und zur Handwerksordnung (HwO).
- (2) Die sog. „**nationalen Gepflogenheiten**“, auf die in der Empfehlung zur Einrichtung eines Leistungspunktesystems in der Berufsbildung (ECVET)“ Bezug genommen wird, gründen sich auf

¹⁷ Frau E, 01:58:11-5

die Grundprinzipien dualer Ausbildung (Berufskonzept und Erwerb beruflicher Handlungskompetenz) und bezogen auf die angewandten Verfahren auf Prognosen (Abitur, Mittlere Reife), auf Dokumente (Arbeitszeugnisse, Zeugnisse) und / oder auf absolvierten Zeiten (Berufserfahrung, zurückliegende Ausbildungszeiten). Hier sind wesentliche Unterschiede zu den mit ECVET verbundenen Konzepten von lernortunabhängig erworbenen, outcome-gesteuerten, einzeln bewerteten und zertifizierten Einheiten von Lernergebnissen auszumachen.

- (3) Doch nicht nur die rechtlichen und methodisch-prozeduralen Grundlagen unterscheiden sich, auch die **konzeptionellen Vorstellungen** zu Anrechnung und Anerkennung differieren demgemäß voneinander.
- (4) Auf der Ebene der **politisch-administrativen Steuerung** wird – mit Ausnahme des Hochschulbereiches – ECVET (noch) keine absehbaren positiven Wirkungen im Hinblick auf eine verbesserte Anrechnung an den Schnittstellen unterstellt. Seitens der Vertreterinnen und Vertreter der Berufsbildung werden bestehende Vorbehalte gerade aus den Erfahrungen mit ECTS heraus bestärkt.

Stellt man jedoch nicht „ECVET als System“ in den Fokus der Betrachtung, sondern die Frage, wie innerhalb und zwischen den Teilbildungssystemen in Deutschland Anrechnung ermöglicht werden kann, liefern einzelne ECVET-Komponenten interessante Impulse für die weitere Arbeit. HEMKES, KÖHLMANN-ECKEL und MEERTEN (2012, S. 166 ff.) formulierten vor diesem Hintergrund Thesen, wie die Einbeziehung von Lernergebniseinheiten in die Systematik der Ordnungsmittel auf Systemebene genutzt werden könnten:

- Sie „*könnten einen bundesweit standardisierten, transparenten und verbindlichen Referenzrahmen ermöglichen, Anrechnungsmöglichkeiten – nicht Anrechnungszwänge – strukturell zu verankern und somit curricular verknüpfte Übergänge zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung auszuweisen*“ (These 2).
- Sie könnten darüber hinaus für die „*bisher weitgehend ungenutzten gesetzlichen Möglichkeiten, die das Berufsbildungsgesetz zur Anrechnung vorangegangener (Aus-)Bildungsleistungen an eine folgende Berufsausbildung bietet, einen neuen Bedeutungs- und Anwendungskontext schaffen, der die Attraktivität, diese Bestimmung in Anspruch zu nehmen, bei den Betroffenen deutlich erhöht*“ (These 4).

Insofern geht es nicht darum, ECVET zu „implementieren“, sondern ECVET-Komponenten an bestehende Systematiken und Verfahren anzupassen und zu „integrieren“. Die Initiativen aus nationaler und europäischer Förderung (u.a. DECVET, Connect und „ECVET 2. Generation“) liefern Ansatzpunkte, wie Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, curriculare Verzahnung über Bildungsebenen hinweg, Lernergebnisfeststellungen und qualitäts- und vertrauenssichernde Maßnahmen im Einklang mit europäischen Instrumenten für die deutsche Berufsbildung nutzbringend umgesetzt werden können (siehe hierzu auch das POSITIONSPAPIER der Projekte EASYMetal, ESYCQ und 2get1care in diesem Band). Es gilt nun, diese Ansatzpunkte auszuwerten und bildungsbereichsübergreifend zu diskutieren. Die Frage, ob ECVET im nationalen System einen „Mehrwert“ erzielen kann, bleibt offen.

Literatur:

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (31-05-2011).

BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG) vom 23. März 2005 (BGBl. I S.931), zuletzt geändert durch Art. 9b des Gesetzes vom 07.09.2007 (BgBl. I S. 2246).

URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf

BEICHT, Ursula (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleifen? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB-Report, 11/09. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (31-05-2011).

BEICHT, Ursula / WALDEN, Günter (2013): Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiographischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011, in: BIBB-Report 21/13, URL: <http://www.bibb.de/de/64317.htm> (18.06.2013).

BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BMBF (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung.

BMBF (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf

BROSI, Walter (2004): Mehr Durchlässigkeit wagen. Kommentar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 6, S. 3-4.

CEDEFOP (2008): Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg.

EBERHARDT, Christiane / ANNEN, Silvia (2010): Credit-Systems for Lifelong Learning, Background Report Germany, URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/background_report_germany.pdf

EBERHARDT, Christiane / ANNEN, Silvia / KUPFER, Franziska (2011): Credit-Systeme für das lebenslange Lernen. Zwischenbericht zum BIBB-Forschungsprojekt 1.5203, URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_15203.pdf

EMPFEHLUNG NR. 61 (1984) des Hauptausschusses des Bundesinstitut für Berufsbildung zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung vom 11.05.1984, in: BWP 3/1984. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_061-gleichwertigkeit_berufl.-allg.bildung_616.pdf (25.05.2013)

EMPFEHLUNG Nr. 139 (2010) des Hauptausschusses des Bundesinstitut für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 15.12.2010, in: Bundesanzeiger Nr. 10, S. 182. URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA139.pdf> (25.05.2013)

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>

FROMMBERGER, Dietmar (2009a): "Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Profil Nr. 2: Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 1-18. - URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (letzter Zugriff: 10.03.2009).

FROMMBERGER, Dietmar (2009b): Transitions and Research on Transitions in VET. ReferNet-Research Report 2009, Bonn, S. 121-156.

HEMKES, Barbara / KÖHLMANN-ECKEL, Christiane / MEERTEN, Egon (2012): Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung – 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung, in: BMBF (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung, S. 165-168.

IHK FRANKFURT AM MAIN (o.J.): Gegenüberstellung des neuen und alten Berufsbildungsgesetzes mit Hinweisen für IHK Unternehmen, URL: http://www.frankfurt-main.ihk.de/pdf/berufsbildung/Kommentare_Berufsbildungsgesetz.pdf (02.05.2013)

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2012)

KMK (2010): Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2012)

KUPFER, Franziska / KOLTER, Christa / KÖHLMANN-ECKEL, Christiane (2012): Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Zwischenbericht zum Entwicklungsprojekt 3.3.302. URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_33302.pdf (letzter Zugriff am 31.05.2013)

KUPFER, Franziska / STERTZ, Andrea (2010): Duale Studiengänge – Angebots- und Nachfragesituation, in: In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 2: Bachelor und Berufsbildung, S. 37-38.

LE MOUILLOUR, Isabelle (2006): Der Spagat zwischen Differenziertheit und Standardisierung am Beispiel eines Credit Systems für die Berufsbildung, in: CLEMENT, Ute, LE MOUILLOUR, Isabelle, WALTER, Matthias: Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung, Bielefeld, S. 28-39.

LE MOUILLOUR, Isabelle (2006): Mehr Mobilität in der Berufsbildung!, URL: http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=619

LE MOUILLOUR, Isabelle, SELLIN, Burkhard, JONES, Simon (2003): Credit Transfer in VET: First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET. Brussels, URL: <http://www.voced.edu.au/content/ngv22701> (26.05.2013)

MUCKE, Kerstin (2004): Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 6: Durchlässigkeit von Bildungswegen, S. 11-16.

MUCKE, Kerstin (2006): Durchlässigkeit durch Anrechnung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr.2: Transparenz und Durchlässigkeit von Bildungswegen, S. 5-10

REULING, Jochen (2000): The German „Berufsprinzip“ as a Model for Regulating Training Content and Qualification Standards, in: The Federal Institute for Vocational Education and Training (eds.): Vocational Training in Germany. Results, Publications and Materials from BIBB, p. 21-40.

REULING, Jochen (2000): Qualifications, Unitisations and Credits – the German Debate, in: The Federal Institute for Vocational Education and Training (eds.): Vocational Training in Germany. Results, Publications and Materials from BIBB, p. 83-92.

SCHREIBER, Daniel / GUTSCHOW, Katrin (2013): Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur, BIBB Report 20/13, URL: <http://www.bibb.de/de/64117.htm> (Zugriff 25.05.2013)

SCHREIBER, Daniel u.a. (2012): Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung (Projekt 4.3.301), Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung, URL: <http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw:43301.pdf>

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (letzter Zugriff am 15.05.2012)

WURSTER, Bettina (2005): Berufsbildungsgesetz von A bis Z, URL:

http://www.hk24.de/linkableblob/355246/.5./data/Glossar_zum_BBIG-data.pdf;jsessionid=2828B7C7DC99D4DB63948FCBD4C6459C.repl2 (02.05.13)

Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von ECVET-Instrumenten im deutschen Kontext: Positionspapier der Projekte EASYMetal, ESYCQ und 2get1care

Andreas Fischer / Katrin Jäser / Petra Notz

Ein charakteristisches Kennzeichen des deutschen Bildungssystems ist die historisch gewachsene Differenzierung innerhalb der Bildungsbereiche (Allgemein-, Berufs-, Hochschulbildung) und der „Subsysteme“ (wie z.B. der Berufsausbildungsvorbereitung (BAV) bzw. der schulischen Berufsausbildung und der dualen Ausbildung).

Diese Entwicklung führte zu einer ausgeprägt institutionengebundenen Bildungsstruktur: Der Erwerb von anerkannten Bildungszertifikaten setzt den Besuch einer (Aus-)Bildungseinrichtungen in der Regel voraus. Die Lernorientierung ist hoch, da davon ausgegangen wird, dass an den jeweiligen Bildungseinrichtungen die einschlägig relevanten Erkenntnis- und Sozialisationsprozesse erfolgen. Im Umkehrschluss heißt dies, dass Menschen mit alternativen Bildungskarrieren oder biografischen Brüchen nur über Umwege Zugang zu Zertifikaten finden.

In Deutschland stehen wir vor der Herausforderung, einerseits die Bildungsanstrengungen von Lernenden zu unterstützen und ihnen Zugänge zu Bildung ohne Lernwiederholungen zu ermöglichen, andererseits Qualitätseinbußen beim Qualifizierungsniveau zu vermeiden. Es geht darum, Vertrauen in Lernleistungen, die außerhalb der eigenen Bildungsstätte erworben wurden, bei den aufnehmenden Einrichtungen aufzubauen. Die Verantwortlichen der Projekte 2get1care, EASYMetal und ESYCQ gehen davon aus, dass Transparenz eine Voraussetzung dafür ist, Vertrauen entstehen zu lassen. Über transparente Methoden und Verfahren der Leistungsfeststellung und Dokumentation zuvor erworbener Kompetenzen wird die Glaubwürdigkeit des Gelernten gestärkt.

Das Europäische Leistungspunktesystem ECVET setzt hier an. Es zielt darauf ab, die Transparenz und Mobilität zwischen und innerhalb von Bildungsbereichen in Deutschland und Europa zu verbessern. In der von der EU veröffentlichten Empfehlung vom 18. Juni 2009 zur Implementierung von ECVET werden vier ineinander verschränkte Prinzipien (technische Spezifikationen) erläutert, die als Gesamtsystem schrittweise in den Mitgliedsstaaten umgesetzt werden sollen.

Die drei deutschen ECVET-Projekte der sogenannten zweiten Generation hatten die Aufgabe, für diese ECVET-Prinzipien an Schnittstellen des Berufsbildungssystems, Verfahren aufzusetzen und Lösungen aufzuzeigen, die eine ECVET-Implementierung im deutschen Kontext ermöglichen könnten. Laut Empfehlung sollen die Verfahren und Lösungen mit den jeweils bestehenden nationalen Berufsbildungssystemen und rechtlichen Bestimmungen in Einklang stehen. Im Mittelpunkt der Projektarbeiten standen sowohl der duale als auch der schulische Berufsbildungsbereich. Die Lösungsvorschläge, die die Projekte entwickelten, stehen im Spannungsfeld zwischen der ECVET-Empfehlung¹⁸ und dem deutschen Berufsbildungssystem, die jeweils unterschiedlichen Philosophien von Berufsbildung unterliegen. Im Folgenden beleuchten wir dies anhand der vier ECVET-Prinzipien. Ziel dieses Positionspapiers ist es, Potentiale und Hindernisse ihrer Anwendung im deutschen Berufsbildungssystem aufzuzeigen.

1. Units of learning outcomes – Lernergebniseinheiten

Lernergebnisse und Lernergebniseinheiten

In Europa ebenso wie in Deutschland setzt sich zunehmend das Konzept durch, Ausbildungen und Qualifikationen in Form von Lernergebnissen und Kompetenzen (Outcomes) zu beschreiben. So ha-

¹⁸ Abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>

ben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) im Rahmen des europäischen ECVET-Konsultationsprozesses die von ECVET favorisierte Orientierung an Lernergebnissen begrüßt¹⁹.

Lernergebnisbeschreibungen können Übergänge von einem Bildungsgang oder (Sub-)System zu einem anderen vereinfachen. Sie machen für aufnehmende Einrichtungen lesbar(er), was jemand kann, insbesondere wenn die Beschreibungen sich an Handlungen orientieren und Bezüge zu Arbeitssituationen herstellen. Lernergebniseinheiten können demzufolge als Transfermedium an den verschiedenen Schnittstellen der Berufsbildung fungieren. Aufnehmende Institutionen erhalten Beschreibungen über das erlangte Bildungsniveau – und zwar auch unterhalb der Gesamtqualifikation.

Wenngleich die Projekte an unterschiedlichen Schnittstellen im deutschen Berufsbildungssystem gearbeitet haben, betrachten sie die Lernergebnisorientierung als sinnvolles Instrument, um Durchlässigkeit zu erleichtern. Voraussetzung ist allerdings, dass die Beschreibungen so konzipiert sind, dass sie schnittstellenübergreifend auch tatsächlich Transparenz erzeugen, also verstehbar und präzise sind:

- Die Lesbarkeit für Personen, die außerhalb des Bildungssystems stehen, wird durch Lernergebnisbeschreibungen erhöht, die sich an kompletten, abgeschlossenen Arbeitsaufgaben oder Arbeitssituationen orientieren und Bezüge zur Praxis deutlich machen.
- Lernergebnisbeschreibungen tragen dann zur Sicherung der Qualität bei, wenn die gesetzlichen Ordnungsmittel und Richtlinien die Grundlage dazu bilden und die jeweiligen Bezüge sichtbar machen.
- Lernergebnisbeschreibungen, die über aktive und eindeutige Verben formuliert sind, sorgen für Klarheit und erleichtern es, Ziele für den Lernprozess abzuleiten.
- Lernergebnisbeschreibungen, die mittels aktiver und eindeutiger Verben formuliert sind, erleichtern die Operationalisierbarkeit einer Leistungsfeststellung, die genau auf die Lernergebniseinheit abgestimmt ist. Lernergebnisse machen eine Überprüfung möglich, unabhängig vom Weg des Erlernens.
- Lernergebnisbeschreibungen, die in ihrer Komplexität überprüfbar sind, sorgen für Vertrauen bei den aufnehmenden Einrichtungen. Bezogen auf die Berufsbildung soll – entsprechend der ECVET-Empfehlung – die Summe der Lernergebniseinheiten eine/-n vollwertige/-n Qualifikation/Profession/Beruf abbilden.
- Bei Professionen/Berufen mit gleichnamigem Berufsabschluss, die sich auf sekundären und tertiären Bildungsniveau befinden, ist die Entwicklung von differenzierten Berufsbildern notwendig. Die Identifizierung von Lernergebnissen und Beschreibung von Lernergebniseinheiten kann diesen Prozess befördern. Es ist davon auszugehen, dass der Prozess der Identifizierung nicht auf der Ebene von Gesetzen festgeschrieben wird, sondern auf der Ebene von Konsensbildung, um Transparenz und Vertrauen zu erzeugen.

Die drei Projekte betrachten die Lernergebnisorientierung als zielführendes Mittel, die Durchlässigkeit an Schnittstellen zu verbessern. Auch die Bündelung der Lernergebnisse in Lernergebniseinheiten ist hierfür geeignet, allerdings darf die Ganzheitlichkeit der Ausbildung nicht untergraben werden. Ziel einer beruflichen Ausbildung ist es, berufliche Handlungskompetenz und professionelle Identität herzustellen, die zu einem Berufsabschluss mit einem arbeitsmarktrelevanten Zertifikat führt. Die Ausbildung soll Menschen dazu befähigen, sich in einer *wandelnden* Arbeitswelt zurecht-

¹⁹ Abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/germany_de.pdf

zufinden (Berufsbildungsgesetz (BBiG) § 1 (2)). Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz erfolgt sukzessive in einem längeren sich aufschichtenden Bildungsprozess mittels handlungsorientierten Lernens an den Lernorten Betrieb und Schule. Am Ende dieses längeren Sozialisationsprozesses erfolgt eine Überprüfung der Handlungskompetenz in einer Abschlussprüfung. Das Zertifikat verschafft Zugangsberechtigungen zu einem berufsförmig organisierten Arbeitsmarkt und darauf abgestimmten Tarifsystemen. Mit dem Erlernen eines Berufes sind also gesellschaftliche Anerkennungsprozesse verbunden, die identitätsstiftend sind. Unter diesen Rahmenbedingungen (Berufskonzept, Lernortdualität, bestehende gesetzliche Regelungen) kann eine didaktische Aufgliederung sinnvoll und zielführend sein, eine Untergliederung von Ausbildungsgängen mittels einzeln abrufbarer Modulen im Sinne von Teilqualifikationen jedoch nicht.

Ein Blick in die deutsche berufliche Bildung zeigt, dass die Bündelung in Einheiten/Bausteine keine ganz neue Form der Darstellung ist. So finden sich im Bereich des dualen Systems z.B. Ausbildungsbausteine, Qualifizierungsbausteine, Teilqualifizierungen der Bundesagentur für Arbeit oder Module für die Nachqualifizierung. In den Gesundheitsberufen, beispielsweise in den aktuellen Ausbildungsrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, bestehen Untergliederungen in modulare Themenbereiche. Um den Übergang zwischen verschiedenen Ausbildungen und die Durchlässigkeit zu erleichtern, können Lernergebniseinheiten also nützlich sein.

Assessment of learning outcomes – Bewertung von Lernergebnissen

Die ECVET-Empfehlung sieht vor, dass eine Lernergebniseinheit mit einer Bewertung abschließt. Lernende sollen nachweisen, dass sie das, was in der Lernergebniseinheit beschrieben ist, auch tatsächlich können. Die Bewertung bildet die Voraussetzung für den Transfer der Lernergebnisse in ein anderes Lernumfeld. Der Nachweis der erbrachten Lernergebnisse ist für die zuständigen Stellen die Grundlage, auf der sie die Transferentscheidung fällen.

Der Vorschlag der ECVET-Empfehlung, dass Lernergebniseinheiten mit einer Bewertung abschließen, wird von allen Projekten als sinnvolles und wirkungsvolles Instrument erachtet. In Einklang mit den Berufsbildungsgesetzen (BBiG, Handwerksordnung (HwO) und Gesetze und Verordnungen in den Gesundheitsfachberufen) sind die Bewertungen, die die Projekte konzipiert haben und vorschlagen, unterhalb einer formal-rechtlichen Prüfung verankert. Sie tragen dazu bei, dass Lernergebnisse objektiv, valide und zuverlässig gemessen werden können, um das Vertrauen aufnehmender Institutionen in Vorleistungen zu stärken und Anrechnungsmöglichkeiten und Transfer zu verbessern (z.B. zeitliche Verkürzung der Ausbildung, inhaltliche Vertiefungen oder Zusatzangebote, Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen (Externenprüfung)).

Voraussetzung dafür, dass Bewertungsverfahren in der Berufsbildung vertraut wird, sind qualitätssichernde Festlegungen, z.B. zur Konzeption und Durchführung. Aus den Projekten liegen Methoden und Instrumente der Bewertung von Lernergebnissen vor.

2. Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebniseinheiten, ECVET Partnerschaften

Anrechnung und Akkumulierung von Lernergebnissen

Mit der Bewertung von Lernergebnissen – wie in den Projekten durchgeführt – wird nicht intendiert, die geregelten Abschlussprüfungen zu ersetzen. BMBF und KMK haben in ihrer Stellungnahme zu ECVET im Rahmen des Konsultationsprozesses 2007 ebenso wie das BMBF in den DECVET-Eckpunkten²⁰ von 2012 deutlich gemacht, dass am Berufskonzept und der Abschlussprüfung als tragende Säulen des Berufsbildungssystems festgehalten wird. Eine Akkumulation, nach der zu beliebigen Zeitpunkten und Orten erworbene und zertifizierte Lernergebniseinheiten gesammelt werden, um einen anerkannten Ausbildungsberuf zu erhalten, führt zu keiner professionellen Identität und ist deshalb in den deutschen Berufsgesetzen nicht vorgesehen.

²⁰ Abrufbar unter: http://www.decvet.net/files.php?dl_mg_id=904&file=dl_mg_1357721272.pdf

Gleichwohl sehen die Gesetze Anrechnungsmöglichkeiten vor. Eine Reihe von unterschiedlichen Paragraphen regelt die Anrechnung von vorab Gelerntem auf einen Bildungsgang auf der Basis von Einzelfallentscheidungen. Anrechnungsentscheidungen werden formal aufgrund der Vorlage von Zeugnissen und Bescheinigungen von den zuständigen Stellen getroffen.

Für die unterschiedlichen Anwendungskontexte können die ECVET-Instrumente zielführend eingesetzt werden, um beruflich erlangte Kompetenzen für Betriebe bzw. zuständige Stellen zu dokumentieren und nachzuweisen. Voraussetzung ist allerdings, dass die Lernergebniseinheiten auf der Basis allgemeinverbindlicher Standards definiert werden und Bewertungen auf qualitätssichernden Festlegungen basieren. Hierdurch erst kann Vertrauen auf der aufnehmenden Seite erzeugt werden.

Partnerschaftsvereinbarungen (memorandum of understanding)

Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen ist in Deutschland in der Berufsbildung gesetzlich festgelegt (Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO); spezifische Berufsgesetze für die Gesundheitsberufe). So wird beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb oder zwischen Ausbildungsbetrieben bei einer Verbundausbildung vertraglich geregelt. Besondere Kooperationen in der Berufsbildung zwischen Partnern werden durch Partnerschaftsvereinbarungen oder Kooperationsverträge geregelt (z.B. bei transnationalen Mobilitäten oder bei der Zusammenarbeit und dem Austausch von Auszubildenden zwischen kooperierenden Berufsfachschulen).

Bei Anrechnungsprozessen in der Berufsbildung nach BBiG und HwO im Sinne der verbesserten Durchlässigkeit und zur Schaffung von Übergängen finden Partnerschaftsvereinbarungen bislang keine Anwendung. In den Gesundheitsberufen ist es möglich, Teile der Ausbildung (Praktika) nach Genehmigung durch die Aufsichtsbehörden an ausländischen Institutionen durchführen zu lassen. Die Aufgabe der Kooperation sowie Lernziele und Lernergebnisse werden über die vertraglichen Instrumente des ECTS geregelt, wobei die Instrumente äquivalent sind mit denen aus ECVET.

3. Lernvereinbarung (learning agreement) und persönlicher Leistungsnachweis

Die Lernvereinbarung schließt inhaltlich an die Partnerschaftsvereinbarung an und findet zumeist in transnationalen Mobilitätsphasen Anwendung. In den Gesundheitsberufen wird in Einzelfällen der nationale und internationale Austausch von Auszubildenden nach Genehmigung durch die zuständigen Behörden durchgeführt. Hier ist die Lernvereinbarung neben der Partnerschaftsvereinbarung Voraussetzung für eine transparente Sicherstellung der Einhaltung der Berufsgesetze gegenüber den zuständigen Aufsichtsbehörden. Zur Beförderung von Anrechnungsprozessen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems hingegen ist eine Lernvereinbarung nicht typisch und notwendig.

Das Instrument des persönlichen Leistungsnachweises (personal transcript of records) hingegen ist im deutschen Kontext der Berufsbildung gut nutzbar und wird in vielerlei Kontexten auch eingesetzt. Wenn der Leistungsnachweis auf einer validen Bewertung basiert, könnten durch die ECVET-Elemente „Lernergebnisse“ – „Bewertung“ – „personal transcript of records“ Qualitätsentwicklungen in Bildungseinrichtungen angestoßen und Anerkennungsprozesse stark vereinfacht werden. Die Dokumentation vorliegender Kompetenzen bzw. von non-formalem und informellen Lernergebnissen, festgehalten im „persönlichen Leistungsnachweis“, könnte als qualitative Argumentationsgrundlage/Bescheinigung für die Verkürzung von Ausbildungszeiten oder die Beantragung auf Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen genutzt werden, die dann von der zuständigen Stelle im üblichen Verfahren geprüft wird.

4. ECVET-Punkte

Laut ECVET-Empfehlung sind ECVET-Punkte als Zusatzinformation zu verstehen und haben lediglich im Zusammenhang mit den erzielten Lernergebnissen einen Wert. Sie sollen zum Ausdruck bringen, welche Einheiten erworben und akkumuliert wurden. Die ECVET-Empfehlung schlägt bei der Vergabe von Punkten als Äquivalent die formale Lernzeit (1 Jahr Vollzeitausbildung ergibt 60 ECVET-Leistungspunkte) vor. Bei der relativen Gewichtung der Lernergebniseinheiten einer Qualifikation können drei verschiedene Kriterien entscheidend sein: die relative Bedeutung zur Gesamtqualifikation, die Komplexität und/oder die durchschnittliche Arbeitsbelastung für den erfolgreichen Abschluss einer Lernergebniseinheit.

In Deutschland werden in der Berufsbildung nach BBIG und HwO keine Leistungspunkte vergeben. Im Zentrum der beruflichen Bildung liegt die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in einem längeren sich aufschichtenden Bildungsprozess, der stets mit einer Abschlussprüfung endet. Eine Akkumulation ist nicht möglich. Die Quantifizierung von Gelerntem in einen Punktwert erzielt aus diesem Grund keine aussagekräftige Anwendung und würde falsche Schwerpunkte legen. Die Punkte werden als Symbol für eine kleinteilige, zergliederte Berufsbildung (Modularisierung) gesehen, die zum Verlust einer hohen Qualität der Fachkräfteausbildung führt. Die Projekte EASYMetal und ESyCQ und ihre jeweiligen Partner aus der Berufsbildung sehen in den Punkten keinen „Mehrwert“ bei Anrechnungsprozessen und Übergängen innerhalb der beruflichen Bildung.

Zu anderen Einschätzungen kann es dagegen in der schulischen Berufsbildung kommen, die teilweise eine größere inhaltliche Nähe zur Hochschulbildung aufweist. Im Projekt 2get1care wird in den Leistungspunkten eine sinnvolle ergänzende Größe gesehen, insbesondere mit der Orientierung an den Konstruktionsmerkmalen der ECTS-Punkte. Die Berufsgesetze für die Gesundheitsberufe (Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen) schreiben definierte Stundenumfänge an Fächern und für die Gesamtausbildung vor. In diesen Verordnungen wird mit Kontaktstunden gerechnet. ECVET-Leistungspunkte sollen in der aktuell diskutierten Form Äquivalente für Arbeitsbelastung (Kontaktstunden plus Eigenarbeitsanteile, z.B. für Vor- und Nachbereitung) darstellen. Die Vergabe von ECVET-Leistungspunkten könnte sich grundsätzlich aus den Berufsgesetzen ableiten lassen und würde Anrechnungsverfahren für berufsfachschulische Leistungen im Rahmen des ECTS-Systems auf ein späteres Studium vereinfachen.

Zusammenfassung

Die Arbeit der Projekte hat ergeben, dass einzelne Spezifikationen der ECVET-Empfehlung im deutschen Kontext sinnvoll einsetzbar sind, dass aber nicht alle Ziele verwirklicht werden können.

ECVET sollte aus Sicht der Projekte eher im Sinne eines Werkzeugkoffers genutzt werden und nicht als Gesamtpaket:

- Die Projekte sehen als Herzstück von ECVET die Lernergebnisbeschreibungen. Sie können dazu beitragen, systemübergreifend Leistungen transparent zu machen und so wechselseitige Bezüge an Schnittstellen ermöglichen. Einheiten von Lernergebnissen können Ausbildungen sinnvoll strukturieren, erfordern aber weiterhin klare curricular-didaktische Vorgaben für den üblichen Lehrprozess.
- Die Überprüfung und Bescheinigung von Lernergebnissen dient dazu, über valide Nachweise Vertrauen zu erzeugen und so Anrechnungsentscheidungen zu erleichtern. Das Berufsbildungssystem kann sich dieser Instrumente bedienen, um Fachkräfte zu gewinnen, die alternative Bildungswege eingeschlagen haben;

- Die gegenwärtige Struktur des Ausbildungssystems und die Prinzipien der beruflichen Ausbildung (ganzheitliche Sicht der Ausbildung, geregelte Abschlussprüfung) werden davon nicht tangiert. Eine Bewertung von einzelnen Lernergebniseinheiten kann sinnvoll sein, allerdings nicht mit dem Ziel das Prinzip einer in sich geschlossenen Ausbildung aufzulösen.
- Weiterhin sehen die Projekte Verfahren zur Dokumentation von Leistungen bzw. zu Leistungsnachweisen (Personal Transcript) als sinnvoll einsetzbare ECVET-Instrumente.
- Dagegen bestehen aus Sicht der Projekte im Rahmen der Berufsbildung nach BBiG und HwO kaum Verzahnungsmöglichkeiten mit Partnerschafts- und Lernvereinbarungen sowie dem Einsatz von ECVET-Punkten. In den Gesundheitsberufen trifft dies ebenfalls auf den Einsatz von ECVET-Punkten zu, jedoch sind unter Einbeziehung der Aufsichtsbehörden Partnerschafts- und Lernvereinbarungen möglich und diese werden in Einzelfällen schon praktiziert.

Konkretisierungsvorschläge zu den oben genannten Punkten wurden von den Projekten erarbeitet, mit dem Ziel, Vertrauen zu erzeugen, Qualität zu sichern und so Anerkennungsprozesse zu erleichtern. Die Nutzung der einzelnen ECVET-Instrumente im nationalen Kontext kann eine Anschlussfähigkeit an die europäische Berufsbildung herstellen und Lern- und Arbeitsmobilitäten erleichtern.

Konzepte an den Schnittstellen des deutschen Berufsbildungssystems: Erkenntnisse aus der Erprobung der Pilotinitiative DECVET

Christiane Köhlmann-Eckel

1. DECVET im Kontext europäischer und nationaler Berufsbildungspolitik

Mit der Beauftragung der Pilotinitiative DECVET im Jahr 2007 verfolgte das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Ziel, Wege innerhalb der deutschen Berufsbildung durchlässiger zu gestalten. Damit wird Bezug auf die auf europäischer Ebene angestoßenen Entwicklungen zur Schaffung eines europäischen Raumes für lebenslanges Lernen genommen, der erklärtes Ziel europäischer Bildungspolitik ist. Dies soll unter anderem durch die Förderung der Mobilität der Lernenden innerhalb und zwischen Bildungssystemen, durch Transparenz von Qualifikationen aber auch durch die Anrechnung und Übertragung von Lernergebnissen erreicht werden. Die im Rahmen der Kopenhagen-Erklärung 2002 vereinbarten Ziele sollen durch die Erprobung zentraler Instrumentarien sowohl im europäischen Raum als auch in den nationalen Bildungssystemen erreicht werden. Neben der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines europäischen Referenzrahmens für die Sicherung der Qualität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) bezieht sich dies ebenso auf die Implementierung von Leistungs- bzw. Kreditpunktesystemen sowohl in der Hochschule (ECTS) als auch in der beruflichen Bildung (ECVET). Als Ergebnis eines Konsultationsprozesses konnte am 19. Juni 2009 eine endgültige „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung“ veröffentlicht (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008; EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009) werden.

ECVET zielt darauf ab „das allgemeine Verständnis von Lernergebnissen der Bürger sowie ihre Transparenz, grenzüberschreitende Mobilität und ihre Übertragbarkeit zwischen und gegebenenfalls innerhalb der Mitgliedstaaten in einem grenzenlosen Raum des lebenslangen Lernens und auch die Mobilität und Übertragbarkeit von Qualifikationen auf nationaler Ebene zwischen verschiedenen Bereichen der Wirtschaft und innerhalb des Arbeitsmarktes“²¹ zu fördern. Die hierzu notwendigen Instrumente („technische Spezifikationen“) sollte durch zwei Ausschreibungsrunden der Europäischen Kommission (vgl. Europäische Kommission 2008; Europäische Kommission 2010) in der Praxis erprobt werden und eruiert werden. Die abschließende Einschätzung, inwiefern die anvisierten Ziele durch die ECVET-Spezifikationen erreicht werden können stehen noch aus.

Ebenso wie auf europäischer Ebene sind in den vergangenen Jahren in Deutschland Ansätze zur Verbesserung von Transparenz und Durchlässigkeit entwickelt worden. Sie knüpfen an „Zehn Leitlinien zur Modernisierung beruflicher Bildung“ an, die 2007 vom Innovationskreis berufliche Bildung (IKBB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht wurden (vgl. BMBF 2007b).

Mit der Leitlinie 6 wird der Forderung nach mehr Durchlässigkeit Ausdruck verliehen: „Lebenslanges Lernen heißt auch, die Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule – Übergangssystem – berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule zu verwirklichen. Dies ist nicht nur eine Frage der Chancengleichheit, sondern auch der Deckung des wachsenden Bedarfs an Hochschulabsolventen. Hierzu sind Verbesserungen, besonders an den Schnittstellen, im Sinne der Schaffung funktionsfähiger Übergänge und der Anerkennung von Vorqualifikationen erforderlich“ (ebd. S. 12f.). Des Weiteren wird ausgeführt: „es ist Aufgabe der Bildungspolitik, adäquate und gleichwertige Bildungschancen zu

²¹ EUROPÄISCHE KOMMISSION 2009, S. 1

schaffen, die Verzahnung von beruflicher Aus- und Weiterbildung zu verwirklichen und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen“ (ebd. S. 21)

2. Ziele und Aufgaben der Initiative

Die Pilotinitiative DECVET hatte die Aufgabe, ein Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung zu modellieren und damit einen Beitrag zur Erhöhung der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen der beruflichen Bildung zu leisten. Von 2007 – 2012 arbeiteten zehn Pilotprojekte im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) an der Entwicklung und Erprobung transparenter und durchlässiger Verfahren zur Erfassung, Bewertung und Anrechnung von Lernergebnissen.

Die Erprobung der entwickelten Verfahren fand an vier markanten Schnittstellen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems statt. Betrachtet wurden die Schnittstellen

- (1) zwischen der Berufsausbildungsvorbereitung und der dualen Berufsausbildung,
- (2) innerhalb der dualen Berufsausbildung an der Schnittstelle gemeinsamer berufsübergreifender Qualifikationen in einem Berufsfeld,
- (3) zwischen der vollzeitschulischen und der dualen Berufsausbildung und
- (4) zwischen der dualen Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung – geregelt nach §§ 53 und 54 BBiG.

Gemäß der Empfehlung der Europäischen Kommission zur Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung, ECVET (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008 und 2009) galt es darüber hinaus, die dort definierten „technischen Spezifikationen“ in die Erprobung einzubeziehen. Hierzu zählte neben der Definition von Lernergebnissen (1), die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung und Akkumulierung sowie von Vereinbarungen zur Etablierung von ECVET-Partnerschaften (2). Des Weiteren sollten mittels Lernvereinbarung und persönlichem Leistungsnachweis (3) sowie der Festlegung von ECVET-Punkten (4) die Basis für die Anrechnung der Lernergebnisse geschaffen werden.

Im Vergleich mit den durch die europäische Kommission festgelegten technischen Spezifikationen des ECVET definierte sich das Arbeitsmodell der BMBF-Pilotinitiative DECVET modifiziert, variabel und in enger Anlehnung an die nationalen Rahmenbedingungen und gesetzlichen Regelungen. Insbesondere wurde die Maxime der Akkumulation von Lernergebnissen relativiert bzw. ausgeklammert. Dies begründete sich in der Vorgabe, dass die Initiative unter Beachtung der Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems, wie etwa dem dualen Prinzip und dem Berufskonzept, durchgeführt werden sollte.

Laut Ausschreibung sollte dabei Folgendes erreicht werden: *„Ziel ist es, Lernergebnisse/Kompetenzen, die in anderen Bildungsgängen oder Lernorten erworben wurden, auf den angestrebten Berufsabschluss anzurechnen. Dazu ist es erforderlich, Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung beruflicher Lernergebnisse/Kompetenzen zu entwickeln und ihre Anwendung in der Praxis beispielhaft zu erproben“* (BMBF 2007a). Durch dieses Ziel wurde gleichermaßen das Arbeitsprogramm für die zehn Pilotprojekte vorgegeben. Im Mittelpunkt standen

- (1) die Definition von Lernergebnissen und ihre Bündelung in Lernergebniseinheiten,
- (2) die Entwicklung von Verfahren zur Bewertung von Lernergebnissen, ihre Validierung und anschließende Dokumentation,
- (3) die Festlegung der Leistungspunkte und
- (4) die Entwicklung von entsprechenden Anrechnungsmodellen.

3. Ausgewählte Ergebnisse der Erprobung

Die Erfahrungen aus der Pilotinitiative DECVET zeigen, dass die Bedingungen und Anforderungen zur Gestaltung von Zu- oder Übergängen je nach „Schnittstelle“ des Systems variieren. Insbesondere Schnittstellen zur Förderung vertikaler Durchlässigkeit, wie z.B. der Zugang von der Berufsausbildungsvorbereitung in die duale Ausbildung oder der Zugang von der dualen Berufsausbildung in die berufliche Fortbildung (des Bundes nach §§ 53 und 54 BBiG) stellten aufgrund der unterschiedlichen Aufgaben und Zielstellungen der betroffenen Teilbildungssysteme dabei eine Herausforderung dar. Die in DECVET erprobten Instrumente können einen Beitrag dazu leisten, Übergänge zwischen den Teilbildungssystemen zu verbessern (vgl. FROMMBERGER u.a. 2012a), indem sie zur Glaubwürdigkeit und zum gegenseitigen Vertrauen zwischen abgebender und aufnehmender Instanz beitragen.

Bei der Vorstellung ausgewählter Ergebnisse aus der DECVET-Erprobung wird nachfolgend insbesondere Bezug auf die Arbeitsschritte (1) die Definition von Lernergebnissen und ihre Bündelung in Lernergebniseinheiten, (3) die Festlegung der Leistungspunkte und (4) die Entwicklung von Anrechnungsmodellen genommen.

3.1 Definition von Lernergebnissen und ihre Bündelung in Lernergebniseinheiten

Für die DECVET-Pilotprojekte galt es in einem ersten Arbeitsschritt, Lernergebnisse, die Lernende durch berufliche Qualifizierungen erworben haben, zu beschreiben. Primär geht es um die in existierenden Bildungsgängen erworbenen Lernergebnisse. Jedoch dürfen Lernergebnisse, die in non-formalen und informellen Lernkontexten erworben wurden, nicht vernachlässigt werden.

In der Folge entstanden curriculare Elemente, die zum Zweck der Anrechnung eine Bewertung und Dokumentation des erlangten Lernergebnisses zulassen und Bestandteil einer beruflichen Qualifikation sind. Um dem Anspruch der mit den Lernergebnissen verbundenen Outcome-Orientierung zu genügen, war es zudem erforderlich, die in der beruflichen Bildung relevanten Lernorte zu berücksichtigen und ihre Ergebnisse in die Einheiten einfließen zu lassen.

Die durch die DECVET-Pilotprojekte entwickelten Lernergebniseinheiten weisen in ihrer Charakteristik immer einen Bezug zu den Anforderungen des Beschäftigungssystems auf und spiegeln die in der beruflichen Realität existierenden Arbeitsaufgaben wider. Grundlage für die Identifikation von Lernergebnissen bildete eine vorangehende Analyse der existierenden formalen Ordnungsmittel und der Analyse und Einbeziehung von betrieblichen Materialien, Arbeitsplatzanalysen und Expertenvoten. Basis der Konzeption bildete zudem immer die vollständige Handlung. Unter Einbezug eines Kompetenzmodelles wurden die identifizierten Lernergebnisse über den zugrundeliegenden Kompetenzdimensionen abgebildet und über Taxonomien beschrieben. Durchschnittlich entstanden so für ein Ausbildungsjahr drei bis vier Lernergebniseinheiten, die entweder eine Berufsspezifik auswiesen oder berufsfeldweit beschrieben waren.

Nach der Erprobung von DECVET können Lernergebniseinheiten die curriculare Grundlage zur Anrechnung zuvor erworbener Lernergebnisse bilden. Notwendig hierzu wären geeignete Rahmenbedingungen (vgl. FROMMBERGER u.a. 2012a): So wäre, um eine bundesweite Verbindlichkeit zu sichern, ein standardisiertes einheitliches Entwicklungsverfahren zu etablieren. Des Weiteren müssten die Einheiten sowohl die betrieblichen also auch die schulischen Ordnungsmittel einschließen und aus ihnen gewonnen werden. Darüber hinaus wäre es notwendig, die Praxisrelevanz über Arbeitsplatzanalysen und Expertenvoten zu stützen. Strukturiert nach dem Kompetenzmodell des DQR (oder auch dem des EQF) wäre es das Ziel, über die Beschreibung vollständiger Arbeitshandlungen den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz zu sichern (vgl. EBENDA, S. 144): *„Die Einbeziehung von Lernergebniseinheiten in die Systematik der Ordnungsmittel beruflicher Bildung könnte [so] einen bundesweit standardisierten, transparenten und verbindlichen Referenzrahmen ermöglichen, Anrechnungsmöglichkeiten – nicht Anrechnungszwänge – strukturell zu verankern und somit curricular verknüpfte Übergänge zwischen Teilsystemen der Berufsbildung auszuweisen“* (HEMKES u.a. 2012, S. 166).

3.2 Festlegung der Leistungspunkte

Eng verknüpft mit der Entwicklung von Lernergebniseinheiten war die Modellierung von Verfahren zur Vergabe von Leistungspunkten. Die Entwicklung von Verfahren zur Festlegung der Leistungspunkte und folglich einer Bemessung der Lernergebniseinheiten in ihrem Bezug auf die gesamte Qualifikation konnte nur schwer während des DECVET-Erprobungsprozesses umgesetzt werden. Zur Dimensionierung von Lernergebnissen war es erforderlich, *„Kriterien für die Gewichtung von Lerneinheiten und die Festlegung und Zuordnung von Leistungspunkten in Relation zum angestrebten Bildungsabschluss zu entwickeln. Dabei sollen die Ansätze des europäischen ECVET-Vorschlages berücksichtigt und weiterentwickelt werden“* (BMBF 2007a).

In der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats der Europäischen Union (2009) zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems ECVET wird zwischen ECVET-Punkten und Leistungspunkten unterschieden. Während ECVET-Punkte als *„eine numerische Darstellung des Gesamtgewichts der Lernergebnisse in einer Qualifikation und des relativen Gewichts der Einheiten in Bezug auf die Qualifikation“* (ebd.) gesehen werden, wird unter Leistungspunkten *„ein Satz von Lernergebnissen einer Einzelperson, die bewertet wurden und die zur Erlangung einer Qualifikation akkumuliert oder in andere Lernprogramme oder Qualifikationen übertragen werden können“* (ebd.) verstanden.

Diese zwei parallel nebeneinander stehenden Definitionen erwiesen sich in den Pilotprojekten als problematisch. In DECVET wurden folgende Kriterien bei der Zuweisung von Punkten auf die Lernergebniseinheiten zugrunde gelegt:

- *„relative Bedeutung der die Einheit bildenden Lernergebnisse für die Beteiligung am Arbeitsmarkt, für den Aufstieg zu anderen Qualifikationsniveaus oder für die soziale Integration;*
- *Komplexität, Umfang und Volumen der Lernergebnisse in der Einheit;*
- *der Aufwand, der notwendig ist, um die für die Einheit erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben“* (ebd.)

Da Leistungspunkte als „Währung“ für die Erhöhung der Durchlässigkeit gesehen wurden, bildeten sie für die DECVET-Pilotinitiative einen wichtigen Bestandteil der Auseinandersetzung. Stets wurde jedoch hinterfragt, welche Bedeutung ihnen für das im deutschen Bildungssystem zu erprobende Anrechnungsverfahren zukommt, in dem die Akkumulation von Lernergebnissen keine Rolle spielt.

Trotz intensiver Auseinandersetzung der Pilotprojekte konnte kein akzeptiertes Verfahren zur Festlegung der Punkte im Konsens mit den beteiligten Projektpartnern identifiziert werden. *„Als Empfehlung der Projekte kann dennoch festgehalten werden, dass von DECVET ausgehend die Kompatibilität zum ECTS-System ausgebaut werden sollte, jedoch unter der Prämisse, dass eine andere Basis als der workload gefunden werden muss“* (FROMMBERGER u.a. 2012a, S. 150 f.).

Daher wird zukünftig zu diskutieren sein, in welchem Verhältnis die Lernergebnisorientierung zu der auf Lernzeit basierenden Bemessung der Lernergebnisse mittels Punkten zu sehen ist. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern Inputfaktoren unberücksichtigt bleiben können, folgt man der Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen Lernzeit und Lernergebnis besteht (vgl. ebd.). Des Weiteren lässt sich aus DECVET resümieren, dass neben diesen Inputfaktoren auch die Bestimmung des Niveaus in das Verfahren zur Vergabe von Punkten einzubeziehen ist, sollten sie eine höhere Bedeutung als die Bestimmung des Gewichtes einer Lerneinheit innerhalb einer Gesamtqualifikation erhalten (vgl. FROMMBERGER u.a. 2012a). Eine weiterführende Diskussion über die Vergabe von Kreditpunkten kann jedoch empfohlen werden, da sie auch ihren Beitrag für die Anrechnung von Lernergebnissen im internationalen Kontext liefern könnten. Mit Blick auf die Anrechnung von Lernergebnissen zur Erhöhung der Durchlässigkeit im nationalen Berufsbildungsraum, kommt den Punkten jedoch derzeit noch eine untergeordnete Funktion zu.

3.3 Entwicklung von Anrechnungsmodellen

Obwohl das Berufsbildungsgesetz (BBiG) Optionen der Übertragung von Lernergebnissen ermöglicht²², werden diese Verfahren nur selten initiiert. Gleichfalls existiert kein bundeseinheitlicher Standard zur Ausführung der entsprechenden Paragraphen. Im Sinne der Gegebenheiten des deutschen Berufsbildungssystems und der im Rahmen der Pilotprojekte betrachteten Zu- und Übergänge handelt es sich bei diesen Verfahren um die Anrechnung von Lernergebnissen auf Bildungsgänge – im Falle DECVETs auf die Anrechnung von Lernergebnissen auf die duale Berufsausbildung – und auf die Bestandteile der geregelte Prüfungsordnung einer beruflichen Fortbildung. Somit ergaben sich an die Anrechnungsmodelle der jeweiligen Schnittstellen unterschiedliche Anforderungen. Während es sich im Übergang zur dualen Ausbildung – sei es von der Berufsausbildungsvorbereitung oder aus vollzeitschulischen Bildungsgängen – um eine Anrechnung auf einen anderen Bildungsgang handelt, musste im Übergang zwischen Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung über die Anrechnung von Lernergebnissen auf die Bestandteile der Prüfungsordnung diskutiert werden. Somit wurden von den DECVET-Pilotprojekten drei Wege der Anrechnung identifiziert:

- (a) Anrechnung von Lernergebnissen, die eine Ausbildungszeitverkürzung zur Folge hat,
- (b) Anrechnung von Lernergebnissen auf einen weiteren Bildungsgang ohne Zeitverkürzung aber verbunden mit der Möglichkeit zusätzliche Kompetenz zu erwerben (bspw. durch Auslandsaufenthalte oder Zusatzqualifikationen) und
- (c) durch die Verkürzung von Vorbereitungszeiten auf die Fortbildungsprüfung und einer Individualisierung der Prüfungszulassung. Diese Anrechnungsmöglichkeit ist jedoch in keinem formal geregelten Rahmen wiederzufinden.

Die in DECVET entwickelten Möglichkeiten der Anrechnung (vgl. BMBF 2012) orientieren sich zum Teil an bereits existierenden gesetzlichen Bedingungen des BBiG und ergänzen diese durch die Bestrebungen, standardisierte Verfahren zu entwickeln, die eine Vergleichbarkeit zulassen. Nicht in Frage gestellt wird dabei die Entscheidungshoheit über die Anrechnung durch die zuständigen Betriebe und Unternehmen.

Um Anrechnung zukünftig als attraktives Angebot beruflicher Bildungsgänge zu offerieren, könnte einerseits eine Anpassung der existierenden gesetzlichen Regelungen des BBiG unterstützend wirken. Auf der anderen Seite wären Anreizstrategien hierbei hilfreich. Jedoch bedarf es dafür einer zielgerichteten Information der Beteiligten (FROMMBERGER u.a. 2012b, S. 132ff.).

Fazit

Mit ECVET und DECVET ist die Bemühung verbunden, Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität zwischen und innerhalb von Bildungssystemen zu verbessern. Der Konstruktion von Lernergebniseinheiten kommt hier sowohl für den nationalen, als auch den europäischen Bildungsraum eine wesentliche Rolle zu. Darüber hinaus ist sowohl ECVET, als auch DECVET gemein, dass die Orientierung am Outcome das grundlegende Konzept bildet, wenngleich im deutschen Kontext explizit Input- aber vor allem Prozessfaktoren einzubeziehen sind.

Als große Hürde ist die Einführung von Leistungspunkten im deutschen System der Berufsbildung zu sehen. Es sind zunächst Rahmenbedingungen zu schaffen, um die erhoffte Wirkung der Punkte umzusetzen. Auch die Frage der Anrechnung von Lernergebnissen bleibt weiterhin hinsichtlich der notwendigen Rahmenbedingung und ihrer potenziellen Wirksamkeit zu diskutieren. *„Für mehr Durchlässigkeit an Schnittstellen zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung bilden leistungsfähige und individuell nutzbare Anrechnungsverfahren eine notwendig, aber nicht immer hinreichende breitenwirksame Voraussetzung. Systemgestaltende Wirkkraft kann Anrechnung entfalten, wenn sie als*

²² Siehe hierzu auch den Beitrag von EBERHARDT/ANNEN in diesem Band.

strukturierendes Element im Rahmen beruflicher Ordnungsmittel integriert wird und die derzeitigen Schnittstellen in der Berufsbildung zu verknüpfenden Übergangszonen gestaltet“ (HEMKES u.a. 2012, S. 165). Dafür können die Lernergebniseinheiten einen wichtigen Beitrag leisten - jedoch ist hier vornehmlich der Gestaltungswille der Berufsbildungspraxis und -politik gefragt.

Literatur

BERGZOG, Thomas / DIETRICH, Andreas / KÖHLMANN-ECKEL, Christiane u.a. (2012): Das Anrechnungspotenzial an den in DECVET untersuchten Schnittstellen der beruflichen Bildung – Befunde zu Relevanz, Problemlage und zum Bedarf. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 17-24.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007a): Ausschreibung für einen Dienstleistungsauftrag. Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007b): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Bonn/Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand 01. 03. 2013).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen — EACEA/14/08 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen Vergabe von Finanzhilfen für Projekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2008/C 132/08. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:132:0032:0033:DE:PDF> (Stand 01. 03. 2013).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen. Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (LII) — Programm Leonardo da Vinci. Vergabe von Finanzhilfen zur Unterstützung nationaler Initiativprojekte zur Erprobung und Entwicklung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). 2010/C 85/08. URL: http://eacea.ec.europa.eu/llp/ecvet/2008/documents/ecvet_cal_for_prop_2008_DE_final_rev2.pdf (Stand 01. 03. 2013).

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2008) : Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand 01. 03. 2013).

EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (2009): Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> (Stand 01. 03. 2013).

FROMMBERGER, Dietmar/HELD, Georg/ MILOLAZA, Anita u.a.(2012a): Zusammenfassung und Diskussion der didaktisch-curricularen Ansätze aus DECVET – Projekte zur Förderung der Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässig-

keit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 137-154.

FROMMBERGER, Dietmar/HELD, Georg/ MILOLAZA, Anita u.a. (2012b): Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 126-136.

HEMKES, Barbara/KÖHLMANN-ECKEL, Christiane/MEERTEN, Egon (2012): Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementation von Anrechnung – 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn S. 165-168.

KÖHLMANN-ECKEL, Christiane/MEERTEN, Egon (2012): Die Pilotinitiative DECVET – ein Arbeitsmodell zur Ermittlung von Äquivalenzen und Anrechnungspotenzialen. In: BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 25-30.

MILOLAZA, Anita/FROMMBERGER, Dietmar/SCHILLER, Stefanie u.a. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ Ausgabe Nr. 14. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.pdf (Stand 01. 03. 2013).

Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung: 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung²³

Barbara Hemkes, Christiane Köhlmann-Eckel, Egon Meerten

Die 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gestartete Pilotinitiative DECVET hatte die Aufgabe, Verfahren zur Beschreibung, Erfassung und Anrechnung von Lernergebnissen zu entwickeln und zu erproben. Die nachfolgenden Thesen enthalten Einschätzungen und Empfehlungen zu den in DECVET erarbeiteten Ergebnissen, und zielen darauf ab, Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen der beruflichen Bildung qualitativ, quantitativ, verfahrensökonomisch und strukturell zu optimieren. Mit den Thesen wird bewusst eine selektive und sicher auch kontroverse Reduktion und Verallgemeinerung empfehlender Aussagen gewagt, die dem pragmatischen Diskurs zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für nachfolgende Entwicklungsprozesse dienen sollen.

These 1.

Für mehr Durchlässigkeit an den Schnittstellen zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung bilden leistungsfähige und individuell nutzbare Anrechnungsverfahren eine notwendige, aber nicht immer hinreichende und breitenwirksame Voraussetzung. Systemgestaltende Wirkkraft kann Anrechnung entfalten, wenn sie als strukturierendes Element im Rahmen beruflicher Ordnungsmittel integriert wird und die derzeitigen Schnittstellen in der Berufsbildung zu verknüpfenden Übergangszonen gestaltet.

Für die Verwendung und Weiterentwicklung der in DECVET entwickelten Konzepte, Instrumente und Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen auf weiterführende Bildungsgänge stellt sich die Strukturfrage: Sollen die durchlässigkeithemmenden Brüche und Disparitäten an den Schnittstellen zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung durch gesonderte Anrechnungsverfahren außerhalb der Ordnungsebene überbrückt werden oder soll Anrechnung als Strukturelement in der Berufsbildung mittelfristig abgrenzende Schnittstellen zu verknüpfenden Korridoren entwickeln?

Im ersten Fall handelt es sich um einen Defizite (an den Schnittstellen) kompensierenden Durchlässigkeitsansatz, der strukturell und ordnungspolitisch gering verankert ist und somit eigenständige Verfahrensprozesse erfordert, die personal- und zeitaufwendig sind und (regional) mit den Bildungsakteuren (Kammern, Betrieben, Berufsschulen etc.) den jeweiligen Gegebenheiten entsprechend auszuhandeln sind. Die Folge könnte sein, dass eine Vielzahl unterschiedlicher und untereinander nicht abgestimmter Einzellösungen zur Anrechnung entwickelt wird, deren Intransparenz und fehlende Standardisierung die Mobilität im Berufsbildungssystem wesentlich einschränkt.

Der zweite – strukturbasierte – Durchlässigkeitsansatz ist darauf gerichtet, die Anrechnung von Lernergebnissen in Strukturzusammenhänge der Berufsbildung einzubinden und mit dem Ordnungsrahmen der Berufsbildung in Beziehung zu setzen. Die derzeitigen Reformprozesse in Bund und Ländern zur Implementierung von Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in Ordnungsmitteln bieten die ideale Chance, Anrechnungsfragen in die Gestaltung der Ordnungsmittel mit einzubeziehen und damit mittelfristig einen Weg zu öffnen, der zu einer curricularen Verknüpfung der Teilsysteme der Be-

²³ Dieser Beitrag erschien erstmals in: BMBF (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der Berufsbildung, Bonn, S. 165-168.

rufsbildung und damit zu einer strukturell verankerten Durchlässigkeit (durch Anrechnung) führt. Gleichmaßen würde dies auch die Anschlussfähigkeit beruflicher Bildungsgänge an andere Bildungssysteme – hier insbes. Der hochschulischen Bildung - verbessern.

These 2.

Die Einbeziehung von Lernergebniseinheiten in die Systematik der Ordnungsmittel beruflicher Bildung könnte einen bundesweit standardisierten, transparenten und verbindlichen Referenzrahmen ermöglichen, Anrechnungsmöglichkeiten – nicht Anrechnungszwänge - strukturell zu verankern und somit curricular verknüpfte Übergänge zwischen den Teilsystemen der Berufsbildung auszuweisen.

Lernergebniseinheiten weisen in der vorliegenden Form bereits ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den Konstruktionskriterien und der Systematik der (neugeordneten) Ordnungsmittel auf, obgleich sie jeweils unterschiedliche, sich gegenseitig ergänzende Funktionen erfüllen.

Für die Entwicklung von Lernergebniseinheiten sowie bei der Erarbeitung von Ordnungsmitteln sind die Konstruktionsprinzipien der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung konstitutiv. In beiden Entwicklungsprozessen findet das Systematisierungsmodell des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) Berücksichtigung. Beide Arbeitskonzepte orientieren sich am Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz und strukturieren Kompetenzen über die Bestimmung bzw. Ableitung berufstypischer und komplexer Handlungsfelder (und der in ihnen ausgeprägten Arbeits- und Geschäftsprozesse, Arbeitssituationen und Aufträge), die in ihrer Summe den Gesamtzusammenhang und das Profil eines Berufes abbilden.

Ausbildungsrahmenplan und Lernergebniseinheiten stehen dabei in einem Ergänzungsverhältnis. In Lernergebniseinheiten werden in der Regel die im Ausbildungsrahmenplan skizzierten Kompetenzen und Handlungsfelder weitergehend konkretisiert und ausdifferenziert und somit für die Bestimmung von Anrechnungspotenzialen zwischen Berufen und Bildungsgängen handhabbar und transparent gemacht. Gleichmaßen bieten sie einen mit den Vorgaben der Ordnungsmittel abgestimmten und ausdifferenzierten Rahmen für die Planung und Durchführung von Lernergebnisfeststellungen zum Zwecke der Anrechnung. Eine Erweiterung der Systematik der Ordnungsmittel um die Ebene der Lernergebniseinheiten könnte somit der Anrechnung einen verbindlicheren Referenzrahmen ermöglichen.

These 3.

In Lernergebniseinheiten werden die fachtheoretischen und fachpraktischen Inhalte integriert dargestellt. Lernergebniseinheiten sind in diesem Sinne lernortübergreifend angelegt. Die Ausrichtung auf lernortübergreifende curriculare Elemente wird insbesondere dadurch unterstützt, indem für die beschriebenen Lernergebnisse ergänzend die jeweiligen Bezüge zum betrieblichen Ausbildungsrahmenplan und zum berufsschulischen Rahmenlehrplan transparent ausgewiesen und inhaltlich abgebildet werden. Diese Verknüpfung von berufsschulischen und betrieblichen Ordnungsmitteln in einem Dokument hat Modellcharakter und kann der weiteren Entwicklung der Kompetenzorientierung dienen. Darüber hinaus liefert sie innovative Impulse für eine intensivere Kooperation der Lernorte.

Bisherige Bemühungen, die Kooperation der Lernorte zu intensivieren, basieren im Wesentlichen auf den Bestrebungen, die beiden voneinander getrennten Lernorte durch entsprechende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen einander näher zu bringen. Dabei besteht häufig die Schwierigkeit, dass Ausbildungstheorie und -praxis aus organisatorischen Gründen nicht parallel bzw. zeitlich

aufeinander abgestimmt vermittelt werden können. Letztlich wird es nicht selten dem Auszubildenden überlassen, diese Verbindung herzustellen.

Da Lernergebniseinheiten in ihrer Konstruktion sich weniger an Input- und Prozessfaktoren orientieren, sondern im Sinne einer Beschreibung von erreichten oder noch zu erreichenden Lernergebnissen formuliert sind, bleibt die konkrete Ausgestaltung der Ausbildungsprozesse und der Lernortkooperation dem ausbildenden Personal und auch den Auszubildenden selber vorbehalten. Ein Dokument, welches Lernergebnisse lernortübergreifend ausweist, bietet die Möglichkeit, die Zusammenhänge und Bezüge zwischen berufsschulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten in einem Gesamtbild besser zu erfassen. Damit wird zugleich eine erhöhte Transparenz und Verständigung über Ausbildungsinhalte lernortübergreifend möglich. Diese enge Kopplung von Ausbildungsrahmenplan und Lernergebniseinheiten gewährleistet auch, dass die notwendigerweise lernortunabhängig zu beschreibenden Lernergebnisse an den betrieblichen Kontext gebunden werden, aus dem heraus sie generiert werden.

These 4.

Die Einbeziehung von Lernergebniseinheiten und Anrechnungspotenzialen in den Referenzrahmen der Ordnungsmittel könnte den bisher weitgehend ungenutzten gesetzlichen Möglichkeiten, die das Berufsbildungsgesetz zur Anrechnung vorangegangener (Aus-) Bildungsleistungen an eine folgende Berufsausbildung bietet, einen neuen Bedeutungs- und Anwendungskontext schaffen, der die Attraktivität, diese Bestimmung in Anspruch zu nehmen, bei den Betroffenen deutlich erhöht.

Der Gesetzgeber hat auf Bundesebene im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und auf Länderebene eine Vielzahl von Bestimmungen erlassen, die es ermöglichen (nicht vorschreiben), die aus einem vorhergegangenen Bildungsgang erworbenen Lernergebnisse auf einen folgenden Bildungsgang anzurechnen. Diese konnten in der Berufsbildungswirklichkeit bisher jedoch keine nennenswerten Durchsetzungswirkungen entfalten, d.h. sie werden von Auszubildenden und Ausbildenden kaum in Anspruch genommen.

Eine Einbindung der in DECVET entwickelten curricularen Qualitätsstandards (z.B. zur Konstruktion von Lernergebniseinheiten, zur Beschreibung von Lernergebnissen sowie zur Ermittlung von Äquivalenzen) in den Referenzrahmen der Ordnungsmittel könnte die Vorbehalte und Risikobefürchtungen gegen die existierenden gesetzlichen Anrechnungsoptionen bei Auszubildenden und Ausbildenden mindern.

These 5.

Die Prüfung von Gleichwertigkeit der Lernergebnisse in Äquivalenzuntersuchungen ist eine zwingende Voraussetzung zur Identifikation von Anrechnungspotenzialen. Sofern es gelingt, verknüpfende Übergangszonen an den Schnittstellen des Berufsbildungssystems über die Einbindung von Lernergebniseinheiten in die Ordnungsmittel zu gestalten, würde dies den Aufwand umfangreicher Äquivalenzuntersuchungen und Anrechnungsverfahren deutlich reduzieren.

Zur Feststellung gleichwertiger Lernergebnisse zwischen den von Übergängen gekennzeichneten Teilsystemen in der beruflichen Bildung bedarf es einer verlässlichen Analyse, die Aussagekraft über die Lerntiefe und –breite der vergleichbaren Lernergebnisse zulässt. Dabei stellt sich diese Herausforderung insbesondere an den vertikalen Schnittstellen, da hier Teilsystem übergreifend von dem vermeintlich vorgelagerten Bildungsgang auf den nächst „höheren“ eine Anrechnungsmöglichkeit geschaffen werden soll. Solche Prüfungen auf Gleichwertigkeit erfordern jedoch immer eine genaue Betrachtung des Einzelnen.

Im Sinne einer strukturellen Verankerung durch curricular verknüpfte Übergänge, wird die einzelne Prüfung von Lernergebnissen hinsichtlich ihrer Äquivalenz jedoch unnötig. Durch die auf curricularer Ebene geschaffenen gleichwertigen Lernergebniseinheiten wird eine systemische Verankerung forciert. Davon unberührt bleibt jedoch die individuelle Feststellung erworbener Lernergebnisse über die Lernergebnisfeststellungsverfahren.

These 6.

Die Akzeptanz von und Mitwirkung an Anrechnungen zuvor erworbener Lernergebnisse auf eine anschließende Aus- und Fortbildung setzt bei den Bildungsakteuren im Praxisfeld eine Vertrauensbasis voraus. Bestimmender Faktor dazu ist ein Vertrauen in die Wirksamkeit der lernergebnisfassenden Prüfungsinstrumente und -verfahren. Vertrauensbildend wirkt vor allem eine Lernergebnisfeststellung, die die vorhandene berufliche Handlungskompetenz in unmittelbarem Bezug zum beruflichen Arbeitsfeld oder in ihm nachvollziehbar ausweist.

Ausbildende Betriebe sind zumeist nur dann zum Abschluss eines ausbildungszeitverkürzenden Ausbildungsvertrags („Quereinstieg“) bereit, wenn sie mit einiger Gewissheit darauf vertrauen können, dass die zur Anrechnung offerierten Lernergebnisse tatsächlich im beschriebenen Umfang – in Lerntiefe und -breite sowie mit einem entsprechenden Bezug auf die Ausbildungs- und Arbeitspraxis – vorhanden sind. Eine solche Vertrauensbasis kann bei aufnehmenden Betrieben gefestigt werden, wenn in Ergänzung zu den fachtheoretischen Kenntnisprüfungen in der Berufsschule können performanzorientierte Feststellungsverfahren zur Anwendung kommen, die es erlauben, Lernergebnisse und berufliche Handlungskompetenz über die erfolgreiche Bewältigung realer betrieblicher Arbeitsaufgaben und Aufträge im betrieblichen Praxisfeld zu erfassen. Ausbildungsbegleitende Formen der Lernerfolgskontrolle und -reflektion, deren Ergebnisse in einem Dokument festgehalten und fortgeschrieben werden, haben sich in diesem Zusammenhang insbes. für das ausbildende Personal und für ausbildende Betriebe als erfolgreich und vertrauensbildend erwiesen.

These 7.

Mit den speziell für die Anrechnung praktizierten Lernergebnisfeststellungsverfahren wird unterhalb der Ordnungsebene eine zweite „Prüfungslinie“ etabliert, die zusätzliche, oftmals kaum verfügbare Arbeitskapazität bindet und dadurch ggf. eine breite Implementierung erschwert. Die Implementationschancen anrechnungsspezifischer Feststellungsverfahren können sich wesentlich verbessern, wenn es gelingt, Synergien zwischen der Umsetzung von Lernergebnisfeststellungsverfahren und den regulären Zwischen- und Abschlussprüfungen zu schaffen und diese auch für Anrechnungsverfahren zu nutzen.

Die Feststellung von Lernergebnissen impliziert in DECVET eine auf zwei Ebenen parallel verlaufende „Prüfungspraxis“ während der Ausbildung. Einerseits existieren die im Ordnungsrahmen der Ausbildung durchzuführenden Zwischen- und Abschlussprüfungen, die auch nicht als solche in Frage zu stellen sind. Andererseits sind für die Feststellung der bei Auszubildenden vorhandenen und somit anrechnungsfähigen Lernergebnisse gesonderte – z.T. auch unterjährige – Lernergebnisfeststellungen nötig. Diese beiden separaten Prüfungslinien sind aus Sicht der Bildungsakteure auf Dauer aus zeit-, personal- und verfahrensökonomischen Gründen nur schwer zu realisieren und somit ist gleichzeitig ein hinderlicher Faktor für die Etablierung eines pragmatischen und akzeptierten Anrechnungsverfahrens identifiziert. Andererseits weist die anrechnungsspezifische „Prüfungslinie“ in curricularer, prüfungskonzeptioneller und prüfungsmethodischer Hinsicht erhebliche Übereinstimmungen mit den über Verordnungen geregelten Prüfungsnormen und Prüfungsformen auf. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang z.B. auf die „Gestreckte Prüfung“ und die Prüfungsvariante des „betrieblichen Auftrags“. Zur Problemlösung bietet es sich an, Verfahrensmöglichkeiten zu prüfen, wie ausbildungsbaasierte Prüfungsformen mit anrechnungsbezogenen Lernergebnisfeststellungsverfahren verknüpft bzw. integrativ durchgeführt und genutzt werden können.

Ergebnisse und Erfahrungen bei der Nutzung von Ausbildungsbausteinen beim Übergang Schule – Beruf und zur Nachqualifizierung

Christoph Acker

Ausgangslage

Die duale Berufsausbildung in Deutschland ist ein Markenzeichen mit hohem internationalem Renommee. Doch abnehmende Schulabgangszahlen, eine Tendenz zu höheren Schulabschlüssen und eine höheren Studierneigung haben Auswirkungen auf die berufliche Ausbildung in Deutschland. Die Verbesserung der Durchlässigkeit bietet dabei eine Möglichkeit, den zukünftigen Fachkräftebedarf der Wirtschaft über die duale Ausbildung zu sichern.

Zukünftig wird es zur Sicherung des Arbeitskräfteangebots notwendig sein, die Potenziale, Ressourcen und Talente junger Menschen im Übergang zwischen Schule und Beruf frühzeitig zu erschließen und die berufliche Weiterbildung (junger) Erwachsener und die Zuwanderung ausländischer Fachkräfte zu fördern (vgl. BIBB 2012).

Ein großer Anteil von (jungen) Erwachsenen befindet sich aufgrund eines fehlenden Berufsabschlusses in prekärer Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit. Laut Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 sind 2,21 Millionen Menschen im Alter von 20 bis 34 Jahren ohne Berufsabschluss. Ein erhebliches Potenzial zur Schließung der Fachkräftelücke – bedenkt man, dass 65,8 Prozent dieser Menschen einen Haupt- oder Realschulabschluss, 16,1 Prozent gar eine Studienberechtigung haben. Abschlussorientierte und über Lernergebnisse strukturierte Nachqualifizierungsangebote²⁴ können zur Verringerung des Anteils an- und ungelernter (junger) Erwachsener mit und ohne Beschäftigung beitragen.

Daneben hat sich im Bildungssystem zwischen den allgemeinbildenden Schulen und der dualen Berufsausbildung ein Übergangsbereich etabliert. Dieser Übergangsbereich umfasst eine Vielzahl von berufsvorbereitenden Bildungsangeboten des Bundes und der Länder. Trotz der anhaltenden Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt finden sich immer noch viele Jugendliche nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zunächst im Übergangsbereich wieder. Laut Statistischem Bundesamt begannen 2012 immerhin noch 267.000 junge Leute eine solche Bildungsmaßnahme (STATISTISCHES BUNDESAMT 2013 Mit gezielter Unterstützung könnte ein Teil der Jugendlichen im Übergangsbereich eine betriebliche Ausbildung erfolgreich absolvieren). Viele Jugendliche beginnen eine Alternative zu einer Ausbildung, suchen aber unabhängig davon weiterhin nach einer Ausbildungsstelle und wünschen eine entsprechende Vermittlung durch die Bundesagentur für Arbeit. Doch allzu oft wechseln diese Jugendlichen im Anschluss an einen Bildungsgang in den nächsten.

Der Übergangsbereich zeichnet sich durch eine Vielzahl von Gestaltungs- und Maßnahmeformen aus, die kaum mehr für Fachleute, für Betriebe oder auch für die jungen Menschen im Qualifizierungsprozess selbst durchschaubar ist. Entsprechend gering ist die Akzeptanz vieler Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse / Zertifikate auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt (WEIß 2010).

²⁴ Unter Nachqualifizierung werden Qualifizierungsangebote für An- und Ungelernte verstanden, die auf das Ablegen einer Abschlussprüfung („Externenprüfung“) vorbereiten. Teilnehmende sind beschäftigte oder arbeitslose Personen ohne formale berufliche Qualifikation in dem entsprechenden Beruf. Qualifizierung und Beschäftigung können bei der Nachqualifikation auch kombiniert werden.

Bislang stehen die einzelnen Systeme der beruflichen Bildung mehr oder weniger isoliert nebeneinander. Erbrachte und nachgewiesene Leistungen sowie erworbene berufliche Handlungskompetenzen lassen sich nur selten aus einem in ein anderes System transferieren. Dazu fehlt eine einheitliche Systematik, um berufliche Handlungskompetenz zu dokumentieren und damit auch transparent und anrechenbar zu machen. Entsprechend forderten die im Jahr 2007 verabschiedeten Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung des Innovationskreises berufliche Bildung die „Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen Schule – Übergangssystem – berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Hochschule zu verwirklichen“. Um Übergänge zu optimieren und Wege in die betriebliche Ausbildung zu sichern, sollten sogenannte „Ausbildungsbausteine“ entwickelt werden, mit denen Übergänge in die reguläre duale Ausbildung mit der Möglichkeit einer zeitlichen Anrechnung der bereits erworbenen Qualifikationen oder eine Zulassung zur Externenprüfung vor der Kammer eröffnet werden sollten (BMBF 2007).

Bundeseinheitliche und kompetenzorientierte Ausbildungsbausteine

Auf die Empfehlung des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) hin wurde das BIBB 2007 beauftragt, zusammen mit Sachverständigen aus der beruflichen Praxis Ausbildungsbausteine für insgesamt 14 bestehende Ausbildungsberufe aus Handwerk und Industrie- und Handel, darunter drei zweijährige Ausbildungsberufe, zu entwickeln. Es handelt sich hierbei um die folgenden Berufe:

- Kaufmann/-frau im Einzelhandel
- Verkäufer/-in
- Kaufmann/-frau für Spedition und Logistikdienstleistungen
- Fachkraft für Lagerlogistik
- Fachlagerist/-in
- Industriemechaniker/-in
- Elektroniker/-in für Betriebstechnik
- Chemikant/-in
- Kraftfahrzeugmechatroniker/-in
- Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk
- Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
- Elektroniker/-in Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik
- Maler/-in und Lackierer/-in
- Bauten- und Objektbeschichter/-in

Die Ausbildungsbausteine zeichnen sich durch eine Reihe von charakteristischen Merkmalen aus (vgl. FRANK 2010, FRANK/ GRUNWALD 2008):

- Sie sind zeitlich abgegrenzte standardisierte und didaktisch begründete Teile eines Ausbildungsberufes, die sich an berufstypischen und einsatzgebietsüblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren. In der Summe umfassen sie das gesamte Berufsbild sowie sämtliche Inhalte.
- Sie sind zielgruppen- und lernortunabhängig, können also sowohl in der dualen Ausbildung, in vollzeitschulischen Bildungsgängen, in der außerbetrieblichen Ausbildung oder im Übergangsbereich eingesetzt werden.
- Die Regelungen für die Zwischen- und Abschlussprüfungen der geltenden Ausbildungsordnungen bleiben unverändert.
- Sie fußen auf dem Berufsprinzip. Die volle Beruflichkeit ist erreicht, wenn alle Inhalte der Ausbildungsbausteine eines Ausbildungsberufes durchlaufen wurden und die vorgesehene Kammerprüfung erfolgreich abgelegt ist.

- Sie sind kompetenzorientiert formuliert und beschreiben, was Lernende nach der Absolvierung eines Bausteins im Sinne beruflicher Handlungskompetenzen können sollen. Dabei liegt ein Kompetenzverständnis zugrunde, das sich am Lernfeldkonzept der KMK orientiert.

Ausbildungsbausteine stellen das erste Instrument dar, das im Bereich der Berufsvorbereitung, in der öffentlich geförderten Ausbildung sowie in der Nachqualifizierung die Kompetenzorientierung, die Verzahnung von Ausbildungsrahmen- und Rahmenlehrplan sowie die Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen aufgreift (WEIß 2013).

Die auf der Grundlage von anerkannten Berufsbildern erarbeiteten Ausbildungsbausteine besitzen einen transparenten und bundeseinheitlichen Bezugsrahmen. Informell in der beruflichen Qualifizierung und Praxis erworbene Kompetenzen können dokumentiert und damit anrechenbar gemacht werden. Ausbildungsbausteine beschreiben, was Lernende im Sinne beruflicher Handlungskompetenz können sollen – unabhängig davon, an welchem Lernort des Berufsbildungssystems sie diese Kompetenzen erworben haben. Ausbildungsbausteine schaffen somit die Voraussetzungen für eine zeitliche Anrechnung auf eine anschließende betriebliche Ausbildung und die Verkürzung der Ausbildungszeit. Und sie ermöglichen es, im betrieblichen Ablauf, außerhalb der Arbeitszeit oder über Qualifizierungsprogramme für Arbeitslose überschaubare Teilqualifikationen zu erwerben, die den Zugang zur Externenprüfung eröffnen (WEIß 2013).

Seit 2009 werden die Ausbildungsbausteine im Rahmen des Programms JOBSTARTER CONNECT erprobt. Die Grundthese, die es dabei zu überprüfen gilt, lautet: Ausbildungsbausteine steigern die Qualität von Übergangsmaßnahmen und strukturieren die Nachqualifizierung; sie machen Lernergebnisse (die Outcomes) transparent für Jugendliche, Betriebe und Kammern.

Die Erprobung der Ausbildungsbausteine im Programm JOBSTARTER CONNECT

Im Rahmen von JOBSTARTER CONNECT wurden in zwei Förderrunden insgesamt 40 Projekte ausgewählt. Diese Projekte erprobten und erproben die Ausbildungsbausteine in vielen bestehenden Maßnahmen des Übergangsbereichs, der öffentlich geförderten außerbetrieblichen Ausbildung²⁵ und der Nachqualifizierung. Bis Februar 2013 haben fast 4.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Qualifizierung gemäß einem Ausbildungsbaustein begonnen.

Die Inhalte der unterschiedlichen Lehrgänge und Qualifizierungsmaßnahmen werden mit Hilfe der Projekte an der dualen Berufsausbildung ausgerichtet, um anschlussfähige Bildungsketten zu erzeugen. Damit sollen Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Zugang zur betrieblichen Ausbildung bzw. zur Abschlussprüfung nach BBiG / HwO erleichtert und gleichzeitig die Verwertbarkeit der erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen verbessert werden.

Zusätzlich erfassen die wissenschaftliche Begleitung und die Evaluation des Programms, welche Effekte durch den Prozess der Umstellung auf das Konzept der Ausbildungsbausteine in den einzelnen Maßnahmen zu beobachten sind.

Konkret wurden regionale Projekte ausgewählt, die mit der Erprobung von Ausbildungsbausteinen an bestimmten Zielgruppen und/oder in folgenden Teilbereichen der beruflichen Bildung ansetzen:

²⁵ Mit „außerbetrieblicher Ausbildung“ werden überwiegend öffentlich finanzierte Berufsausbildungen bezeichnet, die der Versorgung von Jugendlichen mit Marktbenachteiligungen, mit sozialen Benachteiligungen, mit Lernschwächen bzw. mit Behinderungen dienen. Sie werden nach dem Sozialgesetzbuch (SGB II und III), im Rahmen der Bund-Länder-Programme Ost sowie über (ergänzende) Länderprogramme durchgeführt. Maßgeblich für die Zurechnung ist die Finanzierungsform und nicht der Lernort. Überwiegend öffentlich finanzierte Ausbildung, die in Betrieben stattfindet, zählt demnach zur außerbetrieblichen Ausbildung (Quelle: <http://www.bibb.de/de/wlk30323.htm>, letzter Abruf 25.03.13).

- Ausbildungsbausteine zur Qualifizierung von Altbewerberinnen und Altbewerbern. Angesprochen werden Jugendliche, die „ohne festen Maßnahmekontext“ sind und an Einstiegsqualifizierungen (EQ) oder vom Betrieb selbst finanzierten Praktika teilnehmen.
- Ausbildungsbausteine an der Schnittstelle Benachteiligtenförderung/betriebliche Ausbildung richten sich an Teilnehmende in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen und öffentlich geförderten außerbetrieblichen Ausbildungen insbesondere der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der Länder.
- Ausbildungsbausteine in den schulischen Angeboten Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr und Berufsfachschule. Dort erfolgt die Erprobung im Rahmen der jeweiligen länderspezifischen Ausgestaltungen und Regelungen.
- In der Nachqualifizierung werden die Ausbildungsbausteine im Rahmen der beruflichen Weiterbildung und von Förderprogrammen wie z.B. „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen“ (WeGebAU²⁶) oder „Initiative zur Flankierung des Strukturwandels (IFlaS²⁷)“ erprobt. Ziel ist die Zulassung zur Abschluss- / Gesellenprüfung als externe/-r Teilnehmer/-in (Externenprüfung).

Im Hinblick auf eine Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen verfolgt das Programm folgende Ziele (BIBB 2008; 2009):

- Ausbildungsbausteine sollen dazu beitragen, dass bereits erworbene Kompetenzen nach § 7 BBiG bzw. § 27a der HwO oder eine konsekutive Heranführung zur Abschlussprüfung nach § 43 Abs. 2 BBiG / § 36 Abs. 2 HwO bzw. § 45 Abs. 2 BBiG / § 37 Abs. 2 HwO leichter angerechnet werden können;
- Ausbildungsbausteine sollen als Ansatz betrachtet werden, wie Ausbildungszeiten nach § 8 BBiG bzw. § 27b HwO verkürzt werden können.

Für die Anerkennung und Anrechnung beruflicher Handlungskompetenz ist es unumgänglich festzustellen, ob, wann und in welchem Umfang die erworbenen Kompetenzen vorhanden sind. In vielen Abstimmungsrunden haben die CONNECT-Projekte gemeinsame Standards erarbeitet, die keine Prüfung im formal-rechtlichen Sinn intendieren, sondern eine interne Validierung des Qualifizierungserfolgs. Sie soll Betrieben als glaubhafter Nachweis beruflicher Handlungsfähigkeit dienen und damit im Sinne des BBiG die Möglichkeiten zeitlicher Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit ebenso wie den Zugang zur Externenprüfung verbessern. Die Standards werden dabei nicht „von oben“ vorgegeben, sondern unter Berücksichtigung der Implementierungsverfahren „aus der Praxis heraus“ entwickelt und erprobt (vgl. EKERT et. al 2012).

Erfahrungen aus der Erprobung der Ausbildungsbausteine

a) Zeitliche Anrechnung

Die rechtlichen Grundlagen für zeitliche Anrechnungen („Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit“) sind prinzipiell durch das BBiG in § 7 gegeben. Die Anrechnung ist stets an eine Landesverordnung und einen gemeinsamen Antrag von Betrieb und Jugendlichen gebunden. Entsprechende Landesverordnungen liegen jedoch nur in einigen Bundesländern vor. § 7 nimmt zudem

²⁶ WeGebAU ist ein Programm der Bundesagentur für Arbeit (BA). Im Fokus stehen ungelernte Beschäftigte und Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen. Weitere Informationen unter http://www.arbeitsagentur.de/nn_508552/zentraler-Content/A05-Berufi-Qualifizierung/A052-Arbeitnehmer/Allgemein/Weiterbildung-WeGebAU.html

²⁷ IFlaS wird ebenfalls über die BA finanziert. Die Förderung ermöglicht Geringqualifizierten den Erwerb anerkannter Berufsabschlüsse bzw. berufsanschlussfähiger Teilqualifikationen und erleichtert Berufsrückkehrenden bzw. Wiedereinsteigenden die Rückkehr in eine sozialversicherungs-pflichtige Beschäftigung. Weitere Informationen unter http://www.arbeitsagentur.de/nn_166482/zentraler-Content/HEGA-Internet/A05-Berufi-Qualifizierung/Dokument/HEGA-12-2012-VA-IFlaS.html

Bezug auf absolvierte Bildungsgänge, nicht auf erworbene Kompetenzen oder Lernergebnissen. Zudem ist seine Anwendung in der Praxis uneinheitlich. So wird eine zeitliche Anrechnung eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs oder eines (Langzeit-)Praktikums auf die nachfolgende Ausbildung häufig auf Vorlage eines gemeinsamen Antrags von Betrieb und Jugendlichen gewährt, ohne dass entsprechende Landesverordnungen vorliegen. Notwendig wäre eine Klärung der rechtlichen Grundlagen für die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen.

Aufgrund der unklaren Rechtslage und der regional unterschiedlich ausgeprägten „Anrechnungstradition“ sind zeitliche Anrechnungen auf die Ausbildungszeit im Sinne des § 7 BBiG – und hier insbesondere die Übernahme in das 2. Ausbildungsjahr – in vielen Bildungsgängen, in denen Ausbildungsbausteine erprobt werden, eher die Ausnahme. Allerdings ist die Vermittlung der Kompetenzen des ersten Ausbildungsjahres in den zumeist unterjährigen Maßnahmen des Übergangsbereichs selten sinnvoll bzw. möglich. Die Vermittlung von Bausteinen von einer Dauer von bis zu sechs Monaten kann jedoch die Berufswahl festigen, die Übernahmechancen in betriebliche Ausbildung und die weitere Planung der betrieblichen Ausbildung verbessern. Auch das Selbstwertgefühl der Jugendlichen, die gut vorbereitet die betriebliche Ausbildung aufnehmen, steigert sich. Die Möglichkeiten der Verkürzung nach § 8 BBiG stehen Betrieb und Auszubildenden auch während der Ausbildung weiter offen.

Ein anderes Bild präsentiert sich im Rahmen betrieblicher Praktika, bspw. der „Einstiegsqualifizierung“ (EQ). Durch den Einsatz von Ausbildungsbausteinen wird das generell mit hohen Übernahmequoten versehene Langzeitpraktikum (die Dauer liegt in der Regel zwischen 6 und 12 Monaten) weiter aufgewertet. Zu beobachten ist eine im Vergleich erhöhte Anzahl von Übernahmen in das 2. Ausbildungsjahr, sofern die Ausbildungsbausteine in der Einstiegsqualifizierung erfolgreich absolviert werden konnten. Häufig werden die EQ auch begonnen und nach wenigen Monaten in reguläre Ausbildungsverhältnisse umgewandelt. Die Vermittlung der Ausbildungsbausteine erleichtert hier die Abstimmung mit den Berufsschulen und den zuständigen Stellen (vgl. EKERT et. al 2012).

Woran liegt die Zurückhaltung in Bezug auf zeitliche Anrechnungen? Die Anrechnungsinteressen der Betriebe wurden stark von Auftragslagen und der generellen Situation am Ausbildungsmarkt beeinflusst. Auf freiwilliger Basis werden sie daher nur in besonderen Marktsituationen anrechnen. Die demografische Entwicklung erfordert bei vielen Unternehmen diesbezüglich ein Umdenken, um im Wettbewerb um Auszubildende mit anderen Unternehmen bestehen zu können. Solange jedoch Anrechnungen Ausnahmen von der Regel sind, dürfte auf Seiten der Jugendlichen der Bekanntheitsgrad über die bestehenden Möglichkeiten zeitlicher Anrechnung und das Anrechnungsinteresse selbst relativ gering ausgeprägt sein.

b) Verkürzung der Ausbildung nach § 8 Abs. 1 BBiG

Verkürzungen der Ausbildungszeit nach § 8 Abs. 1 und vorzeitige Zulassungen zur Abschlussprüfung nach § 45 Abs. 1 stellen im Verständnis des Programms JOBSTARTER CONNECT keine zeitlichen Anrechnungen dar. Eine inhaltliche Anrechnung auf Prüfungen ist in JOBSTARTER CONNECT nicht intendiert.

c) Anerkennung von Ausbildungsbausteinen

Die Anerkennung von Ausbildungsbausteinen betrifft in erster Linie den Bereich der Nachqualifizierung. Ausbildungsbausteine könnten genutzt werden, um berufliche Handlungsfähigkeit nachzuweisen.

Für die Akzeptanz informell in einer beruflichen Tätigkeit sowie ergänzend in der Nachqualifizierung erworbener Kompetenzen ist nach wie vor das Absolvieren der Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle („Externenprüfung“) Voraussetzung. Für die Zulassung zur Externenprüfung ist nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung der Nachweis einer beruflichen Tätigkeit zu erbringen,

die mindestens eineinhalbmals so lange ausgeübt wurde, wie Ausbildungszeit vorgeschrieben ist. Von diesem Nachweis kann abgesehen werden, wenn durch die Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass die berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde. Untersuchungen zeigen, dass bisher bei der Mehrheit der zuständigen Stellen nur wenige Antragsteller/-innen aufgrund dieser (Kann-)Regelung der Glaubhaftmachung beruflicher Handlungskompetenz zur Externenprüfung zugelassen wurden (vgl. GRUND; KRAMER 2010).

Hier zeigen bundeseinheitliche und auf die Ordnungsmittel bezogene modulare Systeme Wirkung. So kommt die Ende 2012 von der Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (ZWH) veröffentlichte Handreichung „Good Practice und Standards in der Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung“ für die modulare Nachqualifizierung zu folgendem Schluss: *„für die Nachqualifizierung in Berufen, in denen überregional/bundesweit entwickelte Bausteinkonzepte vorliegen, sollen diese zum Einsatz kommen. Die Bausteinkonzepte erleichtern die Zulassung zur Externenprüfung, da sie den Vorgaben des Ausbildungsrahmenplans [und Rahmenlehrplans] entsprechen sowie von den Kammern in der Regel als Nachweise für die Zulassung akzeptiert werden.“* (KRAMER 2012, S. 10)

Auch sollten laut ZWH für die Erstellung von Qualifizierungskonzepten in Berufen, für die noch keine bundeseinheitlichen Bausteine vorliegen, die Standards berücksichtigt werden, die zur Entwicklung der Ausbildungsbausteine durch das BIBB herausgestellt wurden.

Schlussfolgerungen

Die bisherigen Ergebnisse aus der Erprobung von Ausbildungsbausteinen stimmen zuversichtlich: Bis zum Februar 2013 nahmen über die 40 regionalen CONNECT-Projekte rund 4.000 Jugendliche und junge Erwachsene an einer Qualifizierung über Ausbildungsbausteine in unterschiedlichsten Maßnahme- und Qualifizierungsformen teil. In vielen Modellregionen zeigt sich aus den Erfahrungen der Projekte und den Zwischenergebnissen der Evaluation, dass die Ausbildungsbausteine für die Qualifizierung im Übergangsbereich, in der geförderten Ausbildung und in der Nachqualifizierung eine neue Qualität darstellen:

Verbesserungen von Übergängen aus Bildungsgängen in die betriebliche Ausbildung

- höhere betriebliche Verwertbarkeit durch konsequente Ausrichtung von Bildungsgängen auf duale Ausbildung;
- Transparenz im Qualifizierungsprozess (bspw. intensivierete Abstimmungs- und Koordinierungsprozesse zwischen den beteiligten Lernorten);
- durch die Kompetenz- und Outcomeorientierung entwickelt sich eine intensive Feedbackkultur, die sich positiv auf die Ausbildungsqualität und die Motivation der Jugendlichen auswirkt;
- durch lernergebnisorientierte Curricula können theoretisches und praktisches Lernen stärker miteinander verzahnt werden;
- aussagekräftige und einheitliche Dokumentation erworbener beruflicher Handlungskompetenz;
- als ein Element des Externen Ausbildungsmanagements können Ausbildungsbausteine erhöhte Übergänge in betriebliche Ausbildung und zeitliche Anrechnungen unterstützen.

Erleichterung des Zugangs zur Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG

- transparente Dokumentation für Zulassungsverfahren;
- standardisierte Verfahren für Kompetenzfeststellungen (trägerinterne Validierung des Qualifizierungserfolges) vor Beginn und zum Abschluss der Vorbereitungskurse.

In einzelnen Regionen haben sich Berufsschulen auf eigenen Wunsch der Erprobung angeschlossen. Viele Projekte haben zudem die Erprobung auf weitere Bildungsgänge oder Einsatzbereiche ausge-

dehnt. So werden in Bayern und Hamburg Ausbildungsbausteine auch für die Qualifizierung bzw. Berufsausbildung in Justizvollzugsanstalten eingesetzt.

Die Resonanz der Länder ist positiv. Hamburg und Berlin wünschen sich eine Ausweitung der in Ausbildungsbausteine „geschnittenen“ Ausbildungsberufe, insbesondere für die außerbetrieblichen Ausbildungen. Hintergrund ist hier auch das 2011 veröffentlichte Rahmenkonzept „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung²⁸, das in Kooperation mit acht Ländern und der Bundesagentur für Arbeit erstellt wurde. Bei der Neuordnung des Übergangsbereichs Schule – Beruf in Nordrhein Westfalen werden im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) Ausbildungsbausteine in der Berufsfachschule implementiert. Auch Sachsen-Anhalt plant bei der Ausrichtung von Übergangsmaßnahmen und Nachqualifizierungsangeboten den verstärkten Einsatz von Ausbildungsbausteinen.

Vermieden werden sollte jedoch ein unübersichtliches System von unterschiedlichen Bausteinsystemen bzw. Lernergebniseinheiten. Neben den Ausbildungsbausteinen des BIBB und den für die Berufsorientierung entwickelten Qualifizierungsbausteinen werden auch Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit, Lernergebniseinheiten in DECVET und modulare Konzepte in der Nachqualifizierung entwickelt und angewandt. Die Reduktion der Vielfalt von Instrumenten auf eine überschaubare Zahl ist aus unserer Sicht notwendig, um die Transparenz auf systemischer Ebene und den Bekanntheitsgrad der verbleibenden Instrumente bei Betrieben, Jugendlichen und zuständigen Stellen zu erhöhen. Insofern sind zielgruppen- und maßnahmenbezogene Anpassungen in der Methodik und Didaktik der Qualifizierung von bundeseinheitlichen Lerneinheiten für das Ziel der Anrechnung sinnvoller als Lerneinheiten für verschiedene Zielgruppen und Maßnahmen.

²⁸ Weitere Informationen zum Rahmenkonzept „Übergänge mit System“ unter <http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/99090.htm>

Literatur:

BERTELSMANN STIFTUNG (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2008): Richtlinien zur Durchführung des Programms JOBSTARTER CONNECT. In: Bundesanzeiger 123/2008, S. 2998 – 3001

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): 2. Förderrichtlinien zur Durchführung des Programms JOBSTARTER CONNECT. In: Bundesanzeiger 100/2009, S. 2361 – 2364

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): "Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel", BIBB REPORT 18/12.

DATENREPORT zum Berufsbildungsbericht 2012

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung.

EKERT, Stefan; ROTTHOWE, Lisa; WEITERER, Bernd (2012): Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. IN: BIBB (Hrsg.): Strukturfragen der Berufsbildung. BWP 41 (2012) 4, S. 28-31.

GRUND, Stefanie; KRAMER, Beate (2010): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. Hrsg.: Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH).

FRANK, Irmgard (2010): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: JOBSTARTER CONNECT – Ausbildungsbausteine in der Praxis, S. 20 – 28

FRANK, Irmgard; Grunwald, Jorg-Günther (2008): Ausbildungsbausteine – ein Beitrag zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. In: BWP 37 (2008) 4, S. 13 -17

KRAMER, Beate (2012): Good Practice und Standards in der Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung. ZWH – Handreichung. Hrsg.: ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): Integrierte Ausbildungsberichterstattung zu Anfängerinnen und Anfänger, Frauenanteil sowie Entwicklung im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern (vorläufige Ergebnisse).

WEIß, Reinhold (2010): Bausteine in der Praxis - neue Qualität in der beruflichen Bildung? Rede im Rahmen einer JOBSTARTER CONNECT-Fachkonferenz am 11.10.2010 in Berlin.

URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/2010_weiss_jobstarter_flexible_ausbildungswege.pdf
(letzter Abruf: 14.03.2013)

WEIß, Reinhold (2013): Lernen und Kompetenzerwerb mit Ausbildungsbausteinen – Herausforderungen für die Zukunft. Rede im Rahmen einer JOBSTARTER CONNECT-Fachkonferenz am 25.02.2013 in Hamburg. Unveröffentlicht.

Implementierung von ECVET: Bekanntheitsgrad steigend – konkreter Mehrwert noch vielfach unerkannt.

Anmerkungen zu Status Quo, Barrieren und Treibern des politischen Prozesses

Karin Küßner / Nikolas Schöpf

Wie die Berufsbildung modernisiert und ihre Attraktivität gesteigert werden kann, darüber sind sich die Akteure in Deutschland¹ und Europa² einig: Dazu gehören vor allem die Verbesserung von Transparenz, Mobilität, Durchlässigkeit und Anerkennung beruflicher Kompetenzen sowie die Förderung des lebenslangen Lernens.

Mit den Empfehlungen zu EQF, ECVET und dem europäischen Referenzrahmen für die Qualitätssicherung und -entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQAVET) stehen nun standardisierte Konzepte und Instrumente zur praktischen Umsetzung dieser Ziele zur Verfügung. Der ehrgeizige Zeitplan auf europäischer Ebene sieht vor, ECVET nach Erprobung und Überprüfung ab 2012 „auf die berufsbildenden Qualifikationen auf allen Ebenen des EQR schrittweise anzuwenden“³. Gelingen kann dies nur, wenn die Instrumente auch entsprechend bekannt und akzeptiert sind – Bedingungen, die eng mit der politischen Implementierung von ECVET in Deutschland zusammenhängen.

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Implementierung von ECVET in Deutschland und wird dabei auf folgende Aspekte näher eingehen: Im ersten Teil stellen wir Erfahrungen aus der Praxis der Pilotprojekte zu ECVET zusammen, die einen Eindruck von der Umsetzung des Instruments bezogen auf das Ziel der Verbesserung transnationaler Mobilität liefern. Anschließend fassen wir mit Blick auf Barrieren und Hindernisse der Implementierung Ergebnisse einer Untersuchung der Nationalen Koordinierungsstelle ECVET (NKS ECVET) zusammen, die im Februar 2012 durchgeführt wurde. Im zweiten Teil gehen wir mit der Weiterbildung auf einen Bereich ein, der in den Debatten um ECVET bislang nur eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Ergebnisse einer Untersuchung des Konsultationsprozesses zu ECVET machen hier erneut auf Treiber und Hemmnisse bei der Implementierung dieses Instruments aufmerksam. Zudem beschäftigen wir uns skizzenhaft mit potenziellen Anwendungsfeldern, die neben der Mobilitätsunterstützung erkennbar sind.

1. Aller Anfang ist schwer – Der „Mehrwert“ von ECVET in Mobilitätsmaßnahmen

Zur Erprobung von ECVET auf nationaler Ebene hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Pilotinitiative „DECET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung“ durchgeführt. Ziel war es, auf der Grundlage von Pilotprojekten festzustellen, wie Durchlässigkeit an den Schnittstellen der beruflichen Erstausbildung verbessert werden kann.

Zur Erprobung von ECVET im Kontext transnationaler Mobilität hatte das BMBF Ende 2010 die NA beim BIBB beauftragt, eine Nationale Koordinierungsstelle ECVET (NKS ECVET) einzurichten. Deren Aufgabe ist es, Bildungsakteure bei der Anwendung von ECVET zu beraten und unterstützen. Seit 2012 flankiert das bei der NA angesiedelte 13-köpfige Nationale Team von ECVET-Expert(inn)en die Arbeit der NKS. Auf europäischer Ebene unterstützen das ECVET Team⁴ und das Thematische Netz-

¹ Siehe BMBF 2007 sowie Eckpunkte für die Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, Ergebnis des 4. Arbeitskreises „Deutscher Qualifikationsrahmen“ am 15.4.2008

² Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ("ET 2020")

³ Europäische Kommission 2009, S. 13

⁴ Siehe www.ecvet-team.eu

werk NetECVET⁵ die Akteure bei der Implementation. Darüber hinaus steht das ECVET-Netzwerk⁶ allen Interessierten als eine Plattform für Information, Kommunikation und gegenseitigen Erfahrungsaustausch zur Verfügung.

1.1 ECVET-Pioniere zeigen „was geht“

Europaweit haben sich bislang mehr als 250 Projekte⁷ mit der Beschreibung von Lernergebnissen, der Schneidung von Lernergebniseinheiten, der Erfassung und Dokumentation von Lernergebnissen sowie der Bepunktung und Übertragung von Lernleistungen beschäftigt. Bildungsakteure, die ECVET für ihre Mobilitätsmaßnahmen bereits erprobt haben, sind von den Vorteilen des lernergebnisorientierten Ansatzes überzeugt. Aus der Sicht dieser „ECVET-Pioniere“ haben sich Partnerschafts-, Lernvereinbarung und persönlicher Leistungsnachweis als geeignete Instrumente zur Qualitätssicherung von Mobilitätsmaßnahmen bewährt. Die standardisierte Beschreibung von Lernergebnissen fungiert als „gemeinsame Sprache“ der Partnereinrichtungen:

„Haben wir uns in früheren Projekten immer wieder bemüht, nationale Berufsbilder bzw. Systeme in Summe zu vergleichen, vereinfacht nun die Orientierung auf Lernergebnisse bzw. der Blick auf erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen die Zusammenarbeit mit europäischen Partnern in der beruflichen Bildung fundamental.“⁸

Statt Curricula zu vergleichen, verständigen sich die Partner z. B. über berufliche Handlungsfelder und berufstypische Arbeitsaufgaben, die Lernende während ihres Auslandsaufenthaltes durchführen sollen. Auf dieser Grundlage werden dann die für die Ausführung erforderlichen Kompetenzen festgelegt. So wird sichergestellt, dass alle an der Mobilität Beteiligten – und damit auch die Lernenden – sich darüber im Klaren sind, welche Lernergebnisse am Ende des Auslandsaufenthaltes erwartet und mit welchen Methoden und nach welchen Kriterien diese erfasst werden. Diese konkreten inhaltlichen und strukturellen Verabredungen sowie eingespielte Abläufe und erprobte Instrumente gewährleisten dabei einen hohen Ausbildungsstandard.

Aus Sicht der Bildungspraktiker, die die lernergebnisorientierung umsetzen, erhöht sich durch ECVET die Qualität von Mobilitätsphasen. Darüber hinaus leistet das ECVET-Konzept auch einen nachhaltigen Beitrag zur Steigerung des „Image“ von Auslandsaufenthalten. Es fördert die Verzahnung von Theorie und Praxis und trägt damit auch zur Aufwertung des „work-based-learning“ in Europa bei:

„Nach meiner Erfahrung ist daher die mit Hilfe der ECVET-Tools unterstützte Vorbereitung auf einen Auslandseinsatz von großer Bedeutung für den Erfolg. Weil zudem viele deutsche Berufe und Ausbildungswege im europäischen Ausland kaum bekannt sind, kann ECVET zu einer besseren Anerkennung und Passung zwischen Qualifikationsprofilen in Europa beitragen.“⁹

1.2 Aufbau einer „Vertrauenskultur“ ist Basis für Erfolg

Als positive Ergebnisse der Anwendung von standardisierten Prinzipien und Verfahren des ECVET werden neben der Verbesserung von Transparenz und Qualität vor allem der Aufbau von „gegensei-

⁵ Vgl. www.netecvet.com

⁶ Vgl. www.ecvet-team.eu

⁷ Siehe Datenbank adam - Europäische Projekt- und Produktdatenbank für Leonardo-da-Vinci, 2013

⁸ ECVET-Experte Hartmut Schäfer in: <http://www.ecvet-info.de/de/306.php>

⁹ ECVET-Experte Mathias Döbler in: <http://www.ecvet-info.de/de/306.php>

tigem Vertrauen“ zwischen den kooperierenden Partneereinrichtungen wahrgenommen: „*increasing mutual understanding while respecting the cultural differences*“ (PEHLIVAN/KARGI 2012, S. 71).

„Es musste zunächst ein gemeinsamer Weg entlang der Diskurslinien „pragmatische Vorgehensweise“ versus „wissenschaftliche Fundierung“ ausgehandelt und bestritten und eine gemeinsame Sprache entwickelt werden. [...] Es entstand dadurch ein Gewächshaus für die Zukunft, in dem das Konsortium (frei von störenden Einflüssen) ausbildungs- und praxisnahe Lösungen entwickeln konnte.“¹⁰

Als „key strength“ gilt unter ECVET-Pionieren, dass sich innerhalb einer relativ kurzen Zeitdauer eine größere Gruppe von Bildungseinrichtungen aus unterschiedlichen Ländern und Lernkontexten zusammengefunden hat. Gegenseitiges Vertrauen, das auf unterschiedlichen Ebenen – etwa zwischen Entsende- und Aufnahmeeinrichtung, aber auch zwischen Bildungsanbietern und zuständigen Stellen (competent authorities) – aufgebaut wurde, wird als Gewinn und als Erfolgsfaktor wahrgenommen. Gerade die Zusammenarbeit von Experten aus akademischer und beruflicher Bildung hat aus Sicht der Beteiligten Verkrustungen gelöst und Strukturen aufgeweicht.¹¹ Gegenseitiges Vertrauen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die in einem anderen Lernkontext erworbenen Kompetenzen ohne zusätzliche Auflagen und Einschränkungen anerkannt und angerechnet werden. Das Ziel funktionsorientierter transnationaler ECVET-Partnerschaften ist es daher, über die Projektlaufzeit hinaus, nachhaltige Kooperationsstrukturen („communities of practice“) zu etablieren, denen sich weitere Einrichtungen anschließen können. Einen solchen europäischen Bildungsverbund haben etwa die Partner des ECVET-Pilotprojekts CREDCHEM etabliert. Dem „CREDCHEM-Network“¹² gehören bereits 12 Berufsbildungseinrichtungen aus 8 Ländern an.

1.3 Vom „Labor“ ins „Feld“

Bislang haben die skizzierten positiven Erfahrungen allerdings noch „Inselstatus“ – so ein Ergebnis einer Befragung von 255 Bildungseinrichtungen durch die NKS ECVET im Jahr 2012.¹³ Die Bekanntheit von ECVET über die an den entsprechenden europäischen und nationalen Förderprogrammen beteiligten Institutionen ist noch gering und nur einzelne Bildungseinrichtungen verfügen bereits über praktische Erfahrungen.

	Innovationstransferprojekte	Mobilitätsprojekte
2007	4/30	-
2008	8/28	-
2009	8/28	-
2010	8/30	12/599
2011	6/31	9/704
2012	7/34	11/668

Tabelle 1: Anzahl der in DE geförderten ECVET-Projekte im PLL- Leonardo-da-Vinci in Relation zur Gesamtzahl der geförderten Projekte (Quelle: Jahresberichte der NA)

Während Transparenzinstrumente wie der Europass oder der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) und der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) schon weitgehend bekannt sind, haben noch relativ wenige Bildungsakteure eine konkrete Vorstellung von ECVET und dem Mehrwert seiner praktischen Anwendung.¹⁴ Zwar werden Vorteile durch das Instrument erwartet und die europäischen

¹⁰ Ueffing 2012, S. 16

¹¹ Ebenda S. 3

¹² Vgl. CREDCHEM-Network gestartet. In: Ausbilder 6/2012, S.5

¹³ Vergleiche Nationale Koordinierungsstelle ECVET (2012)

¹⁴ Ebenda, S. 2

Zielsetzungen grundsätzlich geteilt, allerdings sehen auch 69% der Befragten konkrete Hindernisse im Zusammenhang mit der Implementierung von ECVET.

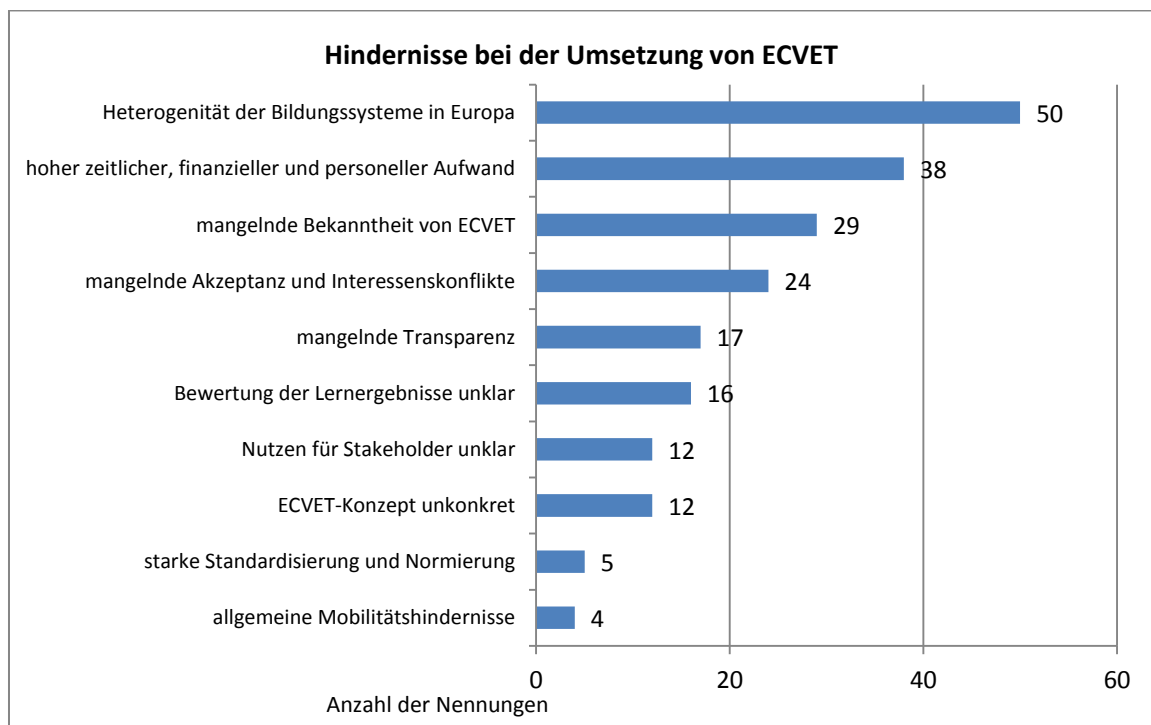


Tabelle 2: Hindernisse bei der Umsetzung von ECVET, Quelle: Online-Umfrage NKS ECVET 2012

„Die Antworten spiegeln einerseits die alltägliche Situation der Adressaten als auch ihre Wahrnehmung der europäischen Berufsbildungslandschaft wider. Diesbezüglich wird nicht nur ihre heterogene Struktur thematisiert, sondern konkret das Verhalten und spezifische Merkmale der Akteure. Dabei ist auch ein Zusammenhang mit den Beiträgen zu erkennen, die das deutsche Berufsbildungssystem selbst problematisieren.“¹⁵

Geringe Bekanntheit von ECVET, mangelnde Informationen und unzureichende praktische Unterstützungsangebote zur Umsetzung von ECVET in Deutschland aber auch in anderen europäischen Ländern sowie *„fehlende Impulse auf nationaler Ebene“* werden als Hindernisse betrachtet. Da ECVET vielfach auch als (zu) komplexes System wahrgenommen wird, verbinden zahlreiche Umfrageteilnehmende die Anwendung von ECVET mit einem hohen zusätzlichen Aufwand und mit steigender Bürokratie. In engem Zusammenhang mit der mangelnden Bekanntheit stehen weiterhin die fehlende Akzeptanz sowie Interessenskonflikte der beteiligten Organisationen. Aus Sicht der Umfrageteilnehmenden werden *„nationale Vorbehalte“*, *„nationale Eitelkeiten“* sowie die föderale Struktur des Berufsbildungssystems und *„verkrustete Ansichten verschiedener Interessenverbände, die das duale System in Deutschland damit als gefährdet betrachten“* sowie *„zu wenige Praktiker in der Planungsgremien“*, als Grund für die erschwerte Einführung von ECVET empfunden:

„In vielen Ländern bestehen Widerstände gegen ECVET (z.B. in Deutschland gegen Be-punktung) aus Angst vor dem Verlust traditioneller Parameter und einer Angleichung europäischer Berufsbildungssysteme.“ *„Hindernisse sind systemimmanent. Die ständischen Organisationen in der dualen Berufsausbildung zeigen noch zu wenig Bereitschaft, Ausbildungsinhalte [...] mit dem System ECVET kompatibel zu machen. [...] Bisher sind diese Vor-*

¹⁵ de Riese 2012, S. 92

teile von den Protagonisten der beruflichen Bildung einschließlich der Auszubildenden noch nicht als Vorteile identifiziert worden.“¹⁶

Unklarheit über den Nutzen von ECVET führt damit zu einer verbreiteten „Abwehr- und Abwartehaltung“. Diese resultiert aus Sicht der Umfrageteilnehmenden auch aus der „*fehlenden rechtlichen Grundlage für Anrechnung bzw. Anerkennung von Teilqualifikationen*“.

„Die Umsetzung von ECVET unterliegt einem Marktmechanismus. Es handelt sich um Ausbildungsmärkte und diese funktionieren nach dem Prinzip „Angebot und Nachfrage“. So ergibt sich ein banal klingendes Implementationskriterium für europäische Bildungspolitik: der Ausbildungsmarkt muss einen Bedarf an einem Instrument wie ECVET haben, weshalb es gilt, den Anreiz, der im zusätzlichen Nutzen liegen muss, zu erarbeiten.“¹⁷

Die Entwicklung eines überzeugenden Arguments für den praktischen Nutzen der ECVET-Anwendung muss eingebettet werden in Diskussionen über die Verwirklichung der Gleichwertigkeit der Anerkennung von Lernergebnissen, die auf verschiedenen Bildungswegen erlangt wurden.¹⁸ Dies schließt auch ein, dass die beteiligten Bildungsakteure ihre jeweiligen Interessen und Rollen überdenken und neu definieren.

1.4 ECVET zwischen Hoffnung und Skepsis

Aus den bislang vorliegenden Ergebnissen und Erfahrungen der Bildungsakteure bei der Erprobung von ECVET für die transnationale Mobilität ließe sich das Fazit ableiten, dass zwar das Konzept als funktional und überzeugend betrachtet wird, dass jedoch eine breitere Anwendung – neben spezifischen noch zu konkretisierenden Umsetzungsfragen – in nicht unerheblichem Maße auch auf Skepsis und Interessenkonflikte vor allem bei den anrechnenden Bildungseinrichtungen stößt. So unterstützt die deutsche Wirtschaft zwar das Anliegen, „*befürchtet aber, dass das komplexe System [ECVET] der Praxis keinen Mehrwert bringt.*“¹⁹ Auch auf Gewerkschaftsseite scheinen die kritischen Fragen hinsichtlich der ECVET-Implementierung gegenüber einem erwarteten Mehrwert zu überwiegen.²⁰

Vor diesem Hintergrund wertet das BMBF die durch die Initiative DECVET gewonnenen Ergebnisse insofern als Erfolg, als nun systematischer eingeschätzt werden kann, welche Instrumente praxistauglich und welche Prozesse förderlich für Anrechnung von Lernleistungen sind:

„Erfolg bedeutet auch, dass auf der Basis der Pilotinitiative nun besser festgestellt und bewertet werden kann, welche Herausforderungen und Widerstände im Zusammenhang mit der Anrechnung von Vorleistungen in der beruflichen Bildung in Deutschland weiterhin existieren.“²¹

Die Herausforderung, ECVET in der Fläche bekannt zu machen und die Akteure vom praktischen Mehrwert zu überzeugen sowie seine Anwendung zu fördern, steht folglich noch bevor. Auf die Frage, was Bildungsakteure sich von der Politik wünschen, wurden von den Umfrageteilnehmenden vor allem mehr grundlegende, praxisorientierte Informationen und Beratung, Beispiele guter Praxis sowie mehr Öffentlichkeitsarbeit genannt. Aber auch den Erfahrungsaustausch der Bildungspraktiker/-innen untereinander sowie die Kommunikation zwischen Bildungspraktikern und der Politik wird für

¹⁶ NKS ECVET 2012; S.4

¹⁷ de Riese 2012; S. 105

¹⁸ Vgl. Le Mouillour 2012; S. 11

¹⁹ BDA:ECVET Online: <http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/id/42CCABB9BDEE2456C12574F00039EB32?open>

²⁰ Vgl. Nehls „Europäisierung von Bildung und beruflicher Bildung“:

Online: www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/BJA_EQR_DQR.ppt

²¹ BMBF 2012; S. 5

erforderlich gehalten, um ECVET zu implementieren. Dieser Prozess könnte wesentlich unterstützt werden, wenn künftig auch auf nationaler Ebene Bildungsgänge und Berufsprofile kompetenz- und lernergebnisorientiert beschrieben werden.

Während für die Bereiche der staatlich geregelten Erstausbildung sowie der beruflichen Fortbildung die beteiligten Akteure, sprich Bund, Länder sowie Sozial- und Wirtschaftspartner die Möglichkeiten der Anwendung von ECVET – im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes – noch sehr kontrovers diskutieren, steht den Akteuren der Weiterbildung die Anwendung von ECVET-Prinzipien und Verfahren ohne staatliche Reglementierung offen.

2. ECVET und Weiterbildung: Verknüpfungen, Barrieren, Einsatzfelder

Der Weiterbildungsbereich hat sich gegenüber den europäischen Transparenzinstrumenten bislang eher zurückhaltend verhalten – auch wenn das nicht für alle Instrumente in gleichem Ausmaß gilt. Haben etwa der EQF und der DQR mit Blick auf die angemessene Würdigung von Weiterbildungsergebnissen bereits durchaus Bekanntheit und Attraktivität erlangt, so sind gegenüber ECVET bislang eher Zurückhaltung bis Gleichgültigkeit festzustellen. Dafür könnten zwei Gründe ausschlaggebend sein: Zunächst ist der Bekanntheitsgrad des Instrumentes ECVET generell – wie es die bereits erwähnte Studie der NKS 2012 gezeigt hat – eher niedrig. Dies gilt auch für den Bereich der Weiterbildung. Zweitens wurde ECVET dort, wo es Eingang in die Fachdebatten gefunden hat, in erster Linie als Mobilitätsinstrument für den Bereich beruflicher Ausbildung diskutiert – eine Verknüpfung, die Schwierigkeiten aufwirft: Durch seine Verbindung mit *Mobilität* und mit *Ausbildung* wird das Instrument als inhaltlich und kontextuell spezifiziert und im Umkehrschluss als nicht geeignet für die Verwendung außerhalb dieser Kontexte wahrgenommen – eine Entwicklung, die nicht mit dem Entstehungsgedanken von ECVET übereinstimmt und die darüber hinaus die Verstetigung und breite Akzeptanz eher verhindern dürfte.

Ein politischer Implementierungsprozess, der Erfolg versprechen und der über die Grenzen der Berufsausbildung hinausreichen soll, tut somit gut daran, auch die Potenziale des Instruments deutlich zu machen, die sich *neben* der (etwa für die Weiterbildung nachrangigen) Mobilitätsförderung und über den *Ausbildungsbereich* hinaus ergeben. Implementation als „die Durchführung bzw. Anwendung der im Prozess der Politikentwicklung entstandenen Gesetze und anderen Handlungsprogramme“²² wird zudem dann gelingen, wenn die Implementationsträger und Adressaten neuer Politik frühzeitig in die politischen Prozesse eingebunden werden – ein Aspekt, der für die europäische Ebene auf deren spezifische Governance verweist.

Für ECVET ist es der Konsultationsprozess, der die frühzeitige Partizipation der Zivilgesellschaft ermöglichen und damit Legitimation, Bekanntheit und Akzeptanz des Instrumentes in der Breite des Bildungssystems sicherstellen sollte. Insofern ist es interessant, wie dieser Prozess verlaufen ist, welche Anstöße durch ihn gegeben wurden oder unterblieben und welche Entwicklungen sich daraus ergaben.

2.1 Die Konsultation zu ECVET: Ein Weg zu Partizipation und Bekanntheit?

Konsultationen gelten als Teil der „new modes of governance“ und haben den Anspruch, das Demokratie- und Partizipationsdefizit der Europäischen Kommission zu kompensieren.²³ Sie sind neben der offenen Methode der Koordinierung das zweite wichtige Instrument der europäischen Politikgestaltung im Bereich des „soft law“. Anhand der 2006 und 2007 durchgeführten Konsultation zum Leistungspunktesystem ECVET lässt sich an einem Beispiel nachvollziehen, in welchem Maße es ge-

²² Mayntz 1980, S. 236

²³ Vgl. Europäische Kommission 2002

lungen ist, das Ziel von Konsultationen einzulösen und die heterogene Struktur der organisierten Zivilgesellschaft – verstanden werden hierunter eine Vielzahl unterschiedlicher körperschaftlicher Akteure, wie Vertretungen der Sozialpartner, NGOs oder Aus- und Weiterbildungseinrichtungen – an einem bildungspolitischen Prozess zu beteiligen.²⁴

Die Beteiligung an der Konsultation zu ECVET lässt sich zunächst grob nach Organisationen aus folgenden Bereichen untergliedern (in Klammer die Anzahl der Stellungnahmen):

- Countries (31)
- Education and Training Community (18)
- Labour Market Organisations (14)
- Sectoral and professional interests (8)
- University sector (17)
- Others (2)

Diese erste Übersicht zeigt, dass die meisten Stellungnahmen der Kategorie »Länder« zuzuordnen sind, die 31 nationale Stellungnahmen – *i. d. R.* von einer staatlichen Stelle gebündelte Einzelbeiträge – enthält (über die 27 Mitgliedsstaaten hinaus waren die Schweiz und Anwärtler wie Türkei und Island beteiligt).

An zweiter Position folgt die Kategorie *Education and Training Community* und damit der Bereich, dem ein originäres Interesse an dem Thema ECVET unterstellt werden kann. Hier gibt es mit dem Deutschen Lehrerverband jedoch nur eine deutsche Stellungnahme. Dominiert wird diese Kategorie von europäischen Vereinigungen wie EVTA (European Vocational and Training Association) oder EARLALL (European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning). Stellung nehmen zudem vor allem fachbezogene Verbände und nicht etwa die Vertreterorganisationen der Bildungsträger.

Fünf Stellungnahmen aus Deutschland werden der Kategorie »*labour market organisations*« zugeordnet: ARCOR, DGB, Spitzenorganisationen der Wirtschaft (BDA, BDI, DIHK, ZDH u. a.), Westdeutscher Handwerkskammertag und Siemens. Auch hier prägen Organisationen auf europäischer Ebene (z. B. Eurochambers – Europäischer Verband der IHKs) oder Verbände auf staatlicher Ebene (z. B. Norwegian Confederation of Trade Unions) das Bild – genauso wie in der Kategorie »*sectoral and professional interests*«, in der aus Deutschland der Automotive-Sektor in einer konzertierten Aktion vertreten ist.

Auffällig ist, dass der *universitäre Bereich*, den Fragen der Berufsbildung prima facie nicht unmittelbar betreffen, bereits auf Rang zwei folgt, noch vor *arbeitsmarktnahen Organisationen*. Aus Deutschland hat sich jedoch keine Universität beteiligt. Dominiert wird diese Kategorie neben wenigen universitätsnahen Organisationen wie ESIB (National Unions of Students in Europe) von Universitäten aus dem Vereinigten Königreich. Die Kategorie »*Others*« besteht insgesamt nur aus zwei Organisationen. Neben der Assembly of European Regions ist hier mit dem Forschungsinstitut für Beschäftigung, Arbeit, Qualifikation auch eine Organisation aus Deutschland vertreten.

Diese kleine Fallanalyse zeigt, dass die Organisationen aus dem Weiterbildungsbereich ihre Partizipationsmöglichkeit an diesem Konsultationsprozess weitestgehend nicht nutzen. Weiterbildungsorganisationen waren, abgesehen von der VW Coaching GmbH, an dem Prozess nicht beteiligt. Ein Grund dafür könnte sein, dass ECVET in Deutschland zunächst vor allem als Ausbildungsthema und nicht in seiner Relevanz für die Weiterbildung wahrgenommen wurde. Umso auffälliger ist, dass auch Organisationen aus dem Bereich beruflicher Ausbildung, insbesondere Verbände und andere organisationale Zusammenschlüsse, aber auch einzelne Einrichtungen nicht vertreten sind. Die deutschen Organisationen, die sich an dem Konsultationsprozess zu ECVET beteiligt haben, entstammen mit wenigen Ausnahmen der Industrie oder sind Verbandsorganisationen auf Bundes-, öfter noch auf europäischer Ebene – die zweifellos aktive bildungspolitische Akteure sind, deren originäres Profil aber doch

²⁴ Datengrundlage der Analyse ist die Dokumentation des Konsultationsprozesses durch die Europäische Kommission unter: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results_en.html#2

anders gelagert ist. Ohne Zweifel sind insbesondere bei Meta-Organisationen²⁵ – im Unterschied zu kleinen und unverbundenen Weiterbildungsträgern – auch die entsprechenden Ressourcen, die Manpower und die Informationskanäle zu erwarten. Generell gilt, dass insbesondere für Online-Konsultationen zudem eine hohe Beteiligung wirtschaftsnaher Organisationen und von Unternehmen üblich ist.²⁶ Diese Befunde bestätigen sich somit bei der Konsultation zu ECVET, da auch hier die meisten Stellungnahmen den Kategorien “labour market organisations“ und “sectoral and professional interests“ zuzurechnen sind.

Welche Faktoren sind es nun, die zu dieser Situation führen und Partizipation fördern oder behindern: Der wichtigste Treiber einer politischen Beteiligung ist zunächst die thematische Nähe des Gegenstandes der Konsultation zum eigenen organisationalen Handlungsfeld. Berühren die politischen Vorhaben – in unserem Fall auf europäischer Ebene – die Interessen der Organisationen, dann kann auch von einer größeren Bereitschaft zur Beteiligung ausgegangen werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Hüller mit Blick auf die vergleichende Auswertung von vier Konsultationen zu Themen des Arbeitsrechts, des Arbeitsmarkts, der Gesundheitspolitik und des Verbraucherschutzes.²⁷ Beteiligung hängt somit von den genuinen Interessen und den strategischen Vorhaben der Organisationen ab. Eine wichtige Barriere für Partizipation besteht in der mangelnden Transparenz und Bekanntheit des Instruments Konsultation, das heißt, es ist in der Breite oftmals nicht bekannt, dass eine Konsultation im Gange ist. Beteiligung ließe sich somit durch Mobilisierungs- und Informationsaktivitäten von politischen Akteuren (etwa Verbänden) entsprechend steuern und beeinflussen.²⁸ Weiterhin dürfte der relativ hohe Aufwand, der mit dem Instrument verbunden ist, und die dadurch nötigen Kapazitäten und Ressourcen eine Barriere für Partizipation darstellen. Informationen müssen aufgenommen und ausgewertet und schließlich in einer politischen Stellungnahme aufgearbeitet werden. Bei der Grundlage der Konsultation zu ECVET handelte es sich um ein 21-seitiges Dokument zu Genese und technischen Aspekten des Instruments, das in seiner technischen und politischen Semantik dechiffriert und anhand vorgegebener Leitfragen in einer eigenen begründeten Position bewertet werden musste – ein Aufwand, der ohne entsprechende Strukturen und Ressourcen nicht ohne Weiteres zu leisten ist.²⁹ Und schließlich lässt sich das Fehlen von Einzelstellungnahmen auch als Vertrauen in die politische Vertretung interpretieren. Auch HÜLLER (2008) deutet die Analyseergebnisse so, dass Organisationen sich u. U. bei weniger umstrittenen Themen durch ihre Dachorganisationen (Bund oder Europaebene) ausreichend repräsentiert sehen und eigene Aktivitäten unterlassen.³⁰

Zusammenfassend deutet die im Vergleich geringe deutsche Beteiligung am Konsultationsprozess zu ECVET darauf hin, dass die Entwicklung des Instruments und seine Konsultation von Beginn an womöglich zu wenig bekannt wurden. Die Folge ist, dass der Nutzen und die Einsatzmöglichkeiten nicht deutlich und damit die Interessen der Stakeholder und Akteure in Deutschland nicht entsprechend geweckt wurden. Am Beispiel der Weiterbildung ist zu erkennen, dass das Potenzial von ECVET und seine Verwendungsmöglichkeiten gegenwärtig noch nicht erkannt werden, obgleich es durchaus Beispiele und Handlungsfelder gäbe, die sich für eine Anwendung von Teilen des Systems ECVET anbieten würden. Die Konzentration der Debatte um ECVET auf die Aspekte Mobilität und Ausbildung verschärft zudem die selektive Wahrnehmung des Instruments und führt neben den anderen Faktoren zu der bereits erwähnten Zurückhaltung und Gleichgültigkeit von Teilen des Bildungssystems.

²⁵ Als Meta-Organisationen gelten Organisationen, die selbst nur Organisationen als Mitglieder haben. Vgl. Ahne/Brunsson 2008

²⁶ Vgl. Hüller 2008, S. 371

²⁷ Vgl. ebd., S. 372

²⁸ ebd.

²⁹ Die Entzifferung und Deutung der europapolitischen Fachsprache ist für Organisationen durchaus ein Hindernis, das hat eine qualitative Untersuchung bei Volkshochschulen gezeigt. Vgl. Schöpf 2013

³⁰ Vgl. Hüller 2008, S. 372

2.2 ECVET und Weiterbildung: Perspektiven und Handlungsfelder

Zwar werden gegenwärtig die Potenziale der europäischen Transparenzinitiative in der Weiterbildung noch nachrangig behandelt, doch deuten sich gerade für das Instrument ECVET vielversprechende Anwendungsperspektiven an, die untersucht und erprobt werden sollten. Beispielhaft gehen wir mit *Bildungsmarketing* durch Lernergebnisse und dem ebenfalls gerade in Implementierung begriffenen *Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz* auf zwei Felder ein.

2.2.1 Weiterbildungsmarketing und Qualitätssicherung durch Lernergebnisorientierung

Aus der Orientierung an Lernergebnissen lassen sich neue Anforderungen an die Qualität von Bildungsangeboten ableiten. Die Beschreibung eines Angebots in Form von Lernergebnissen macht transparent, was man nach der Weiterbildung weiß, kann und in der Lage ist zu tun, und soll gegenüber den Nachfragenden dazu führen, die Attraktivität von Weiterbildung zu erhöhen und die Motivation für Weiterbildungsbeteiligung zu steigern (CEDEFOP 2009).³¹

Lernergebnisse als Instrument des Bildungsmarketings zielen darauf ab,

- die Verwertbarkeit des Bildungsangebots für die individuellen beruflichen Kontexte deutlicher zu machen,
- den Verkehrswert der Zertifikate zu erhöhen und damit
- neue Zielgruppen für die Teilnahme an Weiterbildung zu interessieren.

Berücksichtigt man die Bedeutungsabnahme öffentlicher Träger in der Weiterbildung, die zu einem Teil auch aus der nicht gegebenen oder nicht deutlichen Relevanz ihrer Bildungsangebote für den Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit resultiert, dann hat das Lernergebnisparadigma eine erhebliche Attraktivität für den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung und ihre Einrichtungen. Die Beschäftigung mit Lernergebnissen eröffnet für die Bildungseinrichtungen die Chance

- nach innen die Aktualität und Qualität der eigenen Angebote auf den Prüfstand zu stellen. Überprüft werden kann die Relevanz und die Passung des Bildungsangebots gemessen an den Nachfrage- und Anforderungsstandards in den jeweiligen Bereichen,
- dadurch nach außen gegenüber dem Kunden die Attraktivität der eigenen Angebote zu erhöhen und womöglich neue Geschäftsfelder zu erschließen,
- zudem eine Aufwertung der eigenen Angebote gegenüber anderen Teilsystemen (etwa der Hochschule) zu erreichen und hier in einen Austausch zu Joint Ventures und kooperativen Geschäftsmodellen zu kommen. Eng verknüpft mit diesem Aspekt ist die Frage der Anrechnung von im Rahmen von Weiterbildung erworbenen Lernergebnissen in akademischen Kontexten.

ECVET und Lernergebnisse übernehmen in dieser Funktion auch die Aufgabe eines Qualitätssicherungsinstruments. Die Potenziale des ECVET für die Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung von Weiterbildung sind bislang noch nicht in den Blick genommen worden. Qualität wird innerhalb der ECVET-Debatte intensiv mit Blick auf die Qualitätssicherung bei Mobilitätsmaßnahmen diskutiert.³² Die Erprobung und Evaluation der Funktionalität der europäischen Instrumente in dieser Richtung würde einen neuen Beitrag zur Qualitätsdebatte in der Weiterbildung leisten. Es ist zudem zu erwarten, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich mit dem skizzierten Zusatznutzen der originär für Mobilitätsförderung entwickelten Instrumente beschäftigen, erheblich zur Bekanntheit und Implementierung der Instrumente beitragen werden. Untersuchungen zeigen, dass die Instrumente in der Weiterbildung noch annähernd unbekannt sind.

Eine Überforderung der Adressaten – zu denen zweifellos die Einrichtungen der Weiterbildung gehören müssen – lässt sich vermeiden, wenn für die konzeptionelle Umnutzung und ihre praktische

³¹ Vgl. Cedefop 2009

³² Vgl. Küßner 2011

Handhabung auf der Ebene der Organisationen Beratungs- und Unterstützungsleistungen angeboten werden, die von Fallbeispielen, Untersuchungen, Entwicklungsprojekten und ihren Ergebnissen ausgehen können.

2.2.2 ECVET: Umsetzungshilfe für das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG)

Die Umfrage der NKS ECVET 2012 hat u. a. deutlich gemacht, dass in der Anerkennung von im Ausland erworbener Kompetenzen ein großer Mehrwert von ECVET erkannt wird.³³ Mit dem Inkrafttreten des Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) am 01.04.2012³⁴ wird der Anspruch auf Feststellung der Äquivalenz ausländischer Berufsqualifikationen rechtlich begründet. Für die Umsetzung des Rechts durch die zuständigen Stellen könnte ECVET und seine Idee der »Units of Learning Outcomes« hilfreich sein:

- Ausländische Berufsqualifikationen dürften in Umfang, Strukturierung und Inhalt oftmals nicht mit den deutschen Qualifikationen übereinstimmen. Es könnte ergiebiger sein, Vergleiche unterhalb der vollständigen Qualifikation vorzunehmen, anstatt vollständige Bildungsgänge in den Blick zu nehmen. Das Konzept der "Units of Learning Outcomes" zielt darauf ab, sowohl ausländische als auch nationale Bildungsgänge als Ensemble komplexer Teile zu verstehen. Es bietet damit eine Systematik dafür, *Teile* von Qualifikationen zu vergleichen und ihre Äquivalenz zu beurteilen.
- Berufsqualifikationen sind Qualifikationen, die nach dem BQFG auch durch „[...] im Ausland oder Inland erworbene Berufserfahrung [...]“³⁵ nachgewiesen werden können. Neben den prüfungstheoretischen Herausforderungen der Erfassung von Berufserfahrung macht ein solcher Ansatz auch ein methodisches Konzept zur Erfassung und Beschreibung von Berufserfahrung notwendig, für das "Units of Learning Outcomes" ein tragfähiges Raster böten.
- Das BQFG sieht für den Fall, dass ausländische und nationale Qualifikation nicht kongruent sind, sogenannte Ausgleichsmaßnahmen vor, die auf die „[...] festgestellten wesentlichen Unterschiede zwischen den Qualifikationen [...]“ zu beschränken sind. Es ist zu erwarten, dass auf der Grundlage von in "Units of Learning Outcomes" beschriebenen Bildungsgängen einerseits und des in gleicher Weise präsentierten Bildungsangebots andererseits die Identifikation solcher Ausgleichsmaßnahmen und die inhaltliche Auswahl entsprechender Nachqualifizierungen transparent und einfach zu gestalten ist.

3. Fazit: Bekanntheitsgrad steigend – konkreter Mehrwert vielfach noch unerkant: Die Implementation von ECVET braucht Unterstützung und Zeit

2014 steht die EU-Empfehlung zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung auf dem Prüfstand. Um Vorschläge für die Konkretisierung und Weiterentwicklung des ECVET-Konzepts in den europäischen Diskussionsprozess einzubringen, wären möglichst breite praktische Erfahrungen mit dem Instrument notwendig. Diese liegen bislang jedoch noch nicht vor. Für die Revision der ECVET-Empfehlung ist es daher vor allem von Interesse, die implementationsförderlichen Kriterien zu evaluieren.

Greift man die obige Definition von Implementation als „die Durchführung bzw. Anwendung der im Prozess der Politikentwicklung entstandenen Gesetze und anderen Handlungsprogramme“ nochmals auf, lässt sich festhalten, dass der politische Prozess zu ECVET hier noch am Anfang steht. Bereits die politische Phase der Instrumentenentwicklung hat insgesamt nur geringe Beteiligung erfahren. Ob die Gründe dafür in den anders gelagerten strategischen Interessen der Organisationen lagen oder in der mangelnden Kenntnis der Möglichkeiten, die das Instrument bietet, ist im Rückblick nicht zu ent-

³³ Vgl. Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2012, S. 3

³⁴ [BQFG] Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen.

³⁵ Vgl. ebda. §3

scheiden. Auffällig bleibt, dass sich gerade die Einrichtungen des Bildungsbereiches – eben im Unterschied zu Unternehmen und wirtschaftsnahen Verbandsorganisationen – nicht an der Konsultation beteiligt haben und auch gegenwärtig noch nicht über viele Kenntnisse zu ECVET verfügen. Die Frage ist, inwieweit es gelingen kann, ein Instrument *ohne* diesen Teil der Zivilgesellschaft zu implementieren. Umgekehrt ließe sich aus dieser Diagnose weiterer Handlungsbedarf etwa in Form der Fortführung und Intensivierung laufender Informationsaktivitäten ableiten.

Ohne Zweifel wird der Steigerung der Bekanntheit des Konzeptes und den funktionierenden Support-Strukturen eine große Bedeutung für eine erfolgreiche Implementierung und den Einsatz des Instruments in der Breite zukommen. Gegenwärtig erhalten die Akteure der transnationalen Mobilität Unterstützung vor allem von der Nationalen Koordinierungsstelle ECVET, dem Nationalen Team von ECVET-Experten und -Expertinnen sowie den ECVET-Initiativen der EU. Ihre Aufgabe wird es in den nächsten zwei Jahren sein, funktionierende ECVET-Anwendungen durch Netzwerkbildung in die Breite zu transferieren sowie konstruktive Vorschläge aus der Praxis zur Weiterentwicklung des ECVET-Konzeptes zu nutzen. Dass bislang in Deutschland für die Anerkennung und Akkumulation von Lernergebnissen noch kein praktikables Leistungspunkte- resp. Kreditsystem entwickelt wurde, schmälert nicht dessen Mehrwert. Nicht der quantitative Leistungspunkteansatz, sondern der qualitative Lernergebnisansatz wird der Schlüssel zu mehr Transparenz und Anerkennung sowohl von im Ausland erworbenen Kompetenzen als auch für die Verbesserung von Durchlässigkeit innerhalb der nationalen Systeme sein. Ein solch fundamentaler Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung wird aber nicht nur Information und Unterstützung benötigen, sondern vor allem auch *Zeit*, um praxisnah und nachhaltig implementiert werden zu können.

Literatur

AHRNE, Göran / BRUNSSON, Nils (2008): Meta-Organizations. Cheltenham 2008

[BDA] BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE: ECVET. Online in Internet: URL: <http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/id/42CCABB9BDEE2456C12574F00039EB32?open> [Stand 02.03.2013]

[BMBF] BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2012): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – ein Reformansatz in der beruflichen Bildung, Köln 2012

[BMBF] BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin 2007

[BQFG] Gesetz zur Verbesserung der Feststellung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. In: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2011, Teil 1, Nr. 63, ausgegeben zu Bonn am 12. Dezember 2011. Online in Internet: URL: <http://www.bmbf.de/pubRD/bqfg.pdf> [Stand 02.03.2013]

CEDEFOP (2009): The shift to learning outcomes. Luxembourg 2009

CREDCHEM-Network gestartet. In: Ausbilder 6/2012, S.5

DE RIESE, Janna-Christine (2012): Europäische Bildungspolitik und die Herausforderungen für die nationale Berufsbildung. Eine Analyse der Implementation politischer Programme am Beispiel ECVET. Unveröff. Manuskript, Würzburg 2012

ECKPUNKTE für die Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens, Ergebnis des 4. Arbeitskreises „Deutscher Qualifikationsrahmen“ am 15.04.2008.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2002): Mitteilung der Kommission: Hin zu einer verstärkten Kultur der Konsultationen und des Dialogs – Allgemeine Grundsätze und Mindeststandards für die Konsultation betreffender Parteien durch die Kommission. Brüssel 2002

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Dokumentation der Beteiligung an der Konsultation zu ECVET. Online in Internet: URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results_en.html#2 [Stand 02.03.2013]

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)

STRATEGISCHER RAHMEN für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)

FIETZ, Gabriele / LE MOUILLOUR, Isabelle / REGLIN, Thomas (2008): ECVET – Einführung eines Leistungspunkte-Systems für die Berufsbildung. Bielefeld 2008

HÜLLER, Thorsten (2008): Gut beraten? Die Online-Konsultationen der EU-Kommission. In: [ZPB] Zeitschrift für Politikberatung, 1/2008, S. 359 – 382

KÜBNER, Karin (2011): ECVET als Instrument zur Qualitätssicherung. In: Eberhardt, C. (Hrsg.): Mit ECVET zu besserer Mobilität? Von der europäischen Empfehlung zur Erprobung in der Praxis. Reihe Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BiBB, Heft 132, Bonn 2011

LE MOUILLOUR, Isabelle (2012): The development of ECVET across Europe: CEDEFOP`s 2011 monitoring exercise. In: *ecvet-magazine* 11/2012. S. 8-12

MAYNTZ, Renate (1980): Die Implementation politischer Programme. Theoretische Überlegungen zu einem neuen Forschungsgebiet. In: Dies. (Hrsg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts 1980

[NKS ECVET] NATIONALE KOORDINIERUNGSSTELLE ECVET (2012): ECVET aus Sicht der Adressaten – Ergebnisse einer Online-Umfrage 2012. O.O. 2012. Online in Internet: URL: http://www.ecvet-info.de/media/ECVET_aus_Sicht_der_Adressaten.pdf [Stand 02.03.2013]

NEHLS, Hermann: Europäisierung von Bildung und beruflicher Bildung: Präsentation. Online in Internet: URL: http://www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/BJA_EQR_DQR.ppt [Stand 02.03.2013]

PEHLIVAN, Ahmet / KARGI, Eda (2012): The benefits, requirements and challenges of the IMPAECT-Project – from different perspectives. In: UFFING, Claudia M. (HRSG): IMPAECT. Interculturals Education by means of partners Working with ECVET Transfer. München 2012, S.69-72

REGLIN, Thomas / SCHÖPF, Nicolas (2008): ECVET im Automotive-Sektor. Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie. Nürnberg 2008

SCHÖPF, Nicolas (2013): Politik und Partizipation. Organisationen als Akteure der Weiterbildungspolitik? Eine Untersuchung am Beispiel von ECVET. In: Weber, S. M. u. a. (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Wiesbaden 2013, S. 323 – 332

UEFFING, Claudia M. (2012): Das IMPAECT-Projekt. Gemeinsam für Interkulturelle Pädagogik und europäische Netze in der Ausbildung von Kitafachkräften. München 2012

Was bleibt von ECVET in MOVET?

Markus Müller

Der vorliegende Beitrag beleuchtet, welche Elemente von ECVET nach Abschluss eines großen Projektes in der weiterführenden Umsetzung transnationaler Mobilitätspraxis erhalten bleiben. Nach einer Darstellung des Projektes MOVET mit seinen Transparenzinstrumenten erfolgt die Analyse, inwieweit die Konstruktionsmerkmale von ECVET tatsächlich umgesetzt werden konnten. Der zweite Teil gibt Einblicke in Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Arbeit mit ECVET im Hinblick auf innere und äußere Wirkungen.

1. Projektdarstellung MOVET

Das Projekt „Modules for Vocational Education and Training (MOVET)“ war als sogenanntes „Innovationstransfer-Projekt“ (2008-2012) in Leonardo da Vinci im EU-Programm für Lebenslanges Lernen angelegt und wurde von der Nationalen Agentur für Bildung in Europa am Bundesinstitut für Berufsbildung (NA-BIBB) als eines der „Leuchtturmprojekte“ für die Priorität ECVET in Deutschland bezeichnet.

1.1 Ausgangslage und Ziel des Projekts

Die Münchner Berufsschule für Fertigungstechnik besaß bereits mehrjährige Erfahrung mit Austauschprogrammen. Zusammen mit den Partnerschulen in Finnland und Dänemark sollten für die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen weitere Fortschritte erzielt werden. Für die Teilnehmer/-innen sollte klarer erkennbar sein, was sie im Rahmen der Auslandsaufenthalte lernen werden. Dazu diente ein Projekt in der Förderlinie „Innovationstransfer“ des Programms Leonardo da Vinci zu starten. Das in einem Pilotprojekt entworfene Konzept „Vocational Qualification Transfer System (VQTS)“ (LUOMI-MESSERER/MARKOWITSCH, 2006) sollte als Innovationsbasis in die Realität transferiert werden. 2008 startete das Projekt MOVET mit 15 Partnern aus fünf Ländern mit einer Laufzeit von zwei Jahren. Ziel war es, drei Lernergebniseinheiten zu entwerfen, die dem Pflichtcurriculum der drei teilnehmenden Berufsschulen und Betriebe entspringen. Die Lernergebnisse sollten transparent dargestellt werden, um eine Anerkennung in der entsendenden Einrichtung zu ermöglichen. Die Überprüfung der Lernergebnisse sollte in der aufnehmenden Einrichtung stattfinden. Schließlich sollten die entwickelten Lernergebniseinheiten in der Realität erprobt werden. Der hierzu durchgeführte Austausch der Schüler/-innen und Auszubildenden in der Erstausbildung wurden im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci beantragt und gefördert. Insgesamt waren im ersten Projekt „MOVET I“ ca. 50 Auszubildenden aus drei Nationen an der Erprobung der entwickelten Units beteiligt.

Als 2009 die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu ECVET veröffentlicht wurde, stellten die Partner bei MOVET fest, dass einige Ansatzpunkte hohe Affinität zu ECVET aufwiesen. Dementsprechend wurde in der zweiten Auflage der Projektes (MOVET II) 2010 explizit die Erprobung von ECVET als Priorität formuliert. Zu den bestehenden drei Lernergebniseinheiten sollten vier neue hinzukommen. Zusätzlich wurden zwei neue Partnerschulen aus Deutschland und der Slowakei eingebunden. Insgesamt waren in die Erprobung der sieben Module (die Begriffe Modul, Unit und Lernergebniseinheit werden hier synonym verwendet) weitere ca. 100 Auszubildende an fünf Berufsschulen in vier Ländern eingebunden.

Im Jahr 2011 erhielt das Projekt den „Programm für Lebenslanges Lernen (PLL)-AWARD“ der Nationalen Agentur für Bildung in Europa am BIBB in der Kategorie Transparenz und Anerkennung von

Lernergebnissen. Damit wurde einmal mehr unterstrichen, worin die Stärke des konzeptionellen Ansatzes dieses Projektes liegt: die systematische und transparente Beschreibung von Lernergebnissen innerhalb von Lernergebniseinheiten unter Verwendung von zwei zentralen Instrumenten, einer Kompetenzmatrix und einer Taxonomie-Tabelle, die nachfolgend beschrieben sind.

1.2 Instrumente in MOVET

Für die systematische und transparente Beschreibung von Lernergebnissen wendet das Konzept von MOVET zwei zentrale Instrumente an: die Kompetenzmatrix und die Taxonomie-Tabelle.

Zunächst werden anvisierte Lernergebniseinheiten in einer Kompetenzmatrix verortet. Voraussetzung ist, dass diese Matrix die betreffenden nationalen Berufsausbildungsgänge mit ihren Lernzielen hinreichend abbildet. In MOVET werden aktuell zwei solche Kompetenzmatrizen verwendet. Die Matrix für Mechatronik wurde von VQTS übernommen und in einzelnen Punkten modifiziert, die Matrix für Industriemechanik entstand in MOVET. Eine Kompetenzmatrix stellt die Kompetenzbereiche eines Berufes bzw. der relevanten Qualifikationen im europäischen Kontext dar. Dabei werden die Kompetenzbereiche (nach VQTS können dies insgesamt 5 bis 25 sein) vertikal angeordnet. In jedem Kompetenzbereich werden Kompetenzentwicklungsstufen mit aufsteigendem Entwicklungsgrad unterschieden, welche horizontal dargestellt werden. Lernergebniseinheiten sind im Regelfall jeweils einem Kompetenzbereich auf einer bestimmten Kompetenzentwicklungsstufe zugeordnet.

Berufsschule für Fertigungstechnik	Contents / Learning Outcome	PLC-Module
------------------------------------	-----------------------------	------------

This table can be used

- to locate the **learning outcomes** in the contents of the PLC-Module
- and also the allocation within the **Taxonomy Table**

Example:

- In Chapter 2.1 Hardware Config. Information the verbs **understand** and **interpret** are used to describe the learning outcomes.
- The verbs indicate complexity **2** in the cognitive process dimensions, the types of knowledge are **F** which stands for factual knowledge and **Ca** which stands for causal knowledge.

	Contents	Learning Outcomes		Taxonomy Table
1. Introduction PLC			Page	
1.1	History of PLC	<ul style="list-style-type: none"> The S. is able to recognize important steplandmarks of the history of PLC Sisableto recognize the reasons for the development of the PLC 	1	1F, 1Ca
1.2	Difference of CPC-PLC	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto to recognize the difference between CPC-PLC 	2-3	1F, 1Ca
2. Modular PLC				
2.1	Hardware Config. Information	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto understand and interpret the meaning of hardware configuration 	4-5	2F, 2Ca
2.2	Puzzle Modular PLC	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto to carry out a standard hardware configuration by means of a puzzle 	6	3P
2.3	Worksheet Modular PLC	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto to recall the modules and their functions 	7	1F, 1Ca
2.4	Hardware Configuration Station	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto make a list of modules mounted at their station (exemplify) 	8	2F
2.5	Hardware Configuration	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto carry out HWK with SIMATIC Manager 	9-12	3Ca
3. Addressing				
3.1	Addressing Information	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto execute the addressing of DI and DO-modules Sisableto differentiate between DI and DO-modules and the necessary addresses, 	13-14	3Ca, 4Ca

		<ul style="list-style-type: none"> Sisableto check the addressing by means of the hardware configuration and the information given 		5F
4. Programming				
4.1	Basic Bit Logic	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto recall the logic of OR, AND, SR and differentiate between them, using also the help function of the SIMATIC Manager 	15	1F, 1Ca 4Ca
4.2	Program Exercise 1	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto understand why and how she/he use the logic functions Sisableto implement and organize simple programming 	16-18	2P, 2Co 3Ca 4Ca, 4P
4.3	CPU Cycle Information	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto explain the CPU-cycle 	19-20	2F, 2Ca, 2P
4.4	CPU Information	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto recall the modes of the CPU Sisableto choose and carry out the correct mode of the CPU 	21-22	1F, 1Ca 3Ca
4.5	Using the Glossary	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto understand how to use the Glossary of the SIMATIC Manager 	23-24	2F
4.6	Using the Help Instruction	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto interpret the use of the Help Instruction. Sisableto carry out (work with) the information given in the help instruction. 	25-26	2F, 2Ca, 2P 2Co 3Ca, 3P
5. Analysing				
5.1	Variable Table	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto interpret the instruction for the use of the Variable Table Sisableto implement (use) the Variable Table to monitor and modify in- and outputs 	27-28	2F, 2Ca, 2P 3F, 3Ca, 3P
5.2	Symbol Table	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto recall the difference between the Variable and a Symbol Table Sisableto implement a Symbol Table in the existing programme 	29	1P 3P
5.3	Analyse Outputs	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto recall how to draw a pneumatic diagram Sisableto implement a pneumatic diagram Sisableto to organise the movement of cylinders in a correct order manually, and with the Variable Table Sisableto complete and check the complete Symbol Table with the help of the Variable table 	30-32	1F, 1Ca, 1P 1Co 3Ca, 3P 4F, 4Ca, 4P 4Co 5F, 5Ca, 5P 5Co
5.4	Electrical circuit	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto understand (summarize) an electrical circuit Sisableto to carry out the drawing of an electric circuit by means of an simulation program Sisableto differentiate between the functions of the parts of the electric circuit 	33	2F, 2Ca, 2P 2Co 3F, 3Ca, 3P 4Ca, 4P, 4Co
6. Sequence Chain				
6.1	Structured Program	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto recall the structure of a program Sisableto exemplify why a program should have a structure and how it can be structured 	34-36	1F, 1Ca, 1P 2Ca
6.2	Sequence chain	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto exemplify the principles of o a sequence chain Sisableto implement a sequence chain into FC 2 Sisableto organize a program in different FCs Sisableto check and evaluate his own program 	37-39	2P, 2Co 3Ca, 3P, 3 Co 4P, 4Co 5F, 5Ca, 5P 5Co
6.3	Pushbuttons and switches	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto implement a standard set of pushbuttons and switches Sisableto organize the different functions of the mechatronic system by means of the switches and pushbuttons 	40-41	3Ca, 3P, 3Co 4P, 4Co
6.4	FC1 Modes of operation	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto compare the different modes of operation Sisableto carry out and organize the 	42	2P, 2Co 3 Co 4P, 4Co

		<ul style="list-style-type: none"> programming of the necessary networks for the modes of operation Sisableto check the correct operation of the modes of operation 		5F, 5Ca, 5P, 5Co
6.5	FC4 indication	<ul style="list-style-type: none"> Sisableto carry out and organize the programming of the necessary networks for the indication lamps Sisableto check the programming of a network that indicates an error 	43	3Co, 4P, 4Co 5F, 5Ca, 5P, 5Co

Abbildung 1: Beispiel für die MOVET-Kompetenzmatrix, Quelle: Bock/JORETZKI/SCHAUHUBER, BSFT München. Stand: 30.09.2010

Die Erfahrungen mit der Kompetenzmatrix haben gezeigt, dass die Beschreibung einer Kompetenzentwicklungsstufe im Umfang von ein bis zwei Sätzen sich als zu grobstufig erweist. Für die Beschreibung von Lernergebniseinheiten im Sinne einer konkreten Beschreibung von Lernergebnissen war also die Entwicklung eines weiteren Instruments notwendig, um dem Anspruch an Systematik und Transparenz gerecht zu werden.

Cognitive Process	Remember [1]		Understand [2]						Apply [3]			Analyze [4]			Evaluate [5]		Create [6]		
	Recognizing	Recalling	Interpreting	Exemplifying	Classifying	Summarizing	Inferring	Comparing, Contrast	Explaining	Carrying out, Execute	Implementing	Differentiating	Organizing	Attributing	Checking	Critiquing	Generating	Planning	Producing
factual knowledge (knowing WHAT) [F]	1.1 1.2	2.3 4.1 4.4 5.3 6.1	2.1 4.6 5.1	2.4 4.5		5.4			4.3	5.4	5.1		5.3		3.1 5.3 6.2 6.4 6.5				
causal knowledge (knowing WHY) [Ca]	1.1 1.2	2.3 4.1 4.4 5.3 6.1	2.1 4.6 5.1	6.1		5.4			4.3	2.5 3.1 4.4 4.6 5.4	4.2 5.1 5.3 6.2 6.3	3.1 4.1 5.4	4.2 5.3		5.3 6.2 6.3 6.4 6.5				
procedural knowledge (knowing HOW) [P]		5.2 5.3 6.1	4.6 5.1	4.2 6.2		5.4		6.4	4.3	2.2 4.6 5.4	5.1 5.2 5.3 6.2 6.3	5.4	4.2 5.3 6.2 6.3 6.4 6.5		5.3 6.2 6.3 6.4 6.5				

Abbildung 2: Beispiel-Taxonomie-Tabelle PLC-Modul, Bsp Kapitel 5.3: Analyse Outputs can be found in different Cognitive processes and different types of knowledge.

Die Taxonomie-Tabelle stellt eine Kombination aus den kognitiven Prozessdimensionen nach ANDERSON und KRATHWOHL (2001) und dem Konstrukt des Handlungswissens nach SCHELTEN (2010) dar. Die kognitive Prozessdimension in der Taxonomie-Tabelle entspricht der hierarchischen Struktur bis zu Stufe VI von ANDERSON und KRATHWOHL. Diese Stufen sind entlang eines zunehmenden Komplexitätskontinuums angeordnet. Dabei ist die Taxonomie so konstruiert, dass jede ranghöhere Stufe den Inhalt aller rangniedrigeren einschließt. Diese Taxonomie wird nun durch Wissensarten des beruf-

lichen Handlungswissens nach SCHELTEN erweitert. Ein Set von Verben, das zu jeder kognitiven Prozessdimension eine Auswahl zur Beschreibung eines Lernergebnisses anbietet, ergänzt die Taxonomie-Tabelle. Dieses Set entstand aus einer Synopse deutscher, dänischer und englischer Anwendungen in vergleichbarem Kontext und gilt zwischen den Partnern in MOVET als konsensual abgestimmt. Beispielhaft sei hier eine Formulierung aus dem Münchner Modul zur Steuerungstechnik genannt: „The student is able to complete the symbol table with the missing output addresses.“

HINWEISE ZUR FORMULIERUNG VON LERNERGEBNISSEN FÜR DIE TAXONOMIE TABELLE

Lernergebnisse werden kurz und präzise beschrieben, komplizierte Sätze und unnötiges Fachvokabular sind zu vermeiden. Ein Lernergebnis wird idealerweise in einem Satz formuliert.

Beispiel: Der Schüler kann den CPU-Zyklus erklären. [2F, 2Ca, 2P]¹

Für die sechs kognitiven Prozessdimensionen steht jeweils eine Auswahl an möglichen Verben für die Formulierung von Lernergebnissen zur Verfügung.²

Erinnern ist die Fähigkeit sich Informationen gegenwärtig zu machen, bzw. sie zu wiederholen, ohne sie notwendigerweise zu verstehen.

Arrangieren, auflisten, aufzählen, aufzeichnen, benennen, beschreiben, bezeichnen, beziehen, in einer Tabelle darstellen, definieren, erinnern, erkennen, erzählen, feststellen, herausfinden, identifizieren, nacherzählen, ordnen, präsentieren, sammeln, sich entsinnen, sich merken, skizzieren, untersuchen, vielfältigen, wiedergeben, wiederholen, zeigen, zitieren.

Verstehen ist die Fähigkeit gelernte Informationen zu begreifen und interpretieren zu können.

Assoziieren, ausdrücken, auseinanderhalten, auswählen, ausweiten, berichten, beschreiben, dekodieren, differenzieren, diskutieren, einmischen, erkennen, erklären, gegenüberstellen, generalisieren, hinweisen, identifizieren, illustrieren, interpretieren, klären, klassifizieren, konstruieren, lokalisieren, lösen, wieder nennen, schätzen, noch einmal schreiben, überdenken, übersetzen, umschreiben, umwandeln, unterscheiden, verstehen, verteidigen, vorhersagen, wechseln.

Anwenden wird als die Fähigkeit definiert, erlerntes Material in neuen Situationen nutzen zu können.

Anwenden, ausprobieren, auswählen, bedienen, beenden, berechnen, beschäftigen, beurteilen, beziehen, demonstrieren, entdecken, entwickeln, finden, gebrauchen, illustrieren, interpretieren, konstruieren, lösen, manipulieren, modifizieren, organisieren, planen, praktizieren, produzieren, prüfen, skizzieren, transferieren, übertreiben, veranschlagen, voraussagen, vorbereiten, wählen, wechseln, zeigen.

Analysieren wird als die Fähigkeit bezeichnet, Informationen in ihre Bestandteile zu zerlegen, z.B. um Zwischenbeziehungen und Vorstellungen herauszuarbeiten.

Ableiten, analysieren, arrangieren, auseinanderhalten, ausführen, berechnen, bestellen, bestimmen, beurteilen, beziehen, debattieren, differenzieren, dividieren, ermitteln, experimentieren, folgern, fragen, gegenüberstellen, herausstellen, identifizieren, illustrieren, kategorisieren, klassifizieren, kritisieren, prüfen, testen, trennen, unterscheiden, untersuchen, unterteilen, verbinden, vergleichen, zerteilen.

Bewerten ist die Fähigkeit, die Bedeutung, die Qualität und den Wert einer Sache zu beurteilen.

Anhäufen, argumentieren, arrangieren, neu arrangieren, aufbauen, ausdenken, bewerten, beziehen, einrichten, entwickeln, erfinden, erklären, formulieren, generalisieren, generieren, hervorbringen, integrieren, kategorisieren, kombinieren, konstruieren, kreieren, machen, managen, modifizieren, organisieren, planen, rekonstruieren, reorganisieren, sammeln, noch einmal schreiben, überarbeiten, vorbereiten, vorschlagen, zusammenfassen, zusammenfügen.

Gestalten ist die Fähigkeit, vorhandene Elemente neu zusammen zu setzen und zu ergänzen, so dass ein neues konsistentes Produkt entsteht.

Aufbauen, bauen, bearbeiten, einführen, entdecken, entwerfen, entwickeln, erfinden, eröffnen, errichten, erschaffen, erstellen, produzieren, erzeugen, herbeiführen, herstellen, initiieren, innovieren, konstruieren, multiplizieren, steigern, veranlassen, verarbeiten, verursachen, vorfertigen

¹ [2F, 2Ca, 2P] steht für die Einordnung des Lernergebnisses in der Taxonomie Tabelle jeweils in die Spalte Verstehen [2] und in die Zeilen Faktenwissen [F], Begründungswissen [Ca] und Verfahrenswissen [P]

² Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit

Abbildung 3: In MOVET verwendete Verben-Liste

Die beiden Instrumente Kompetenzmatrix und Taxonomie-Tabelle dienen im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) dazu, „Knowledge“ und „Skills“ für eine Lernergebnisbeschreibung zu bestimmen, während sie im DQR auf die Kategorie „Fachkompetenz“ mit den Teilen „Wissen“ und „Fertigkeiten“ ausgerichtet sind.

Zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit diesen Instrumenten sei auf FLACKE/MÜLLER/SCHULTEN (2010a; 2010b; 2012a; 2012b) sowie MÜLLER (2010) verwiesen.

1.3 ECVET in MOVET – MOVET in ECVET

Das Projekt MOVET dient der Erprobung von ECVET. Zur besseren Übersicht sollen hier die Konstruktionsmerkmale von ECVET nochmals kurz skizziert werden. Die anschließende Analyse zeigt, zu welchem Anteil ein Spannungsverhältnis zwischen der Konstruktionsidee des ECVET und der Umsetzung in MOVET besteht.

1.3.1 Konstruktionsmerkmale von ECVET

Mit der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines European Credit Systems for Vocational Education and Training (ECVET)³⁶ wurden Grundsätze und technische Spezifikationen zur Ausgestaltung in vier wesentlichen Aspekten vorgestellt (EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2009, S. 15-18).

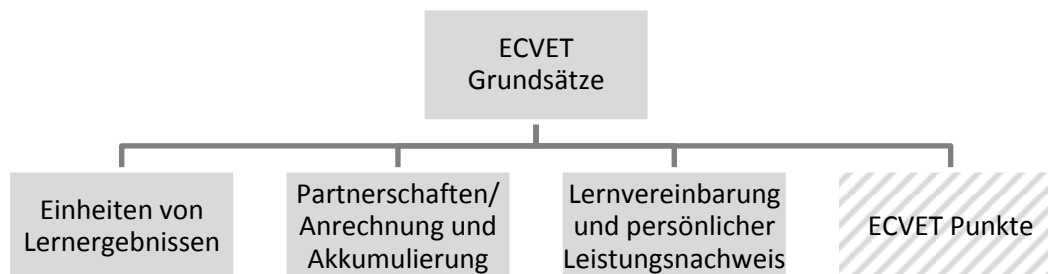


Abbildung 4: ECVET Grundsätze

ECVET verfolgt grundsätzlich eine Orientierung an **Lernergebnissen**. Einheiten von Lernergebnissen (Units) sind Bestandteile einer oder mehrerer Qualifikationen – im deutschen Sprachgebrauch würde man den Begriff des Berufsbildes verwenden –; sie bestehen aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Eine Qualifikation umfasst grundsätzlich mehrere Lernergebniseinheiten. Qualifikationen werden demnach durch Akkumulieren der erforderlichen Einheiten erworben, und zwar unabhängig vom Ort des Erwerbs.

Für die **Anrechnung und Akkumulierung** von Lernergebniseinheiten wird der Aufbau von Partnerschaften empfohlen. D.h., dass sich zwei oder mehrere (internationale) Partner vereinbaren, nach welchen Kriterien und Verfahren solche Anrechnungsprozesse verlaufen sollen. Diese Partner sind die nach den jeweiligen nationalen Richtlinien zuständigen Institutionen, z.B. Berufsschulen, zuständige Stellen, Ausbildungsbetriebe o.a. Dieser institutionelle Rahmen wird in einem sogenannten Memorandum of Understanding beschlossen.

Zwischen Auszubildener/Auszubildendem und der aufnehmenden Einrichtung wird eine **Lernvereinbarung** abgeschlossen. Diese umfasst die personenbezogenen Daten des Lernenden, die Dauer der Lernphase und die erwarteten Lernergebnisse. Die Lernvereinbarung ist also die konkrete Umsetzung innerhalb des Memorandum of Understanding.

Um einzelne Lernergebniseinheiten in Relation zur gesamten Qualifikation zu setzen, können **ECVET-Punkte** zugeordnet werden. Dabei kann die national zuständige Stelle einer Qualifikation eine Gesamtpunktzahl zuweisen und im zweiten Schritt die Bedeutung einer Lernergebniseinheit in diesem Rahmen bestimmen.

1.3.2 MOVET als exemplarische Umsetzung von ECVET

Bezugnehmend auf die vier Konstruktionsmerkmale der technischen Spezifikation von ECVET (siehe oben) lässt sich feststellen, dass vor allem der Aspekt der ausgewiesenen **Lernergebnisse** (LE) besondere Bedeutung in MOVET aufweist.

In einer feineren Analyse zeigt sich, dass die wesentlichen, sich aus ECVET ergebenden Aspekte erfüllt sind, d.h.

- a) die Bezeichnung der LE-Einheit sowie
- b) der zugehörigen Qualifikationen,
- c) eine Referenzierung auf EQR/NQR,

³⁶ Auf die Verwendung der deutschen Übersetzung von ECVET wird hier im Übrigen bewusst verzichtet. Dort wird der Begriff „Leistungspunktesystem“ verwendet. Dies ist m. E. eine irreführende Bezeichnung, da der Aspekt der Punkte nur einen Teil des Vorschlags darstellt und sich in der aktuellen Diskussion als eher wenig praxisrelevant und politisch kaum realisierbar darstellt.

d) die operationale Beschreibung der LE – was im Besonderen die Stärke der Instrumente in MOVET ausmacht – sowie

e) Verfahren und Kriterien zur Bewertung der LE.

Auf zwei Aspekte wird hingegen in MOVET verzichtet: auf die Angabe einer Gültigkeitsdauer und die Zuweisung von Kreditpunkten (Ausnahme Finnland: die zurückkehrenden Schüler/-innen erhalten workload basierte FIN-ECVET-Punkte).

Die Lernergebniseinheiten haben eine Dauer von jeweils drei Wochen. Die Anzahl der formulierten Lernergebnisse liegt etwa zwischen 20 und 40 pro Lernergebniseinheit.

Der Aufbau einer multilateralen Partnerschaft (fünf Berufsschulen als zentrale Partner in vier Ländern) hat in diesem Projekt gut funktioniert. Die LE-Einheiten zeigten sich in allen beteiligten Berufsbildungssystemen als grundsätzlich anrechenbar. Inwieweit eine tatsächliche Anrechnung und Akkumulierung stattfindet, ist dennoch von den jeweiligen nationalstaatlichen Regelungen sowie organisatorischen und administrativen Verfahren abhängig. Insofern kann von einer Anerkennung ausgegangen werden, die nicht zwingend zu einer Anrechnung und Akkumulierung führt.

Konzeptuell ist das Verfahren in MOVET jedoch darauf ausgelegt, grundsätzlich eine Anrechnung zu ermöglichen. Die entsprechenden formalen Verfahren, beispielsweise für eine Partnerschaftsvereinbarung, stünden theoretisch bereit. De facto sind sie allerdings nicht mehr zwingend erforderlich, da das Klima des Vertrauens eine „Kooperation per Zuruf“ ermöglicht. Damit ist gemeint, dass eine Partnerschule ein Modulangebot formlos an die übrigen Partner mitteilt und dann lediglich die Teilnehmerverträge/learning agreements ausgefertigt werden. Kritisch sei hier jedoch auf die eingeschränkte kontinuierliche Verfügbarkeit eines jeden Partners hingewiesen. Außerhalb einer Finanzierungssituation in einem Innovationstransferprojekt ist nicht jeder Partner in der Lage, Modulangebote auch mittelfristig zuzusagen.

Lernvereinbarungen werden in unterschiedlichen Layouts ausgefertigt. Aktuell nutzen die ausländischen Partner meist noch eigene Formulare ihrer Einrichtung oder nationale Vorlagen. Für die deutschen Mobilitäten kommt ab dem laufenden Schuljahr 2013 das Europäische template „learning agreement“ testweise zum Einsatz. Erreichte Lernergebnisse werden im Europass Mobilität bestätigt.

Der vierte Teil der Grundsätze und technischen Spezifikationen zu ECVET wird im Ansatz von MOVET insofern ausgeblendet, als dass von den teilnehmenden Nationen nur Finnland tatsächlich Kreditpunkte vergibt, die sich allerdings am workload bemessen. Dieser Aspekt wird in MOVET demnach nicht berücksichtigt.

In einer zusammenfassenden Einschätzung könnten den vier wesentlichen Konstruktionsmerkmalen von ECVET in MOVET folgende Umsetzungsgrade bescheinigt werden:

- (1) Der Aspekt der Lernergebnisbeschreibung wurde konsequent umgesetzt,
- (2) der Aufbau von Partnerschaften als gelungen,
- (3) Lernvereinbarungen schließen sich als leicht umsetzbar an,
- (4) Einschränkungen gelten hinsichtlich tatsächlicher Anrechnungen, die sehr differenziert betrachtet werden müssen. Kreditpunkte gelten als irrelevant.

2. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Arbeit mit ECVET

2.1 Innere Wirkungen der Unitbasierung und der Instrumente

Anerkennung zwischen Pflicht und Kür

Wie eingangs beschrieben, hatte die Berufsschule für Fertigungstechnik München bereits in früheren Jahren Erfahrungen mit Mobilitätsmaßnahmen, welche noch nicht unitbasiert waren, sammeln können. In dieser Zeit war es freilich schwierig, überhaupt irgendwelche Lernergebnisse aus den Mobilitäten zu identifizieren und damit anerkenntlich zu machen. Seit die Auslandsaufenthalte im Rahmen

von MOVET der Struktur von Modulen (Units) folgen, ist die Anerkennung von Lernergebnissen erheblich vereinfacht worden.

Das beginnt bereits bei der Anbahnung der Mobilitäten. Für die Münchner Teilnehmer/-innen sieht das Verfahren folgendermaßen aus: Die Berufsschule für Fertigungstechnik steht in Kontakt mit den ausländischen Modulanbietern, vereinbart die Modultermine und beantragt die Leonardo-Mobilitätsmaßnahme. Die Schule bietet daraufhin den dualen Ausbildungsbetrieben für ihre Auszubildenden Plätze im Auslandsmodul an. Die Betriebe wissen aufgrund der Modulbeschreibungen, welche Lernergebnisse dort erreicht werden können. Die Auswahl der Teilnehmer/-innen erfolgt durch die Betriebe. Die in MOVET entwickelten Module sind auf die Ausbildungsberufe Mechatroniker/-in und Industriemechaniker/-in ausgerichtet. Die meisten Teilnehmer/-innen entstammen diesen beiden Berufen. Einige Betriebe entschließen sich aber auch, Auszubildende anderer beruflicher Fachrichtungen zu entsenden. Hinsichtlich der Anerkennung der Lernergebnisse macht das insofern einen Unterschied, als dass die Lernergebniseinheit ggf. nicht den jeweiligen Curricula entstammt. Für Mechatroniker/-innen und Industriemechaniker/-innen findet also im Regelfall eine Anerkennung im Rahmen der geltenden Curricula statt, für andere Berufe werden die Lernergebnisse additional anerkannt. Die Anerkennung selbst erfolgt in erster Linie über die Anrechnung auf die betriebliche Lernzeit in der dualen Ausbildung. Je nach betrieblicher Struktur lassen sich Redundanzen von Lernergebnissen im Ausbildungsbetrieb nicht immer vermeiden. Eine Anerkennung von im Ausland erworbenen Lernergebnissen lässt sich im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts häufig individuell dadurch erreichen, dass der/die Schüler/Schülerin im Rahmen der inneren Differenzierung dann konsekutiv weiterführende Aufgabenstellungen für Fortgeschrittene erhält. Ein Herauslösen einzelner Schüler/-innen mit Auslandserfahrung aus dem Klassenverbund ist organisatorisch derzeit nicht machbar.

Operative Herausforderungen

Hinsichtlich der konkreten Umsetzungsarbeit sollen hier Aspekte zu Herausforderungen und Chancen von ECVET im Kontext transnationaler Mobilitäten am Beispiel der Berufsschule für Fertigungstechnik in München (BSFT) herausgearbeitet werden.

Die herkömmliche Schulstruktur, die mit ihrem gegebenen Administrationsapparat nur unzureichend auf europäische Kooperationen eingestellt ist, schlägt sich vielfältig im Projektmodus nieder. Das betrifft die Phase der Projektentwicklung ebenso wie die Antragstellung und die spätere Mittelverwaltung bis hin zur Berichterlegung. Dies fällt insbesondere im Vergleich zu anderen beteiligten Ländern auf. In den nördlichen Mitgliedsstaaten ist in Berufsschulen häufig eine eigene Abteilung installiert, die derartige administrative Aufgaben übernimmt. Ein solcher vergleichsweise hoher administrativer Aufwand ist – beispielsweise für ECVET-Projekte – im Ressourcenplan einer deutschen Berufsschule zunächst nicht mitbedacht.

Für die dauerhafte Durchführung von ECVET-Modulen bedarf entsprechender Ressourcen. Damit sind beispielsweise etwaige Anrechnungsstunden für Lehrkräfte, Genehmigungen von Dienstreisen oder Bewilligungen zur Unterstützung nationaler Disseminationsaktivitäten zu ECVET gemeint. Derartige Aufgaben sind nicht im Bildungsauftrag vorgesehen. Es können Befürchtungen hinsichtlich einer übermäßigen Modularisierung der deutschen Berufsbildung, die aus der Europaarbeit entspringt, hinzukommen. Problematisch ist, dass die Angebote unterschiedlich sind, so dass die Berufsschule für Fertigungstechnik München zwei Module pro Schuljahr anbietet, die dänischen und finnischen Partner hingegen zurzeit keine zur Verfügung stellen. Dieses Ungleichgewicht der Lastenverteilung ist den beteiligten Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden zu vermitteln.

In der Summe bleibt festzuhalten, dass die Durchführung von Auslandsmobilitäten, insbesondere wenn sie unitbasiert sind, resp. das Angebot von Modulen für ausländische Teilnehmende, für Berufsschulen aktuell noch eine erhebliche Mehrbelastung darstellt. Dennoch zeigt die Unitbasierung dann synergetische Effekte, wenn eine wiederholte Durchführung erfolgt und die Beteiligten sich schneller mit einer gemeinsamen Sprache verständigen können.

Berufspädagogische (opportune) Effekte

Zugleich zeigen sich jedoch positive Effekte, die die Herausforderungen relativieren. Durch die Beschäftigung mit ECVET und Lernergebnisbeschreibungen sind Opportunitätsleistungen in Schulentwicklung und Lehrerbildung zu verzeichnen. Die Umsetzungsvarianten der Lernstrecken/Module für die Europaarbeit finden Eingang in den alltäglichen Unterricht. Die Instrumente der Lernergebnisbeschreibung gelten als Kristallisationspunkte für die Revision bestehender Lernsituationen im alltäglichen Unterricht. Weiterhin kommen die Instrumente, insbesondere die Taxonomie-Tabelle, in der Lehrerbildung an der BSFT zum Einsatz, so etwa im Seminar Fachdidaktik Metalltechnik für Lehramtsstudierende, im Metall-Seminar im Referendariat, in Universitätsschulseminaren sowie in Lehrerfortbildungsangeboten.

Darüber hinaus erlebt die Intensivierung der Lernortkooperation mit den Ausbildungsbetrieben einen wesentlichen Fortschritt. Durch die gemeinsame Moduldurchführung erwachsen fachliche wie persönliche Verbindlichkeiten. Inzwischen kann die Münchener Berufsschule für Fertigungstechnik im kommunalen Schulwesen der Landeshauptstadt München in gewisser Weise als Leitfigur für die ECVET-Umsetzung betrachtet werden. Und nicht zuletzt hat sich diese Berufsschule durch die bisherige ECVET-Arbeit in einer Form positioniert, die es ihr offenbar erleichtert, neue Partnerschaften aufzubauen und einen gewissen Vertrauensvorschluss zu genießen (MÜLLER, 2012).

2.2 Äußeres Interesse, Transfer und Verstetigungsansätze

Das Konzept der Unitbasierung im Rahmen von MOVET hat offenbar Interesse geweckt. So wurde der Verfasser des vorliegenden Beitrags in seiner Funktion als Koordinator von MOVET von ausländischen Schulen angesprochen, sich an weiterführenden Projekten zu beteiligen. Ziel der neuen Projekte ist es, das Konzept der Lernergebnisbeschreibung mithilfe der Instrumente aus MOVET in erweitertem Kontext fortzuschreiben.

Zum einen hat sich ein Partnerschaftsprojekt unter niederländischer Koordination ergeben, in dem Units für die Bereiche Metall-, Elektro- und Bautechnik entwickelt werden sollen. Hier sind 12 Partner aus 10 Ländern beteiligt. Für die Münchener Berufsschule für Fertigungstechnik bedeutet dies, das Konzept der Unitbasierung weiter zu verfolgen, die eigenen Module weiter anzubieten, bestehende Module bei ausländischen Partnern weiter zu nutzen und zugleich neue Partner einzubinden. Ziel ist es, mit einer Ausdehnung der Anzahl potenzieller Modulanbieter eine höhere Umsetzungswahrscheinlichkeit für geplante Module (Units) zu erreichen.

Zum anderen soll das Konzept der Unitbasierung von MOVET aus dem Bereich der industriellen Fertigungsberufe auf den Sektor des Automobilmechatronikers transferiert werden. Unter dänischer Koordination soll ein Konsortium aus sieben Partnerberufsschulen Units entwickeln, die in einer ebenfalls zu entwickelnden Matrix für Automobilmechatroniker/-innen verortet werden. Mittelfristiges Ziel aus Münchener Sicht ist es, neben der Berufsschule für Fertigungstechnik auch die Berufsschule für Kfz-Berufe in unitbasierte Mobilitäten einzugliedern.

Neben diesen Aspekten des Interesses an Unitbasierung hat sich ein weiterer sehr konkreter Effekt der Beschreibung von Lernergebnissen in Einheiten gezeigt. Für die Durchführung der beiden Münchener Module im Rahmen von MOVET im laufenden Schuljahr sind kurzfristig Teilnehmer von bisherigen Partnerschulen abgesprungen. Die vakanten Plätze konnten aufgrund der vorliegenden transparenten Lernergebnisbeschreibungen sehr zügig von einer neuen Partnerschule aus Holland aufgefüllt werden. Die Modulbeschreibungen mit den operationalen Lernergebnissen waren offenbar so aussagekräftig, dass die neue Schule ohne große Nachfragen geeignete Schüler/-innen zu dem Modul entsenden konnte. Über diese Form der Transparenz lässt sich Vertrauen schnell entwickeln.

3. Zusammenfassung

In dem Projekt MOVET wurde seit 2008 ein unitbasiertes Konzept entwickelt, bevor die technischen Spezifikationen zu ECVET veröffentlicht waren. Die grundlegende Idee bestand darin, mit ausländischen Partnerberufsschulen drei Module (Units) zu schneiden, die inhaltlich den Pflichtcurricula der beteiligten Länder entstammen. Die Instrumente Kompetenzmatrix und Taxonomie-Tabelle dienten der transparenten Beschreibung von Lernergebnissen und bildeten die gemeinsame Kommunikationsbasis im Projekt: In der Kompetenzmatrix (für Mechatronik) können die Units verortet werden. Zur operativen und transparenten Beschreibung der Lernergebnisse selbst kommt die Taxonomie-Tabelle zum Einsatz.

Im Rahmen der Erweiterung des Projekts entstand eine weitere Kompetenzmatrix für Industriemechanik und es konnten insgesamt sieben Module (Units) entwickelt und mit 150 Auszubildenden aus vier Ländern erprobt werden. Zwischenzeitlich kam die Empfehlung zur Einrichtung eines ECVET (EUROPEAN PARLIAMENT AND COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2009, S. 15-18).

Betrachtet man nun, inwieweit sich MOVET die Elemente von ECVET nutzbar gemacht hat und was davon verstetigt wird, bleibt folgendes festzuhalten:

- (1) Der Aspekt der Lernergebnisorientierung in Units wurde konsequent umgesetzt und hat Bestand. Auch zukünftige Module in Form von transnationalen Mobilitäten werden in diesem Konzept durchgeführt.
- (2) Der Aufbau von Partnerschaften kann als gelungen bezeichnet werden, wenngleich Anstrengungen zum Erhalt und weiteren Ausbau zu Partnernetzwerken notwendig sind. Inwieweit zukünftig Memoranda of Understanding zum Einsatz kommen, wird sich zeigen. Alternativ könnten auch andere Formen der Kooperation, beispielsweise Leonardo-Partnerschaften, diese Funktion übernehmen.
- (3) Lernvereinbarungen schließen sich als leicht umsetzbar an. Hier wurden bisher diverse Formulare verwendet, eine Orientierung an dem einheitlichen Europäischen template erscheint sinnvoll.
- (4) Einschränkungen gelten hinsichtlich tatsächlicher Anrechnungen, diese müssen sehr differenziert betrachtet werden, sowohl im jeweiligen nationalen Kontext als auch auf die individuelle Ausbildungssituation bezogen.
- (5) Punkte gelten als irrelevant.

Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass die Erkenntnisse für die interne Unterrichtsentwicklung ebenso genutzt werden wie im Rahmen der Lehrerbildung für berufliche Schulen.

Nicht unerwähnt bleiben soll allerdings, dass die Erstentwicklung von Units oder Modulen mitunter erhebliche Ressourcen binden kann. Allerdings lohnt sich der Aufwand, da sich ein Qualitätsgewinn für transnationale Mobilitäten einstellt und eine Anerkennbarkeit der Lernergebnisse überhaupt erst möglich wird.

Literatur

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison Wesley Longman

EUROPEAN PARLIAMENT; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Official Journal of the European Union, C 155, 8.7.2009, p.11-18.

FLACKE, Laura; MÜLLER, Markus; SCHELLEN, Andreas (2010a): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum ITP MOVET. München: Lehrstuhl für Pädagogik TUM

FLACKE, Laura; MÜLLER, Markus; SCHELLEN, Andreas (2010b): Die Taxonomie Tabelle, Anerkennung durch Transparenz / The taxonomy table, Recognition through transparency. Informationsfolder. München: Lehrstuhl für Pädagogik

FLACKE, Laura; MÜLLER, Markus; SCHELLEN, Andreas (2012a): Competence matrix industrial mechanics / Kompetenzmatrix Industriemechaniker/innen. Informationsfolder. München: Lehrstuhl für Pädagogik

FLACKE, Laura; MÜLLER, Markus; SCHELLEN, Markus (2012b): Anerkennung transnationaler Ausbildungsabschnitte – Auf dem Weg zu ECVET / Recognition of transnational training periods – On the way towards ECVET. Informationsfolder. Bonn: NA beim BIBB

LUOMI-MESSERER, Karin; MARKOWITSCH, Jörg (2006): VQTS model – A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Wien

MÜLLER, Markus (2010): Module zur internationalen Qualifizierung von Mechatronikern. In: WORDELMANN, PETER (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Bonn: wbv Verlag

MÜLLER, Markus (2012): Transparenz schafft Vertrauen. In: bildung für europa 2012/18, S.13

NATIONALE AGENTUR Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB) (2012): bildung für europa. Ausgabe No. 18, Bonn

SCHELLEN, Andreas (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4. Aufl., Stuttgart: Steiner

ECVET als Strategie für Katalonien

Isabel Prat Garcia

1. Kataloniens System der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Entwicklung und aktueller Stand

Das katalanische System der beruflichen Aus- und Weiterbildung setzt sich traditionell aus drei Teilsystemen zusammen: der beruflichen (formalen) Erstausbildung, die vom Bildungsministerium der katalanischen Regionalregierung (*Generalitat de Catalunya*) definiert und verwaltet wird, sowie dem beruflichen (Weiter-)Bildungsangebot, das sich wiederum in berufliche Bildung für Arbeitslose und die Weiterbildung für Berufstätige unterteilt. Beide Bereiche werden vom Arbeitsministerium der katalanischen Regionalregierung verwaltet.

Ab 1990 wurde die berufliche Erstausbildung in verschiedenen Ausbildungen organisiert, die in 22, unterschiedlichen Wirtschaftsbranchen zugeordneten, Berufsgruppen sowie in zwei Niveaus eingeteilt sind: ein mittleres und ein höheres Niveau. Dabei war die Ausbildung am Arbeitsplatz in sämtlichen Ausbildungen verpflichtend vorgeschrieben, umfasste je nach Ausbildung 300 bis 600 Stunden und wurde wie ein normales Fach bewertet. Die Ausbildung war insofern streng, als die Lerner die Ausbildung vollständig absolvieren, also 1400 bis 2000 Unterrichtsstunden besuchen mussten. Sie richtete sich deshalb an (junge) Menschen, die eine Vollzeitausbildung absolvieren wollten.

In Bereich der beruflichen (Weiter-)Bildung gab es eine große Vielfalt. Die Ausbildungsgänge umfassten 30 bis 700 oder 800 Stunden und waren in 28 Berufsgruppen eingeteilt, die keinen direkten Bezug zum Bildungssystem hatten.

2002 begann mit der Genehmigung des Gesetzes über berufliche Qualifikationen und Berufsbildung der Ausbau des nationalen Qualifikationsrahmens. Dies stellte in Spanien den ersten Schritt im Hinblick auf das Ziel dar, die drei Teilsysteme der beruflichen Bildung miteinander zu verbinden. So wurden die Qualifikationen zum Referenzpunkt für die Definierung aller Hochschulabschlüsse bzw. Zeugnisse für Berufsausbildungen: die von den Bildungsbehörden ausgestellten Abschlusszeugnisse der beruflichen Erstausbildung und die Berufsbefähigungszeugnisse vom Arbeitsministerium. Die Qualifikationen unterteilen sich in Kompetenzeinheiten, die auch in Abschlusszeugnissen für Berufsausbildungen und in Berufsbefähigungszeugnissen verwendet werden. So wurde erstmals eine echte Verbindung zwischen den Berufsbildungssystemen der beiden Ministerien hergestellt.

2005 ergriff das Bildungsministerium im Bereich der beruflichen Erstausbildung Maßnahmen zum Aufbau eines flexiblen Systems, um die Eingliederung neuer Gruppen in die Berufsbildung zu erleichtern. Damit reagierte sie auf die Nachfrage nach speziellen Ausbildungsmaßnahmen und Ausbildungen für einzelne Gruppen. Man schuf unter anderem Teilzeit-Optionen und bot Ausbildungen per Fernunterricht sowie „Blended Learning“ an.

Im Zuge dieser Veränderungen begann die anfängliche zielgruppenbezogene Unterteilung in berufliche Erstausbildung und berufliche (Weiter-)Bildung im Bildungsministerium zu verschwinden. Die Sekundarschulen stellten nun einen flexiblen Bildungsanbieter dar und begannen damit, Erwachsene aufzunehmen – Erwerbstätige wie Arbeitslose, die Berufsausbildungen absolvieren konnten –, um ihre beruflichen Fähigkeiten zu vervollständigen bzw. zu verbessern.

Seit 2006 gibt es beim nationalen Qualifikationsrahmen ebenso wie bei den Abschlusszeugnissen für die berufliche Erstausbildung und den Berufsbefähigungszeugnissen eine Einteilung in 26 verschiedene Berufsgruppen. Gegenwärtig werden die aus dem Ausführungsgesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungssystems (LOGSE, 1990) hervorgehenden beruflichen Erstausbildungen durch die im Ausführungsgesetz über die Bildung (LOE, 2006) und dem Gesetz über die Bildung in Katalonien (LEC, 2009) vorgesehenen neuen Abschlüsse *Título de Técnico* und *Título de Técnico Superior* schrittweise ersetzt. Außerdem gibt es auch neue Berufsbefähigungszeugnisse.

Derzeit bieten sich in der beruflichen Erstausbildung zwei Optionen: die mittlere und die höhere Ausbildung. Um für eine mittlere berufliche Erstausbildung zugelassen zu werden, müssen Lerner die Sekundarpflichtschule (Sekundarstufe I) (*Educación Secundaria Obligatoria*, ESO) oder Gleichwertiges abgeschlossen haben. Für die höheren beruflichen Erstausbildungen ist eine Schulabschlussprüfung (bachillerato) oder Gleichwertiges zu erreichen. Die höheren Ausbildungen können auch nach Abschluss einer mittleren beruflichen Erstausbildung sowie einer Zugangsprüfung absolviert werden. Eine mittlere berufliche Erstausbildung schließt man als *Técnico de Grado Medio* ab, eine höhere berufliche Erstausbildung als *Técnico de Grado Superior*.

Alternativ können Personen, die nicht über den erforderlichen Befähigungsnachweis verfügen, die Prüfungen ablegen, die jedes Jahr als Voraussetzung für den Zugang zu mittleren und höheren beruflichen Erstausbildungen stattfinden.

Die berufliche Erstausbildung ist in die nicht-obligatorische Sekundarausbildung eingegliedert, die höhere Ebene wird der Hochschulbildung zugeordnet. Auf beiden Ebenen hat die berufliche Erstausbildung ein berufsbildendes Ziel. Zwar wird mit diesen Ausbildungen eine Arbeitsstelle angestrebt, sie können aber auch als alternativer Zugang zu einem Hochschulstudium dienen. Eine berufliche Erstausbildung umfasst insgesamt 2000 Stunden. Je nach Ausbildung werden davon 300 bis 600 Stunden im Betrieb absolviert und wie ein reguläres Fach bewertet.

Die beruflichen Erstausbildungen sind in berufsbezogene Module gegliedert, die in der Regel 100 bis 250 Stunden umfassen und in Ausbildungseinheiten von meist 30 bis 100 Stunden unterteilt sind. Die Ausbildungsdauer kann variieren. Die Ausbildungseinheiten sind anhand eines oder mehrerer Lernergebnisse definiert und beinhalten die vorgehens- und einstellungsbezogenen sowie die konzeptionellen Inhalte (nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen). Erwachsene können eine Vollzeit- oder eine Teilzeitausbildung durchlaufen und nur einige berufsbezogene Module oder auch nur einige Ausbildungseinheiten besuchen. Dank der Flexibilität des Systems können je nach Interessen und Bedürfnissen der beruflichen Qualifizierung individuelle Ausbildungswege eingeschlagen werden.

Das Bildungssystem des Arbeitsministeriums bietet Ausbildungen unterschiedlicher Dauer und entsprechende Berufsbefähigungszeugnisse an (in der Regel 600 bis 900 Ausbildungsstunden, einschließlich Praktikum). Auch dieses System ist flexibel und ermöglicht es, einzelne Kompetenzeinheiten zu absolvieren, aus denen sich das Zeugnis zusammensetzt.

Wer erfolgreich die gesamte Kompetenzeinheit absolviert, wie sie im nationalen Qualifikationsrahmen definiert ist, kann dies entsprechend anrechnen lassen. Mit den angerechneten Kompetenzeinheiten kann man vom Bildungssystem in die Arbeitswelt wechseln und umgekehrt und bereits anerkannte Lernergebnisse einsetzen und akkumulieren.

Bezüglich geografischer Mobilität fördert und erleichtert Katalonien, gemäß seiner geografischen Lage und seiner langjährigen Einbindung in Europa, seit vielen Jahren die grenzüberschreitende Mobilität – mit erheblichen Vorteilen für Lerner unterschiedlicher Ebenen: In der Sekundarpflichtschule, im nicht-obligatorischen Sekundarbereich und in der Hochschulbildung.

Das Bildungsministerium der katalanischen Regionalregierung fördert die Mobilität von Lernern und Lehrkräften auf sämtlichen Ebenen des Bildungssystems, in der Sekundarpflichtschule (12-16 Jahre) und in der Sekundarstufe II (17-18 Jahre), und hat, durch die Generaldirektion für die berufliche Erstausbildung, die Mobilität von Lernern in der beruflichen Erstausbildung gestärkt und sich zudem aktiv an zahlreichen Projekten der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlaments beteiligt, um strategische Ziele zu erreichen.

2006 nahm Katalonien am europäischen Projekt ECVET CONNEXION teil, in dessen Rahmen die Umsetzbarkeit von ECVET in den Systemen der beruflichen Erstausbildung zahlreicher Länder untersucht wurde. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, bestanden im System der beruflichen Erstausbildung in Katalonien keine Hemmnisse oder Hindernisse für die Umsetzung von ECVET, im Hinblick auf technische Vorgaben für das System, erforderliche Autonomie der Ausbildungszentren, Flexibilität der Ausbildungswege und Durchlässigkeit des Systems. In den letzten Jahren hat sich das Berufsbildungswesen in Katalonien in Richtung einer größeren Flexibilität und Durchlässigkeit entwickelt und sich so ECVET angenähert.

Im zweiten Masterplan für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Katalonien aus dem Jahr 2007 besteht eine der Prioritäten in der Überarbeitung von Bildungsressourcen und -mitteln und ihrer Abstimmung auf die Anforderungen der katalanischen Wirtschaft. Ziel ist es, die Transnationalität im Europäischen Qualifikationsrahmen zu stärken. Hieraus wurden Maßnahmen abgeleitet, mit denen die Ausbildungszentren und Unternehmen stärker in den Austausch von europäischen Ausbildern und Nutzern aller Ausbildungsangebote der Teilsysteme eingebunden und die Schaffung von Netzwerken zur Förderung der Transnationalität gestärkt werden sollten.

Die in Ausbildungen organisierte berufliche Erstausbildung ist Teil des katalanischen Bildungssystems und die entsprechenden Bestimmungen erfolgen durch das Bildungsministerium. Das Bildungsangebot erfolgt durch öffentliche und private Ausbildungszentren. Beide müssen sich bei ihrem Angebot an die Vorgaben der Aufsichtsbehörde des Bildungsministeriums in Bezug auf das Organisieren von Ausbildungen und an die von ihr entwickelten Lehrpläne halten. Ein eigener Bereich der Behörde ist dafür zuständig, die Weiterentwicklung des Systems zu überwachen und sicherzustellen.

Und schließlich hat das katalanische System der beruflichen Erstausbildung seit 2009 verschiedene Abläufe erarbeitet. Diese zielen auf Erwachsene ab, die auf Arbeitserfahrung, ehrenamtliche Tätigkeiten und persönliche Erfahrungen verweisen können, und beziehen diese Aspekte mit ein. Bei der Berufsberatung hat dieser Aspekt mittlerweile zentrale Bedeutung erlangt, wenn Menschen zu möglichen berufsbezogenen Bildungsgängen beraten werden, die sie interessieren könnten. Diese Vorgänge werden jeweils durch bestimmte Vorschriften geregelt und ebenfalls durch die Aufsichtsbehörde des Bildungsministeriums in der beruflichen Erstausbildung überwacht.

2. ECVET in der beruflichen Erstausbildung

Als Rahmen, der die Übertragung, Anerkennung und Akkumulierung individueller Lernergebnisse – erworben im Kontext formaler, non-formaler und informeller Bildung – zum Erlangen eines Berufsabschlusses ermöglicht, fügt sich ECVET nahtlos in das katalanische Berufsbildungssystem ein. Dieses System ist offen und flexibel und erleichtert das Akkumulieren von Lernergebnissen.

ECVET entstand auf der Grundlage der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung und kann aus unterschiedlicher Perspektive analysiert werden.

Im Hinblick auf die unterschiedliche Art und Weise, wie Menschen ihre fachliche Kompetenz erlangt haben, spricht man von formaler Bildung (reglementierter Ausbildung), non-formaler Bildung (nicht reglementierter Ausbildung, unter anderem Erwachsenenbildung, wann immer Lehrkräfte und Lerner eingeschlossen sind) und informeller Bildung (unabhängig vom Unterricht erlangte Arbeitserfahrung, die durch Arbeit, ehrenamtliche Tätigkeit oder Lebenserfahrung gewonnen wurde).

Man kann von horizontalem Erwerb neuer fachlicher Kompetenz sprechen, wenn der Umfang der beruflichen Qualifikation auf derselben Ebene erweitert wird, und von vertikalem Erwerb, wenn ein höheres Qualifikationsniveau erlangt wird.

Neue fachliche Kompetenzen können durch geografische, transnationale Mobilität, durch Mobilität zwischen einzelnen Regionen oder einfach durch Mobilität entlang unterschiedlicher etablierter Wege in der beruflichen Erstausbildung des Bildungssystems sowie innerhalb des Arbeitssystems erworben werden.

In Katalonien besteht der nationale Qualifikationsrahmen aus drei Stufen. Die erste Stufe (Abschlussniveau 1) umfasst die grundlegendste Bildung und entspricht den *Programmen zur beruflichen Erstausbildung*, die nicht Gegenstand dieses Beitrags sind. Abschlussniveau 2 und 3 entsprechen den Abschlüssen der mittleren bzw. höheren beruflichen Erstausbildung. Die Kategorie der Stufe 2 bezieht sich auf Berufe, bei denen die Arbeitskraft Kompetenzen in Bezug auf Tätigkeiten haben muss, die mit einer gewissen Eigenständigkeit ablaufen. Sie muss Werkzeuge und Methoden anwenden und die technischen und wissenschaftlichen Aspekte des Ablaufs beherrschen. Stufe 3 umfasst Berufe, bei denen die Arbeitskraft die Methoden beherrschen und eigenständig ausführen muss, Aufsichtverantwortung hat, eine spezialisierte fachliche Arbeit durchführt und die technischen und wissenschaftlichen Aspekte des Ablaufs begreift. Stufe 4 und 5 sind den Hochschulen vorbehalten. Bezüglich Übereinstimmung der nationalen Qualifikationsstufen mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen ist festzuhalten, dass die nationale Stufe 2 dem EQR-Niveau 3 entspricht und die nationale Stufe 3 dem EQR-Niveau 4 bzw. 5.

Im katalanischen System der beruflichen Erstausbildung können berufliche Qualifikationen in einem flexiblen, durchlässigen System erlangt werden, bei dem die Bildungsstufen gesetzlich im Lehrplan verankert und durch Beaufsichtigung des Bildungssystems gewährleistet sind. Andererseits ist sichergestellt, dass Personen, die den Abschluss *Técnico de Grado Medio* bzw. den höheren Abschluss *Técnico de Grado Superior* erwerben, die gesetzlich vorgeschriebenen Anforderungen erfüllen.

Derzeit findet die Akkumulierung beruflicher Kompetenz im Zusammenhang mit der beruflichen Erstausbildung hauptsächlich in zwei Kontexten statt: in der formalen Bildung, zu der natürlich auch das Ausbildungsangebot der verschiedenen Teilsysteme gehört, und im Kontext non-formaler und informeller Bildung, mittels Anerkennung von Arbeitserfahrung, sozialer Tätigkeit und Lebenserfahrung.

1. Im Kontext der formalen Bildung erfolgt die Akkumulierung von Lernergebnissen in der Ausbildung auf unterschiedliche Weise:

1.1. Durch interne Mobilität innerhalb beruflicher Erstausbildungen, entweder horizontal oder vertikal

In der beruflichen Erstausbildung können Ausbildungseinheiten, die im Bildungssystem selbst geleistet wurden, übertragen und akkumuliert werden. Dies kann sowohl horizontal als auch vertikal geschehen. Grundlage der internen Mobilität ist ein modular aufgebautes System: Die Fächer, die als berufsbezogene Module bezeichnet werden, sind in Ausbildungseinheiten unterteilt. Diese Einheiten umfassen ein oder mehrere Lernergebnisse. Das System ermöglicht es, erlangte Lernergebnisse zu akkumulieren.

Die Übertragung von bereits erzielten Lernergebnissen zwischen verschiedenen beruflichen Erstausbildungen im Bildungssystem vollzieht sich mittels gesetzlich festgelegter Ausbildungseinheiten. Werden die Ausbildungseinheiten zwischen Abschlüssen desselben Niveaus übertragen, handelt es sich um horizontale Akkumulierung. Werden die Einheiten von einer bestimmten Kompetenzstufe auf einen höheren Abschluss übertragen, handelt es sich um vertikale Akkumulierung. Zur Verdeutlichung einige Beispiele: Im Berufsfeld Verwaltung und Management sind in der beruflichen Erstausbildung eine Mittlere Berufsausbildung (Verwaltungsmanagement) auf Stufe 2 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) und eine Höhere Berufsausbildung (Verwaltung und Finanzen) auf Stufe 3 des NQR angesiedelt. Zu beiden Ausbildungen, die einzeln absolviert werden können, gehören fachliche Kompetenzen bei der Erfassung von Daten mithilfe von Computeranwendungen (Niveau 2 des NQR zugeordnet). Einige Lerner entscheiden sich, beide Abschlüsse nacheinander zu erwerben. In diesem Fall kann ein Lerner, der die Einheit zu dieser Kompetenz, dem Maschinenschreiben und Erfassen von Daten am Computer, im Zuge der Mittleren Ausbildung (Verwaltungsmanagement) bereits absolviert hat, diese erworbene Fähigkeit für die Ausbildung höherer Ebene (Verwaltung und Finanzen) akkumulieren. Dies ist ein Beispiel für vertikale Akkumulierung.

Eine zweite Höhere Ausbildung im Bereich Verwaltung und Management heißt Management-Assistenz. Bei den beiden Ausbildungen höherer Ebene (Verwaltung und Finanzen und Management-Assistenz), gibt es mehrere gemeinsame Ausbildungseinheiten, die sich natürlich aus denselben Lernergebnissen zusammensetzen. Absolvieren Lerner beide Ausbildungen, können sie sich die bereits erzielten Lernergebnisse für die zweite Ausbildung anrechnen lassen. Hier handelt es sich also um horizontale Akkumulierung.

1.2 Durch transnationale geografische Mobilität: Ausbildung im Betrieb oder Unterricht

In der formalen Bildung werden Übertragung und Akkumulierung akademisch anerkannter Lernergebnisse von Lernern in beruflichen Bildungssystemen im Ausland vollzogen. Da eine der Grundlagen von ECVET in der Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems besteht, bedeutet dies, dass es möglich ist, in anderen Ausbildungssystemen erzielte Lernergebnisse zu validieren. Voraussetzung hierfür ist gegenseitiges Vertrauen der einzelnen Bildungsanbieter.

Im Hinblick auf Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernergebnissen müssen zunächst die zuständigen Berufsbildungseinrichtungen beider beteiligter Länder einen allgemeinen Rahmen für die Zusammenarbeit sowie eine Übereinkunft in Form einer Absichtserklärung vorlegen. Außerdem müssen die beiden zuständigen Einrichtungen, die an der Ausbildung, dem Entsenden und dem Aufnehmen von Lernern beteiligt sind, eine Lernvereinbarung und ein persönliches Protokoll unterzeichnen.

Auszubildende aus Katalonien, die an einem Mobilitätsprogramm eines anderen Landes teilnehmen möchten, müssen zwischen zwei Arten der Anerkennung im Rahmen von ECVET unterscheiden: der Anerkennung des beruflichen Praktikums, durch eine positive Bewertung, und der Anerkennung von Erlerntem. Die Lerneinheit muss abgeschlossen und von der aufnehmenden Einrichtung positiv bewertet werden.

In Bezug auf das Praktikum und dessen Anrechnung koordiniert die für diese Phase zuständige Lehrkraft Inhalte und Tätigkeiten mit dem jeweiligen Unternehmen. Diese Inhalte und Tätigkeiten werden aus dem aktuellen Lehrplan ausgewählt. Die Abschlussqualifikation besteht in einer qualitativen Bewertung: geeignet oder nicht geeignet. Lerner können die gesamte Stundenzahl im Unternehmen ableisten (350 Stunden plus 20 %, sofern dies für beide Seiten günstig ist) oder nur einen Teil der Stunden. In letzterem Fall müssen die von der Gesamtzahl noch fehlenden Stunden in einem Unternehmen in Katalonien geleistet werden.

Bei der Anerkennung von Lernleistungen im Rahmen von ECVET unterschreiben beide Seiten eine Lernvereinbarung, um sich auf die vorgehens- und einstellungsbezogenen sowie konzeptionellen Inhalte zu einigen, die der betreffende Lerner im Aufnahmeland erwerben sollte. Außerdem vereinbaren sie, welche Lernergebniseinheiten übertragen werden, wie das Beurteilungssystem aussehen wird, welche Instrumente und welche Bewertungsskala zum Einsatz kommen sollen und wie die erworbenen Lernergebnisse bescheinigt werden. Im Hinblick auf das entsendende Land legen sie fest, wie die vom Lerner erworbenen Leistungspunkte anerkannt und validiert werden sollen und wie sie in den persönlichen Leistungsnachweis einzuarbeiten sind.

Die Lernergebniseinheiten, die übertragen und akkumuliert werden können, können einer gesamten Ausbildungseinheit des katalanischen Lehrplans entsprechen oder nur einen Teil davon darstellen. In jedem Fall entsprechen die Ausbildungseinheiten immer einem oder mehreren Lernergebnissen. In Katalonien geschieht die Evaluierung nach Ausbildungseinheiten und einzelner Lernergebnisse. Es ist also unproblematisch, eine in einem anderen Land erfolgreich absolvierte Qualifikation zu integrieren. Wurde eine ECVET-Lernergebniseinheit nicht erfolgreich absolviert, muss die zuständige Behörde entscheiden, wie weiter vorzugehen ist. In diesem Fall bietet das System die Lernergebniseinheiten nicht intern an.

Bei einigen Berufsprofilen bieten sich Mobilitätsphasen besonders an, zum Beispiel bei den Höheren Berufsausbildungen *Internationaler Handel, Transport und Logistik* sowie *Management-Assistenz*.

Derzeit wird in Katalonien das ECVET-Netzwerk NETINVET erprobt. Dieses 2011 entstandene Netzwerk ist aus Projekten der Europäischen Kommission hervorgegangen: aus COMINTER (Schaffung und Umsetzung einer gemeinsamen europäischen Qualifikation im Bereich internationalen Handel) und RECOMFOR (Netzwerk für die Aus- und Weiterbildung für Import-Export-Kaufmänner), mit Bezug zum internationalen Handel. Hierfür schlossen sich aus unterschiedlichen EU-Ländern stammende Arbeitgeber, Handelskammern, zuständige Behörden und Ausbildungseinrichtungen mit Ausbildungsangebot zusammen. 2012 wurden Arbeitgeber und Ausbildungseinrichtungen aus dem Transport- und Logistiksektor in NETINVET einbezogen. Dies entwickelte sich wiederum aus einem europäischen Projekt: EUROTRANSLOG (Schaffung und Umsetzung einer gemeinsamen europäischen Qualifikation im Bereich Transport und Logistik). Mittlerweile ist NETINVET also ein europäisches Netzwerk, das die Mobilität von Lernern, die eine berufliche Ausbildung absolvieren, und das Absolvieren von Praktika in den Bereichen internationaler Handel sowie Transport und Logistik fördert. Derzeit sind 10 Länder mit insgesamt 53 Ausbildungszentren Teil des Netzwerks: Frankreich (24), Katalonien (12), die Niederlande (9), Belgien (2), Italien (1), Portugal (1), Griechenland (1), Rumänien (1), Slowenien (1) und Deutschland (1).

NETINVET bietet zahlreiche Möglichkeiten im Zusammenhang mit Mobilität: Mobilitätsinstrumente, Kontakte, gute Praktiken, die Marke NETINVET selbst sowie die erzielten Ergebnisse, und anderes. Ein Beispiel für Ergebnisse und bewährte Verfahren ist die Tatsache, dass die Dauer von Mobilitätsphasen im Rahmen von NETINVET zwei Wochen bis drei Monate oder länger betragen kann. In beiden Fällen, bei Praktika ebenso wie bei Lernmobilität, wird allerdings ein längerer Aufenthalt von mindestens zwei Monaten empfohlen.

In Katalonien betrachtet man die engagierte Förderung innereuropäischer Mobilität im Rahmen von ECVET als entscheidende Strategie. Aus diesem Grund sind die meisten katalanischen Ausbildungszentren in diesem Sektor auch am Netzwerk NETINVET beteiligt.

Die Erprobung fand in Katalonien mit Bezug zu höheren Berufsabschlüssen statt, die der Hochschulbildung zugerechnet werden, weshalb den berufsbezogenen Modulen ECTS-Punkte (ECTS: Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen) zugewiesen werden. Bisher ist es jedoch nicht unbedingt erforderlich, ECVET-Punkte für die Lernergebnisse zu vergeben. Bei einer Umsetzung würde man Informationen über die Lernergebnisse erhalten, dies war bisher jedoch nicht erforderlich.

1.3. Durch interne Mobilität zwischen Bildungs- und Arbeitssystem der Berufsbildung

Der Transfer von Lernergebnissen zwischen Berufsbildungs-Abschlüssen aus dem Bildungssystem und Berufsbefähigungszeugnissen aus dem arbeitsbezogenen System findet mittels Kompetenzeinheiten statt. Die Kompetenzeinheiten entsprechen berufsbezogenen Modulen und Ausbildungseinheiten, die anhand von Lernergebnisse beschrieben werden.

2. Im Kontext non-formaler und informeller Bildung geschieht die Akkumulierung von Lernergebnissen durch die Anerkennung von Arbeitserfahrung, ehrenamtlicher Arbeit, sozialer Tätigkeiten oder Lebenserfahrung, mittels anerkannter Programme und Prozesse, die es ermöglichen, berufliche Kompetenz zu validieren und die entsprechende Ausbildung anzuerkennen.

Es sollte noch einmal darauf hingewiesen werden, dass eine der Grundlagen von ECVET die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystem ist, wie sie in diesem Abschnitt beschrieben wird: als Möglichkeit, Lernergebnisse anzuerkennen und zu validieren, die in unterschiedlichen Kontexten der formalen Bildung erworben wurden.

In den vergangenen zwei Jahren wurden unterschiedliche Möglichkeiten umgesetzt, die Arbeitserfahrung von Erwachsenen anzuerkennen, im Rahmen von Beratung und Unterstützung bei einer Neuorientierung in Bezug auf mögliche Laufbahnen, je nach Interessen, Vorlieben und Möglichkeiten. Dies kann bei einer Erweiterung der beruflichen Qualifikation oder beim Heranführen an einen anderen Bereich bzw. Sektor sehr hilfreich sein. Bildungssysteme und berufliche Bildung sind umfassend und vielfältig. Dank der Flexibilität und Durchlässigkeit des Systems konnte die Beratung in diesem Zusammenhang verbessern. Zudem ist angesichts der hohen Arbeitslosenrate und der ungenügend ausgebildeten Menschen, die auf den Arbeitsmarkt zurück möchten, eine neue Ausrichtung auf andere Wirtschaftsbereiche unbedingt erforderlich.

Diese Prozesse finden unter Beteiligung der Wirtschaft und sozialer Akteure statt. In Katalonien ist der Rat für Aus- und Weiterbildung die zuständige Behörde für die Koordinierung des Angebots an beruflicher Aus- und Weiterbildung, beruflicher Erstausbildung und des (Weiter-)Bildungsangebots für Beschäftigte und Erwerbslose sowie der Validierungs- und Akkreditierungsprozesse. Ziel der Koordinierung ist es, den Anforderungen verschiedener Bereiche gerecht zu werden und die Nutzung von Ressourcen zu maximieren, um so mögliche Überschneidungen im Bildungsangebot zu vermeiden.

Im Rahmen des Programms *Qualifica't* konnte von 2009 bis 2012 für Erwachsene mit mindestens 2 Jahren Arbeitserfahrung erprobt werden, wie die bei der Arbeit, sozialer Tätigkeit und ehrenamtlicher Arbeit gesammelten Erfahrungen zu validieren sind. Dies geschah mittels eines Verfahrens, das in mehreren Berufsbildungszentren durchgeführt wurde, welche entsprechend zertifiziert und Experten für verschiedene berufliche Ausbildungen waren. Das Programm wurde durch ein Programm zur Anerkennung von Lernleistungen abgelöst, das vom Berufsbildungssystem verwaltet wird. In seinem Rahmen können sich Erwachsene mit Arbeitserfahrung alle während ihres ganzen Lebens erzielten Lernergebnisse anerkennen lassen.

Mittels Akkreditierungsverfahren für Kompetenzen können Erwachsene sich ihre im Rahmen von Arbeitserfahrung, ehrenamtlicher Tätigkeit und Lebenserfahrung erzielten Lernergebnisse auf der Grundlage von Kompetenzeinheiten anrechnen lassen.

3. Stärken und Schwächen eines flexiblen, durchlässigen Systems

Die Anerkennung und Akkumulierung von Lernergebnissen, die in formalen Berufsbildungssystemen oder in non-formalen und informellen Kontexten erworben wurden, bietet den Vorteil, dass die Beschäftigungsfähigkeit verbessert wird und die in der Bildung eingesetzten Ressourcen rationalisiert werden. Hierdurch wird vermieden, dass Ausbildungseinheiten doppelt absolviert werden.

Die erste Schwäche besteht darin, dass Organisation und Verwaltung des Berufsbildungssystems sehr komplex sind. Die Abschlüsse in der beruflichen Bildung – *Técnico de Grado Medio*, *Técnico de Grado Superior*, Berufsbefähigungszeugnisse –, die modular und kumulativ gestaltet sind, ermöglichen viele verschiedene Wege innerhalb eines bestimmten Szenarios. Die zweite Schwäche sind die Kosten für die Verfahren zur Anerkennung von Lernergebnissen und zur Akkreditierung von Kompetenzen.

Im konkreten Fall einer Übertragung und Anerkennung von Lernergebnissen, die in non-formalem oder informellem Kontext erworben wurden, sind stark standardisierte, präzise Anerkennungsprozesse erforderlich, damit sichergestellt ist, dass die jeweiligen Personen ohne Schwierigkeiten den Weg weiter verfolgen können, mit dem sie ihre beruflichen Fertigkeiten verbessern können.

Im Hinblick auf transnationale geografische Mobilität, wenn also Lerner in ein anderes Land gehen, bedeutet der Auslandsaufenthalt für sie einen erheblichen Zusatznutzen, denn es werden fachliche Fertigkeiten und Erfahrung gesammelt sowie Eigenständigkeit und Verantwortungsbewusstsein gestärkt. Auch die Fremdsprachenkenntnisse können so verbessert werden. Was die Lerner im aufnehmenden Land angeht, so stärkt das Aufnehmen ausländischer Lerner das Miteinander, was sehr positiv ist. Häufig motiviert dies dazu, sich ebenfalls für Mobilität und Austausch zu entscheiden. Im Hinblick auf das Lehren fördert schließlich der Kontakt zu anderen Ländern und Unternehmen das Reflektieren über das Berufsbildungssystem. Häufig führt dies dazu, dass Änderungen und Verbesserungen eingeleitet werden.

Junge Lerner müssen einige Hürden überwinden, zum Beispiel die Schwierigkeit, eine fremde Sprache zu beherrschen und Kosten zu bewältigen. Zu den Sprachbarrieren kommen bei älteren Lernern noch familiäre und berufliche Verpflichtungen hinzu. Auch auf Seiten der Ausbilder bestehen Sprachbarrieren. Als Schwierigkeiten sind die aufwendige Dokumentierung im Zusammenhang mit der Durchführung einer Mobilitätsphase und der Finanzierung zu nennen, sowie ein nicht immer reibungsloser Umgang mit den ausländischen Partnern – häufig aufgrund der Schwierigkeit, andere Berufsbildungssysteme zu verstehen. Und schließlich gestaltet es sich angesichts der derzeitigen wirtschaftlichen Lage schwierig, Unternehmen zu finden, die Lerner während ihrer Mobilitätsphase aufnehmen.

4. Zukunftsaussichten

Das System der beruflichen Erstausbildung sollte flexibel, offen und durchlässig bleiben und dahingehend noch weiter verstärkt werden. Vor einigen Jahren waren die Abschlusszeugnisse für sich genommen noch sehr wichtig und stellten bei der Arbeitssuche im Lebenslauf die Grundlage dar. Dies hat sich mittlerweile geändert. Seit vielen Jahren werden im Europäischen Lebenslauf (Europass) Fähigkeiten hervorgehoben, die in non-formalem und informellem Kontext erworben wurden. Der erreichte Abschluss ist nicht mehr der alleinige Schwerpunkt.

Zunehmend berücksichtigen Unternehmen beim Einstellen und Auswählen von Mitarbeitern auch die Laufbahnen ihrer künftigen Mitarbeiter sowie deren Erfahrungen – nicht nur berufsbezogene Erfahrungen, sondern auch Lebenserfahrung. Ebenso wählen Unternehmen und Organisationen Mitarbeiter aus, die vielseitig und flexibel sind und im Team sowie im multikulturellen Umfeld mit Eigenverantwortung und Eigeninitiative arbeiten können. Diesen wird der Vorzug vor Kandidaten gegeben, die nur auf Fachkompetenz im herkömmlichen Sinne verweisen können. Die Ausbildungssysteme müssen also diese Fertigkeiten und die entsprechende Einstellung stärken und auf diese Weise, soweit dies möglich ist, den Zugang zu beruflicher Aus- und Weiterbildung als Instrument für Wettbewerbsfähigkeit erleichtern.

Relevante Quellen und Websites

Ausführungsgesetz über den allgemeinen Aufbau des Bildungswesens (Ley Orgánica 1/1990, General del Sistema Educativo, LOGSE), (BOE 04/10/1990)

Ausführungsgesetz zur Bildung (Ley Orgánica 2/2006, de Educación, LOE), (BOE 04/05/2006)

Bildungsgesetz in Katalonien (Llei d'Educació de Catalunya, LEC), (DOGC 16/07/2009)

Gesetz über berufliche Qualifikationen und Berufsbildung (Ley de Cualificaciones Profesionales y de la Formación Profesional), (BOE 20/06/2002)

Zweiter Generalplan für die berufliche Bildung 2007-2010

Königlicher Erlass 295/2004 zu den beruflichen Qualifikationen (BOE 09/03/2004)

Königlicher Erlass 1087/2005 zu den beruflichen Qualifikationen (BOE 05/10/2005)

Erlass 240/2005 zu Maßnahmen für eine größere Flexibilität der Berufsbildung in Katalonien (DOGC 10/11/2005)

Anweisung für die Genehmigung des Programms *Qualifica't* im Berufsbildungssystem in Katalonien (DOGC 07/07/2009)

Verordnung über Anerkennungsmaßnahmen in der Berufsbildung (DOGC 26/09/2012)

Königlicher Erlass 1224/2009 zur Anerkennung beruflicher Fertigkeiten (DOGC 25/10/2009)

Amtsblatt: Boletín Oficial del Estado (BOE)

Amtsblatt der *Generalitat* von Katalonien: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)

Lehrpläne für die Berufsbildungs-Abschlüsse in Katalonien:

<http://www.xtec.cat/web/curriculum/professionals/fp/titolsloe>

Netzwerk NETINVET: <http://www.netinvet.eu/>

ECVET in Schweden: Auf der Suche nach dem Heiligen Gral

Pernilla Öhberg / Andreas Mårtensson

„Zum ersten Mal verstand ich genau, worum es bei meiner Qualifikation ging und was ich können, verstehen und wissen würde, wenn ich aus den Niederlanden nach Hause zurückkäme. Das Merkwürdige war, dass ich die Beschreibung dieser Lernmöglichkeit in englischer Sprache besser verstand als ich jemals die Lerninhalte der staatlichen Ausbildungskurse für Automatisierung in schwedischer Sprache verstanden habe.“ Schwedischer EURIAC-Mobilitätsteilnehmer

1. EURIAC: Mit ECVET industrielle Erfordernisse und Ausbildungsangebote besser verknüpfen

Der Europäische Ausbildungskurs für industrielle Automatisierung (European Industrial Automation Class – EURIAC) ist das zweite ECVET-Projekt, das in der Gemeinde Kungsbacka in Schweden durchgeführt wird. Aufgrund dieser Projekte dürfte Kungsbacka wohl die schwedische Gemeinde sein, die die meisten Erfahrungen in der Arbeit mit ECVET hat. Es gibt mehrere Gründe, warum Kungsbacka sich an internationalen Projekten beteiligt und insbesondere an der Entwicklung von ECVET mitwirken möchte:

- Ein wichtiges Motiv für die Teilnahme an dieser Art von Projekten liegt darin, dass sie zur Weiterentwicklung von Bildungsgängen und der Schulorganisation beitragen.
- Die Beteiligung an internationalen Projekten und die Möglichkeit, dass Auszubildende internationale Ausbildungsphasen in Betrieben absolvieren, verbessert das Image der Berufsbildung und fördert das Interesse junger Menschen an beruflichen Bildungsgängen.
- Die schwedische Schulaufsichtsbehörde hat in einem Bericht mehrere Schwächen im Bereich des betrieblichen Lernens in Schweden festgestellt. So gibt es zum Beispiel oftmals keine Vereinbarungen zwischen der Bildungseinrichtung und den beteiligten Betrieben, und für die Auszubildenden ist nicht klar, was sie während ihrer betrieblichen Ausbildungsphase lernen sollten und auf welche Weise ihre Leistung bewertet werden sollte. Hier könnte Abhilfe geschaffen werden, wenn die ECVET-Instrumente auch im Inland eingesetzt würden.

Das EURIAC-Projekt wurde demnach entwickelt, um folgende Lücken zu schließen:

- (1) **Die Interessenslücke:** Laut der Mitteilung der Kommission „Ein neuer Impuls für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Unterstützung der Strategie Europa 2020“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2010) halten junge Menschen in Europa die Berufsbildung infolge qualitativer Mängel für unattraktiv. Eine neuere schwedische Studie deutet jedoch darauf hin, dass die Möglichkeit, während der Ausbildung in einem internationalen Umfeld zu lernen und zu arbeiten, für junge Menschen interessant ist, weil sie glauben, dass internationale Erfahrung ihnen die Chance eröffnet, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, neue Lebensperspektiven zu gewinnen und sich persönlich weiterzuentwickeln. Außerdem zeigt die Studie „Arbetsgivarens syn på utlandserfarenhet“ (VERBAND SCHWEDISCHER UNTERNEHMEN, 2010), dass internationale Erfahrung die Beschäftigungsfähigkeit der Auszubildenden sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene verbessert, weil die Arbeitgeber die von ihnen im Ausland erworbenen Kompetenzen – wie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit und Eigeninitiative – sehr schätzen.
- (2) **Die Wissenslücke:** Infolge des raschen Technologiewandels in der Industrie – der eine Vielzahl von Kompetenzen in der industriellen Automatisierung erfordert – und der mangelnden Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungszentren und Industrie hat sich

ein Ungleichgewicht zwischen den Erfordernissen der Industrie und den Lernergebnissen der Auszubildenden in der beruflichen Bildung entwickelt. Der Industrie zufolge sind die Auszubildenden schlecht ausgebildet und daher nicht beschäftigungsfähig.

- (3) **Die Chancenlücke:** Nach wie vor gibt es nur wenige Berufsbildungszentren, die Möglichkeiten zur internationalen Mobilität anbieten; noch geringer ist die Anzahl der Zentren, die Auszubildenden, die eine berufliche Ausbildung auf dem Gebiet der Automatisierung absolvieren, die Chance eröffnen, im Rahmen ihrer Qualifizierung im Ausland zu lernen oder zu arbeiten. Durch das neue Programm „Erasmus für alle“ (gemäß dem Ziel der Strategie „Europa 2020“) soll jedoch generell der Anteil der Auszubildenden und Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt zu Ausbildungs- oder Praktikumszwecken absolvieren, auf 6 % bzw. 5 Millionen Menschen erhöht werden. Von diesen 5 Millionen sollten 1,5 Millionen Auszubildende in der beruflichen Bildung sein. Da die Berufsprofile in der industriellen Automatisierung alle stark internationalisiert sind und die Auszubildenden nach ihrem Abschluss überall in der Welt arbeiten könnten, würden sie aus internationalen Lernmöglichkeiten großen Nutzen ziehen.
- (4) **Die „ECVET-Lücke“:** Bisher wurden bereits Studien, Initiativen und Projekte zur Entwicklung und zum Einsatz der ECVET-Instrumente in der beruflichen Bildung durchgeführt; außerdem laufen derzeit die Verfahren zur Zuordnung der nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), um einen gemeinsamen Referenzrahmen zu schaffen, der den Vergleich beruflicher Bildungsabschlüsse in Europa erleichtern wird. Es bedarf jedoch weiterer Arbeiten zur praktischen Umsetzung des ECVET in den nationalen Berufsbildungssystemen, um die Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen, die außerhalb der nationalen Systeme erreicht wurden, zu verbessern und zu gewährleisten.

Das EURIAC-Projekt soll Lernergebniseinheiten im Bereich industrielle Automatisierung entwickeln, die dem Kompetenzbedarf der europäischen Industrie entsprechen, um mehr Möglichkeiten für internationale Mobilität in der Berufsbildung zu schaffen und deren Qualität zu verbessern. Hauptzielgruppe des EURIAC-Projekts sind Auszubildende in der beruflichen Erstausbildung im Bereich industrielle Automatisierung auf den EQR-Niveaustufen 4 und 5. Der Kern des EURIAC-Konsortiums besteht aus einer Auswahl angesehener und erfahrener Praxisfachleute aus Berufsbildungszentren in Schweden, Finnland, den Niederlanden und Spanien sowie aus Vertretern des Industriezweigs aus Schweden und der Schweiz und Vertretern des öffentlichen Sektors in Schweden und Deutschland. Das Projekt läuft von Oktober 2011 bis September 2013; die Federführung liegt bei der Gemeinde Kungsbacka in Schweden.

2. Erste Schritte zur Umsetzung des ECVET: den Kontext der anderen verstehen

Das EURIAC-Projekt setzt ECVET in einem Bottom-up-Ansatz um. Es gestaltete sich zunächst schwierig, ein gemeinsames Verständnis des Rahmens und der Instrumente von ECVET zu entwickeln, da nur wenige Projektteilnehmer/-innen Erfahrung mit ECVET hatten. Um hier Abhilfe zu schaffen, wurde ein „ECVET-Glossar“ (*ECVET Glossary*) erarbeitet, das die Terminologie von ECVET erläutert und verdeutlicht, wie die ECVET-Begrifflichkeiten in den jeweiligen nationalen Bildungssystemen besetzt sind.

Mithilfe des Glossars konnte das Projektteam Klarheit darüber gewinnen, inwiefern sich die beteiligten Bildungssysteme unterscheiden und inwieweit sich diese Unterschiede bei der Umsetzung von ECVET als Hindernis oder Chance erweisen könnten. Das ECVET-Glossar hat sich als unverzichtbares Instrument für die Entwicklung einer gemeinsamen Ausgangsbasis erwiesen. Zudem trug es dazu bei, Elemente der Absichtserklärung wie „zuständige Einrichtung“, „Bewertung“, „Validierung“, „Anerkennung“ usw. für die an der Arbeit beteiligten Teammitglieder zu klären.

Das unten stehende Beispiel zeigt auf, wie wir den Begriff „Qualifikation“ im ECVET-Glossar übersetzt haben:



ECVET Glossary – Starting point in EURIAC

Qualification (Terminology used in the ECVET recommendation (Annex 1))

→ means a **formal outcome of an assessment and validation process** which is obtained when a **competent institution** determines that an individual has achieved learning **outcomes to given standards**,

The Netherlands	Finland	Sweden	Spain	Germany
Qualification in the Netherlands is seen as the achieving of a “vocation” (a full qualification based on training regulations).	The qualifications are placed in the national framework according to the learning outcomes required by the different qualifications.	A student who completes an upper secondary programme receives a diploma. Each programme has its own diploma goals.	A professional VET qualification is the blends of professional and academic competences, which can be achieved through module based training and other types of training, as well as through work experience.	Qualification in Germany is seen as the achieving of a “vocation” (a full qualification based on training regulations). At the end of training the student achieves a journeyman’s certificate. Partial qualifications are not foreseen in the German context, i.e. students enter the labour market with the entitlement of a journeyman with a certain societal status. Salaries are based on the journeyman’s certificate and not on gained experiences in the job. Whether the training is passed successfully has to be assessed by the competent institutions in final examinations after three (3,5) years of training..
At the end of training the student achieves a certificate.	Although a qualification may contain elements from several levels, it is placed on the level it suits best as a whole.	The achieved learning is assessed by the competent institution, i.e the VET school.	A person is “qualified” when they achieve certain expected results in the development of their studies. In Spain, achieved learning outcomes are assessed by the competent institution throughout the 2 years of training which includes 360-385 hours (corresponding to one unit of competence) of work place based learning.	
The achieved learning outcomes are assessed in final examinations after a number of years of training (depending on the education and the NQF level it could be 2, 3 or 4 years).	Qualifications that are placed on the same level might emphasize different dimensions of learning. The same types of qualifications are primarily placed on the same level.	After completion of a vocational programme, students should be well prepared for working life. It should be possible for students to immediately begin their professional career on completion of the education.		

Abbildung 1: “ECVET-Glossary”, Quelle: EURIAC

3. Entwicklung der EURIAC-Lernergebniseinheiten

Die Lernergebniseinheiten wurden von EURIAC-Praxisfachleuten (d. h. den Lehrkräften in der beruflichen Bildung) aus den teilnehmenden Ländern entwickelt. Alle von ihnen sind für die Implementierung ihrer nationalen Curricula und für die praktische Durchführung der auf die reguläre Qualifikation hinführenden Ausbildung zuständig. Sie können am besten beurteilen, welche Ausbildung in den einzelnen Berufsbildungszentren unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen und des Kompetenzniveaus der Auszubildenden vermittelt werden kann. Ebenso sind sie am besten in der Lage zu entscheiden, welche Anforderungen ein Auszubildender erfüllen muss, um an der im Rahmen der EURIAC-Einheiten durchgeführten Ausbildung teilnehmen zu können. Obwohl diese Lehrkräfte hoch qualifizierte Fachleute auf ihrem Gebiet sind, erwies sich die Entwicklung von Lernergebniseinheiten als schwierige Aufgabe.

So traten bei den Arbeiten folgende Probleme auf:

- Die Frage, wie das Konzept „Lernergebnisse“ im Gegensatz zu Lerninput zu verstehen ist, musste beantwortet werden.
- Lernergebnisse mussten formuliert und ein gemeinsames Verständnis über diese Formulierungen musste hergestellt werden. Bei der Definition der Lernergebnisse musste ein angemessenes Verhältnis zwischen dem richtigen Maß an Ausführlichkeit und Offenheit gefunden werden. Die Ausführlichkeit ist notwendig, damit bei der Umsetzung der Lernergebniseinheiten in der Praxis keine Missverständnisse entstehen. Andererseits musste ein Grad von Offenheit gewahrt werden, damit technische Entwicklungen in den Einheiten berücksichtigt werden können.
- Praxistaugliche und übersichtliche Vorlagen („templates“) für die Lernergebniseinheiten waren zu entwickeln.

- Alle in das EURIAC-Projekt einbezogenen Qualifikationen sowie die Rahmenbedingungen, die sich hinsichtlich der jeweiligen Struktur des nationalen Bildungssystems, der verfügbaren Ressourcen in den lokalen Berufsbildungszentren und der Kompetenz und pädagogischen Erfahrung der beteiligten Lehrkräfte unterschieden, mussten berücksichtigt werden.
- Um die Lernergebnisse zu formulieren, war es notwendig, sich auf ein gemeinsames Kompetenzverständnis zu einigen.

Eine der Herausforderungen lag in der Schwierigkeit, die Erfordernisse der Industrie mit den Rahmenbedingungen des Bildungssystems abzustimmen. Die in den ersten Monaten des EURIAC-Projekts durchgeführte Marktuntersuchung ergab, dass die Industrie umfassendere Kompetenzen benötigt, als sie durch die Qualifikationen in den teilnehmenden Ländern angeboten werden. Um die Erwartungen und Erfordernisse der Industrie dennoch zu erfüllen, wurde entschieden, dass vier EURIAC-Einheiten entwickelt werden sollten, die den am stärksten nachgefragten Qualifikationsanforderungen entsprachen, d. h.:

- Arbeiten mit flexiblen Fertigungssystemen (FFS)
- Arbeiten mit Motorsteuerungen
- Arbeiten mit Analogsignalen
- Arbeiten mit Sicherheitssystemen

Working in Industrial Automation



Unit D	Title of the unit: Working with safety systems		
Sweden			
Prerequisites:	<ul style="list-style-type: none"> - Basic knowledge about most common sensors (optical, inductive, capacitive, mechanical) - Basic knowledge of machine safety - Basic knowledge of electricity - Basic pneumatic systems 		
Work tasks:	<ul style="list-style-type: none"> - Assembly, programming and commissioning of a production line including a ST-programmed Mitsubishi module based PLC-system. - Assembly, programming and commissioning of a production line controlled by a PLC-system including a safety system. (Failsafe PLC, electrical and mechanical safety components.) - Perform a risk assessment on a PLC-controlled production line. - Fault finding in a PLC-controlled production line including a variety of sensors and actuators. 		
Learning Outcomes:	Knowledge	Skills	Competence
	<ul style="list-style-type: none"> - He/she knows how to recognize syntax of ST-language according to IEC 61131-3. - He/she knows how to describe the difference between safety components and normal industrial components. - He/she knows how to describe the function of EU's machinery directive - He/she knows how to define the relationship between directives and standards. 	<ul style="list-style-type: none"> - He/she is able to construct a simple logical function and/or sequence using ST-commands. - He/she is able to construct and connect a production module using a few components including a PLC. 	<ul style="list-style-type: none"> - He/she is responsible for applying IEC 61131-3 to create a PLC-program using ST. - He/she is responsible for applying risk evaluation protocol to perform risk assessment procedure according to EN ISO 14121 and EN ISO 12100.
	<ul style="list-style-type: none"> - He/she knows how to describe the difference between a failsafe PLC and a normal industrial PLC. - He/she knows how to describe the function of a few mechanical and electrical safety components. 	<ul style="list-style-type: none"> - He/she is able to connect mechanical and electrical safety components to a safety system controlled by relays or failsafe PLC. 	<ul style="list-style-type: none"> - He/she is responsible for creating a program with a failsafe PLC.
	<ul style="list-style-type: none"> - He/she knows how to recognize the symbols used in schedules for industrial purposes. 	<ul style="list-style-type: none"> - He/she is able to analyse a PLC-program and explain the function, including safety aspects. - He/she is able to test structural fault finding procedures in order to find faults in a production line controlled by PLC. 	<ul style="list-style-type: none"> - He/she is responsible for monitoring, analysing and modifying a PLC program after testing.
			<ul style="list-style-type: none"> - He/she responsible for sharing knowledge, experience and insights so that electro technical, safety and programmed products/systems will be tested properly.
Reference to national qualification:	Middenkader Engineering Technicus (crebo 94421) Level 4 (Netherlands) El och Energiprogrammet, inriktning Automation Level 4 (Sweden) Industritekniska programmet, inriktning Drift och underhållsteknik Level 4 (Sweden) Teknikprogrammet, inriktning Produktionsteknik Level 4 (Sweden) Grundexamen inom el- och automationsteknik Level 4 (Finland) Grundexamen inom maskin- och metallbranschen Level 4 (Finland) Automatización y robótica Industrial Level 5 (Spain) Técnico Superior en Mecatrónica Industrial Level 5 (Spain) Técnico superior en Mantenimiento de Equipo Industrial Level 5 (Spain)		
Reference to EQF:	Level 4*		
Assessment:	Practical assessment assignment & theoretical validation of knowledge using industrial validation system ValidMaint		

* The EQF level for the unit of learning outcomes was established by comparing the learning content of the involved national qualifications during the EURIAC project



Abbildung 2: Darstellung einer Unit of Learning Outcomes, Quelle: EURIAC

Eine EURIAC-Einheit wird durch folgende Elemente definiert: Bezeichnung der Einheit, Voraussetzungen, Arbeitsaufgaben, Lernergebnisse, Zuordnung zu nationalen Qualifikationen, Zuordnung zu einer EQR-Niveaustufe, Bewertungsverfahren. Die Lernergebnisse werden in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Sie sind messbar und werden ausführlich genug beschrie-

ben, um Missverständnisse zu vermeiden und um für die Fachkräfte, die die Ausbildung in der Praxis vermitteln, von Nutzen zu sein.

Ein weiterer zentraler Punkt, um die Anerkennung von Lernergebnissen sicherzustellen, war die Festlegung des Ausführlichkeitsgrades, mit dem die Lernergebnisse beschrieben wurden. Je ausführlicher die Lernergebnisse beschrieben wurden, desto leichter verstanden die Lehrkräfte und die Industrievertreter, was die Einheit beinhalten würde. Es wurde jedoch auch festgestellt, dass allzu ausführliche Lernergebnisbeschreibungen rasch veralten könnten.

Zudem erwies es sich als wichtig, die Lernergebnisse in messbare Kategorien dazustellen, um die Bewertungs- und Validierungsverfahren zu erleichtern. Darüber hinaus eröffnen ausführlich beschriebene und messbare Lernergebnisse Möglichkeiten, die EURIAC-Einheiten zur Validierung und Anerkennung informellen und nicht formalen Lernens zu nutzen. Dies bedarf jedoch noch weiterer Untersuchungen und Überlegungen.

4. Das EURIAC-Bewertungskonzept („Assessment“)

Das EURIAC-Bewertungsverfahren umfasst einen theoretischen und einen praktischen Teil.

- (1) Theoretischer Teil: Die Ausbildungsteilnehmer/-innen werden vor der Mobilitätsphase getestet, um sicherzugehen, dass sie über das erforderliche Vorwissen verfügen und dass vor der Teilnahme am europäischen Kurs ein allgemein einheitliches Niveau an Kenntnissen vorhanden ist. Zum Abschluss der Mobilitätsmaßnahme absolvieren die Ausbildungsteilnehmer/-innen einen weiteren Test, der sich auf die spezielle Lernergebniseinheit bezieht, um ihre Fortschritte zu ermitteln. Der theoretische Test wird mittels des elektronischen Tools „ValidMaint“ durchgeführt.³⁷ Nach der Validierung erhalten die Auszubildenden außerdem ein ValidMaint-Zeugnis, das eine Anerkennung der Lernergebnisse durch die Industrie ermöglicht.
- (2) Praktischer Teil: Während ihres Auslandsaufenthaltes führen die Ausbildungsteilnehmer/-innen zum Abschluss eine praktische Arbeitsaufgabe aus, die zeigt, ob sie die erwarteten Lernergebnisse in Bezug auf die betreffende Einheit erreicht haben. Diese abschließende Arbeitsaufgabe ist mit den am Arbeitsplatz ausgeführten normalen Arbeitsaufgaben vergleichbar. Das Bewertungsraster beinhaltet Bewertungskriterien für die berufsspezifischen Merkmale und Kompetenzen, die in den Berufsprofilen der nationalen Qualifikationen beschrieben werden. Am Ende der Mobilitätsphase erhalten die Ausbildungsteilnehmer/-innen ein Feedback zu ihren theoretischen Kenntnissen und ihrer berufspraktischen Leistung, das als Input für die Validierung und Anerkennung im Hinblick auf die nationale Qualifikation verwendet werden kann.

Die praktische Durchführung des Assessments erwies sich für die beteiligten Lehrkräfte jedoch als schwierig. So stellte sich heraus, dass die Lehrkräfte fast nur Erfahrung mit der Bewertung durch standardisierte Tests hatten, die vorwiegend Kenntnisse beurteilen, und kaum andere Bewertungsverfahren kannten. Die Diskussionen darüber, wie die Bewertung durchgeführt werden könnte, damit die Ausbildungsteilnehmer/-innen zeigen können, dass sie in der Lage sind, ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in die Praxis umzusetzen – also dass sie die erwarteten Lernergebnisse erreicht haben – führten in eine Sackgasse. So erklärte beispielsweise ein Lehrer, dass die Bewertung kein Problem sei. Wenn er den Ausbildungsteilnehmern die Lernergebnisse vermittelt habe, dann hätten sie diese auch erreicht. Außerdem wurde deutlich, dass nur wenige Ausbildungsteilnehmer/-innen des EURIAC-Projekts mit projektbasiertem Lernen vertraut sind. Die meisten Auszubildenden kennen lediglich die lehrergeleitete Ausbildungsmethode. Folglich wurde während der EURIAC-Testmobilitätsphasen festgestellt, dass Lehrkräfte, die Erfahrung mit dem projektbasierten Lernansatz hatten, besser in der Lage waren, das Potenzial der Bewertung von Lernergebnissen und die dabei

³⁷ Das ValidMaint-System ist abrufbar unter: <http://www.validmaint.be/indexen.html>

auf tretenden Hindernisse zu verstehen. Lehrkräfte, die den lehregeleiteten Ansatz gewohnt waren, wussten nicht, auf welche Weise Kompetenzen wie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beurteilt werden können. Dies kann sich auch auf den Prozess der Zuordnung von Lernergebniseinheiten zu den Niveaustufen des EQR auswirken.

Es wurde überdies festgestellt, dass Bildungssysteme, die ein Bewertungssystem mit Notenstufen nutzten, die Entwicklung eines Bewertungsverfahrens für das EURIAC-Projekt noch weiter erschweren. Im schwedischen Bildungssystem wird ein Bewertungssystem mit Notenstufen verwendet; in den anderen am EURIAC-Projekt beteiligten Bildungssystemen hingegen nicht. Praxisfachleute ohne Erfahrung mit Notenstufen hatten Probleme, der Diskussion über die Frage, wie Lernergebnisse mittels eines Bewertungsrasters mit Notenstufen beurteilt werden können, zu folgen. Da jedoch die EURIAC-Einheiten nur nationale Teilkurse für industrielle Automatisierung im Rahmen der schwedischen Qualifikation abdecken, haben schwedische Ausbildungsteilnehmer/-innen immer noch die Möglichkeit, nachzuweisen, dass sie die für eine bessere Benotung erforderlichen Kenntnisse in anderen Teilen der einschlägigen Kurse erworben haben.

5. Anerkennung der EURIAC-Lernergebniseinheiten („Recognition“)

Alle EURIAC-Lernergebniseinheiten werden als Bestandteil der betreffenden nationalen Qualifikationen im Rahmen von vier Mobilitätsmaßnahmen in Finnland, Schweden, Spanien und den Niederlanden in die Praxis umgesetzt und überprüft. Dies ist möglich, weil die am EURIAC-Projekt beteiligten Berufsbildungszentren diesbezüglich über Autonomie verfügen und weil sich die Qualifikationen als „ECVET-geeignet“ erwiesen haben – d. h., dass sie alle schrittweise und in einer Bildungseinrichtung erworben werden können.

Während der Projektlaufzeit wurde eine Reihe von nationalen Qualifikationen der EQR- Niveaustufen 4 und 5 ermittelt, die auf Berufsprofile hinführen, welche Lernergebnisse im Bereich der industriellen Automatisierung enthalten und in die EURIAC-Einheiten integriert werden könnten. So stellte beispielsweise das am EURIAC-Projekt beteiligte schwedische Berufsbildungszentrum fest, dass es möglich sein wird, sowohl Ausbildungsteilnehmenden in der höheren Berufsbildung als auch Auszubildenden in der beruflichen Erstausbildung im Bereich der industriellen Automatisierung in Kungsbacka im Rahmen späterer EURIAC-Mobilitätsmaßnahmen länderübergreifende Lernerfahrungen zu ermöglichen. Als schwierig erwies es sich, einen geeigneten Weg zur praxisbezogenen Beschreibung des Anerkennungsprozesses zu finden und die Öffnung der EURIAC-Einheiten für neue Konsortien und Akteure zu ermöglichen.

Ein erster Schritt zur Anerkennung besteht darin, zu belegen, dass die erwarteten Lernergebnisse von den Ausbildungsteilnehmern erreicht werden. Aus diesem Grund spielen „ECVET“-Instrumente, wie die Absichtserklärung, die Lernvereinbarungen (Learning Agreements) und der Europass Mobilität eine unverzichtbare Rolle: Sie gewährleisten die Qualität der angebotenen Lernergebniseinheiten und bilden die Grundlage für die Validierung und Anerkennung, die nach der Rückkehr der Ausbildungsteilnehmer in ihre Entsendeeinrichtung erfolgt.

Im Hinblick auf die Gestaltung der EURIAC-Lernvereinbarungen sichtete das Projektteam eine Anzahl der im Internet verfügbaren Vorlagen („templates“). Dies ergab, dass viele Lernvereinbarungen eine recht komplizierte Terminologie verwenden und überflüssige Informationen enthalten. Das EURIAC-Projektteam entschied daher, dass die EURIAC-Lernvereinbarung hinsichtlich Layout, Inhalt und Formulierung einfach und kurz gestaltet werden sollte, da sie als eine für junge Menschen bestimmte Beschreibung der Grundsätze und Inhalte einer Lernerfahrung dienen würde. Deshalb enthält die EURIAC-Lernvereinbarung lediglich kurze Informationen über den/die Ausbildungsteilnehmer/-in, die Entsende- und die Gasteinrichtung, Angaben zur Mobilitätsmaßnahme einschließlich der Lernergebniseinheiten, einen Abschnitt zu den Pflichten jeder beteiligten Partei sowie einen Abschnitt für Unterschriften. Zu gegebener Zeit soll noch ein Abschnitt zur Bewertung hinzugefügt werden.



Framework conditions regarding EURIAC implementation - Amendment to the Memorandum of Understanding (MoU) -				
Units of learning outcomes	A Working with FMS (Flexible Manufacturing System) systems	B Working with motor controllers	C Working with analogue signals	D Working with safety systems
The unit will be carried out and assessed in	Spain (Bilbao)	The Netherlands (Breda)	Finland (Jakobstad)	Sweden (Kungsbacka)
EQF level	4	4	4	4
The units are integral part of the national qualification	Sweden	Specialutformat program Mekanik		
		El och Energiprogrammet, inriktning Automation		
		Indutritekniska programmet, inriktning Drift och underhållsteknik		
		Teknikprogrammet, inriktning Produktionsteknik		
	The Netherlands	Middenkader Engineering Technicus (crebo 94421)		
	Finland	Grundexamen inom el- och automationsteknik		
		Grundexamen inom maskin- och metallbranschen		
	Spain, Basque region	Automatizacion y robotica industrial		
	Técnico Superior en Mecatrónica Industrial			
	Técnico superior en Mantenimiento de Equipo Industrial			
Number of credits	To be completed	To be completed	To be completed	To be completed
Recognition process	By signing the MoU, the EURIAC institutions empower the receiving institution to <i>deliver a EURIAC unit of learning outcomes (see above) and to assess the learning outcomes by using specific work tasks and the ValidMaint tool</i> . The sending VET institution also consents to <i>transfer, validate, recognize and</i> - in cases where credits are implemented in the national VET systems - <i>to give credit</i> to the successfully completed units of learning outcomes. The achieved learning outcomes will be <i>documented</i> by using the EUROPASS Mobility. The achieved learning outcomes will not be carried out and assessed again on return. Although the units are assessed abroad they are not replacing a final examination at the end of training.			

Abbildung 3: Rahmen zur Anerkennung der EURIAC-Einheiten, Quelle: EURIAC



LEARNING AGREEMENT

I. Participant	
Name: Ulrik Åkesson	
Date of birth: 1994-06-03	Passport No./ID:
E-mail:	Phone number:
Address:	
Country: Sweden	
Training programme in home country: Specialutformat program Mekatronik	Year of training: 3

II. Sending institution	
Name of institution: Elof Lindälvs gymnasium	
Address: Lindälvs gata 3, 434 32 Kungsbacka	
Country: Sweden	
Phone number: +46 300 833500	
Contact person for exchange: Kenneth Karlsson	E-mail:
Position: Head teacher	Phone number:

III. Hosting institution	
Name of institution: Radius College	
Address: Terheijdenseweg 350, 4826AA, Breda, Noord-Brabant	
Country: The Netherlands	
Phone number: +31765733444	
Contact person for exchange: Debbie van Iersel	E-mail:
Position: English Teacher, project coordinator	Phone number:

IV. Period of placement abroad	
Date of arrival: 2012-11-18	Date of departure: 2012-12-01

V. Details of mobility		
Unit of learning outcome: Working with motor controllers		
Language: English		
Tasks to be performed:		
<ul style="list-style-type: none"> - Produce general scheme drawing of a production module using CAD systems - Assembly, programming and commissioning of a production module including Ladder programming with PLC and motor drivers. - Assembly, programming and commissioning of a production module including Sequence Ladder programming with PLC. - Using relays and contactors controlled by PLC in order to put the Y/D motor into service. - Applying general safety rules according to the low voltage directive - Working with frequency controllers - Using basic principles of measurement in a motor control circuit for fault finding 		
Knowledge: <ul style="list-style-type: none"> - He knows how to define the basic processes using Ladder methods. - He knows how to recognise syntax of Ladder-language according to IEC 61131-3. - He knows how to describe how to program the production modules. 	Skills: <ul style="list-style-type: none"> - He is able to analyse the process that has to be controlled. - He is able to run through a PLC program, using a given Ladder, and check if it works properly. 	Competences: <ul style="list-style-type: none"> - He is responsible for applying IEC 61131-3 to create a PLC-program using Ladder.
<ul style="list-style-type: none"> - He knows how to define the basic components of a frequency controller. - He/she knows how to define the basic parameters and connections of the motor. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is able to connect a frequency controller to a motor. - He/she is able to connect input to start frequency controller. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is responsible for applying the right combination of settings of the frequency controller with the parameters of the motors. - He/she is responsible for applying the correct wiring of Y/D motor with its contactors
<ul style="list-style-type: none"> - He knows how to define the basic principles of a CAD systems. - He/she knows how to recognise electro technical symbols and knows how to use them. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is able to produce a drawing using CAD. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is responsible for creating a new up-to-date drawing when changes have been made.
<ul style="list-style-type: none"> - He knows how to describe the general safety rules for the low voltage directive. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is able to point out when a machine doesn't meet with certain safety standards - He/she is able to work in proper conditions, trying to avoid any kind of risk. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is responsible for applying general and specific branch related safety rules and procedures according to low voltage directives in his/her work.
<ul style="list-style-type: none"> - He knows how to explain the method of measuring the parameters of a motor controlled by a frequency controller. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is able to measure the current voltage and power of a motor controlled by a frequency controller. 	<ul style="list-style-type: none"> - He is responsible for analysing the condition of the motor using the measuring results.
		<ul style="list-style-type: none"> - He is responsible for sharing knowledge, experience and insights so that electro technical products and systems will be tested properly.



VI. Responsibilities			
Responsibility for	Sending institution	Hosting institution	Student
Signature of Learning Agreement.	√	√	√
Prepare the students for the mobility (assignment).	√		√
Health- leisure- and travel insurances for the time abroad.	√		√
Sending of information about accommodation and internal travel arrangements.		√	
Payment for mobility student (travel and subsistence expenses).	√		
Arrangement of accommodation for the training period abroad.		√	
Providing of working clothes and/or protection equipment during the mobility period abroad (if needed).		√	
Defining the LO of the mobility.	√	√	
Assessment of LO.		√	
Recognition of LO.	√		
Accompanying tutorship.	√		
Language spoken during the mobility period.	EN	EN	EN

6. Die nächsten Schritte: Zuweisung von ECVET-Punkten und Zuordnung der EURIAC-Einheiten zu den Niveaustufen des EQR

Das EURIAC-Projekt wird im September 2013 abgeschlossen. Die Ausführung einiger Arbeiten steht noch aus.

Zuordnung der Einheiten zum EQR

Zu Beginn des EURIAC-Projekts ging es darum, dass die beteiligten Berufsbildungszentren die Systeme der anderen Teilnehmer und den ECVET-Rahmen kennenlernen. Dazu mussten sie ermitteln, ob die Qualifikation, die für das EURIAC-Projekt von Belang war, bereits einem nationalen Qualifikationsniveau (eines NQR) oder einem europäischen Qualifikationsniveau (des EQR) zugeordnet worden war. Es wurde bald festgestellt, dass keine der betreffenden Qualifikationen einem NQR zugeordnet worden war; allerdings hatten politische Entscheidungsträger bereits Vorschläge für eine Zuordnung zu den EQR-Niveaustufen unterbreitet. Deshalb wurde entschieden – da die EURIAC-Einheiten in Abstimmung mit den betreffenden Qualifikationen entwickelt werden sollten –, dass die Einheiten derselben EQR-Niveaustufe zugeordnet werden würden, die für die betreffenden Qualifikationen vorgeschlagen worden war.

Mittlerweile hat das EURIAC-Projektteam die vier EURIAC-Einheiten mit Ausbildungsteilnehmenden aus Finnland, Schweden, Spanien und den Niederlanden durchgeführt. Die Mobilitätsmaßnahmen haben sich als hervorragendes Mittel zur Überprüfung der Einheiten erwiesen. Die Evaluierung der Maßnahmen wird nützlichen Input für die Diskussionen über die EQR-Niveaustufen liefern. Bislang deutet sich an, dass einige Einheiten einer niedrigeren und andere einer höheren EQR-Niveaustufe zugeordnet werden sollten. Die jeweilige Struktur der beruflichen Bildungsgänge und die jeweils von den Praxisfachleuten angewendeten didaktischen Methoden haben offenbar erhebliche Auswirkungen auf die EQR-Niveaustufe der Lerninhalte. Insbesondere die EQR-Indikatoren für Kompetenz scheinen bei einigen Qualifikationen nur schwer erreichbar zu sein.

Zuweisung der ECVET-Punkte zu den Einheiten

Die bisherige Arbeit am ECVET-Glossar und die Diskussionen über die ECVET-Punkte haben gezeigt, dass nicht alle am EURIAC-Projekt beteiligten Länder ein Leistungspunktesystem nutzen. Dies führte bereits zu Problemen bei der Zuweisung von ECVET-Punkten, da die Diskussionen über das Leistungspunktekonzept und die Relevanz und das Gewicht von Lerninhalten sich für die beteiligten Mitglieder des Projektteams schwierig gestalteten.

Kürzlich hat jedoch das Schwedische Zentralamt für Kinderbetreuung, Schule und Erwachsenenbildung (Skolverket) eine Empfehlung (Redovisning av uppdrag om införandet av det europeiska stödsystemet för meritöverföring inom yrkesutbildningen (ECVET) (2012) herausgegeben, in der erläutert wird, wie die ECVET-Punkte den Lernergebniseinheiten im Sekundarbereich II in Schweden zugewiesen werden sollen. Diese Empfehlung wird im Rahmen des EURIAC-Projekts erprobt, um ECVET-Punkte für die EURIAC-Einheiten zu entwickeln.³⁸ Aus schwedischer Perspektive ließen sich die ECVET-Punkte den EURIAC-Lernergebniseinheiten damit in folgender Weise zuweisen: Die von den EURIAC-Einheiten abgedeckten Lerninhalte werden analysiert und mit den entsprechenden schwedischen Ausbildungskursen verglichen, für die, je nach Gewicht und Relevanz, jeweils 100 schwedische Leistungspunkte (ScP) angerechnet werden. Die Analyse zeigt, dass eine EURIAC-Einheit 50 % der Lerninhalte des entsprechenden schwedischen Ausbildungskurses abdeckt. Eine EURIAC-Einheit entspräche damit 50 ScP. Bei Anwendung des empfohlenen Umrechnungsfaktors von 0,072 ECVET-Punkten/ScP x 50 ScP ergäbe dies 3,6-ECVET-Punkte/EURIAC-Einheit.

³⁸ Laut der Empfehlung des schwedischen NetECVET-Teams sollten für eine Vollzeitausbildung 60 ECVET-Punkte angerechnet werden, was 180 ECVET-Punkten für eine berufliche Qualifikation entspräche, die in einem Zeitraum von drei Jahren erworben wird. Die entsprechende Zahl an schwedischen Leistungspunkten (Swedish credit points, ScP) für eine solche Qualifikation beträgt 2 500 ScP. Mithilfe dieser Parameter kann ein Umrechnungsfaktor festgelegt werden: 1 ScP = 0,072 ECVET-Punkte. Dies beruht auf der Annahme, dass alle Ausbildungskurse im Sekundarbereich II das gleiche Gewicht und die gleiche Relevanz haben.

Die Zuweisung von Leistungspunkten und ihre Anwendung wirft eine Reihe von Fragen auf, die der Klärung bedürfen:

- (1) Was geschieht, wenn einer EURIAC-Einheit aufgrund unterschiedlicher Relevanz und unterschiedlichem Gewicht im Verhältnis zu den anderen betroffenen Qualifikationen letztlich unterschiedliche Mengen von ECVET-Punkten zugewiesen werden? Angesichts dessen dürfte es schwieriger werden, die Lernergebniseinheiten für neue Akteure und Zielgruppen in konsistenter Weise zu beschreiben.
- (2) In den ECVET-Spezifikationen heißt es, dass die ECVET-Punkte für Lerninhalte vergeben werden sollten, die unabhängig vom Lernkontext und der Lerndauer definiert sind. Die schwedische Empfehlung stützt sich jedoch auf die Lerndauer, indem sie 60 ECVET-Punkte für ein Jahr Vollzeitausbildung vergibt. Das Punkte-Modell des ECVET verliert dadurch teilweise an Bedeutung.
- (3) Im schwedischen Bildungssystem ist die Möglichkeit zur Anerkennung von Teilkursen nicht vorgesehen. Ausschließlich vollständige Ausbildungskurse können angerechnet und übertragen werden. Die im Ausland erreichten Lernergebnisse können jedoch mittels des Europass Mobilität in Form von ECVET-Punkten beschrieben werden. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob dies sinnvoll und anwendbar wäre, da das Punkte-Modell des ECVET für die Ausbildung oder Erwerbstätigkeit in Schweden oder in den am EURIAC-Projekt beteiligten Mitgliedstaaten nach wie vor nicht relevant ist.

Das EURIAC-Projektteam folgert daraus, dass das Punkte-Modell des ECVET noch einen langen Weg vor sich hat, bis es umsetzungsreif ist und als allgemein anerkanntes Konzept für die Beschreibung der Relevanz und des Gewichts von Lerninhalten verwendet werden kann.

7. Der Mehrwert von ECVET im Projekt EURIAC

Der ECVET-Rahmen, seine Instrumente und Verfahrensweisen wurden im EURIAC-Projekt eingesetzt, um transparente und anerkennungsfähige länderübergreifende Lernmöglichkeiten zu schaffen und umzusetzen. Dies erbrachte in verschiedener Hinsicht einen Mehrwert. So erwies sich die internationale Lernmöglichkeit im Rahmen von EURIAC als attraktiv für junge Menschen. Die Ausbildungsteilnehmer/-innen bewerten die Mobilitätsmaßnahmen ausnahmslos als sehr positiv. Interessanterweise erwähnen sie dabei jedoch nicht die klassischen Effekte von Mobilitätsmaßnahmen wie die Entwicklung persönlicher Schlüsselkompetenzen und die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse. Stattdessen verweisen sie auf die neue Technologie und Ausstattung, mit der zu arbeiten sie Gelegenheit hatten, und auf die neuen beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie sich angeeignet haben. Sie geben auch an, dass sie mit Arbeitsaufgaben und einer Lernsituation konfrontiert wurden, mit der sie vorher nicht vertraut waren, dass sie ihr persönliches Netzwerk ausgebaut haben, dass sie festgestellt haben, dass sie ihre Sprachkenntnisse in beruflichen Situationen sehr gut einsetzen können und dass sie nun den Eindruck haben, überall auf der Welt arbeiten zu können. Insbesondere den schwedischen Ausbildungsteilnehmenden fielen die unterschiedlichen didaktischen Ansätze und die unterschiedliche Rolle der Lehrkräfte im Unterricht auf. Dies spiegelte sich wiederum in den Äußerungen der beteiligten Praxisfachleute wider, die sich von der Selbstständigkeit der schwedischen Ausbildungsteilnehmenden und ihrer Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung sehr beeindruckt zeigten.

Deutlich wurde auch, dass die Entwicklung eines vorab festgelegten Satzes von Lernergebniseinheiten für die transnationale Mobilität nicht unproblematisch ist. Im Falle des EURIAC-Projekts erkannten die Lehrkräfte des niederländischen Berufsbildungszentrums, dass sie nicht in der Lage sein würden, dauerhaft bestimmte EURIAC-Lernergebniseinheit anzubieten. Der Aufbau der niederländischen Qualifikation und das ihr zugrundeliegende didaktische Konzept unterscheiden sich zu stark von den EURIAC-Einheiten, da sie auf Arbeitsabläufen basieren, die in unterschiedlichen Phasen des Schuljahres durchgenommen werden. Infolgedessen musste das niederländische Berufsbildungszentrum einen separaten Kurs für die EURIAC-Ausbildungsteilnehmenden organisieren, um die für die spezielle

EURIAC-Einheit vereinbarte Ausbildung anbieten zu können; dies wird jedoch künftig aus Kostengründen nicht mehr möglich sein. Zwar wird das niederländische Berufsbildungszentrum weiterhin an EURIAC-Mobilitätsmaßnahmen teilnehmen, aber dann lediglich in der Lage sein, Ausbildungsmaßnahmen für diejenigen Lernergebnisse anzubieten, die zum jeweiligen Zeitpunkt auf dem Programm der Einrichtung stehen. Gleichwohl erklären die am EURIAC-Projekt beteiligten Berufsbildungszentren und Fachkräfte, dass sie dank der Heranführung an den lernergebnisbasierten Ansatz nun leichter ermitteln und vereinbaren können, welche Lernergebnisse die Ausbildungsteilnehmer während der Mobilitätsmaßnahme erreichen sollten.

Schließlich erwies sich die Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen für internationale Ausbildungsteilnehmende auch für die beteiligten Lehrkräfte als sehr anregend. Dank der EURIAC-Mobilitätsmaßnahmen lernten sie neue didaktische Aspekte sowie unterschiedliche Sichtweisen zu Bewertungs- und Validierungsverfahren kennen. Sie hatten außerdem Gelegenheit, ihre eigenen beruflichen Kompetenzen und die in ihrer Entsendeinrichtung verwendeten Ausrüstungsgegenstände und Unterrichtsmaterialien zu aktualisieren und anhand neuer Maßstäbe zu überprüfen.

Gleichzeitig hat sich insbesondere herausgestellt, dass die EURIAC-Lernergebniseinheiten eine große Hilfe für alle Beteiligten waren, um die jeweiligen Erfordernisse und Einschränkungen der anderen Teilnehmer/-innen zu verstehen, dass sie als zentraler Bezugspunkt in den Diskussionen fungierten und dass sie Input zu der Frage lieferten, wie die in den einzelnen Mobilitätsphasen durchzuführenden Ausbildungsmaßnahmen zu organisieren waren.

Neben den bereits aufgeführten Erfahrungen sind außerdem folgende zu nennen:

- Das ECVET stellt ein hervorragendes Instrument dar, mithilfe dessen die Partner gute Arbeitsbeziehungen entwickeln und Missverständnisse vermeiden können. Die ECVET-Instrumente erleichtern es den Partnern, ihre jeweiligen Aufgaben, Zuständigkeiten und Erwartungen vor, während und nach der Mobilitätsmaßnahme zu ermitteln und zu klären.
- Die Kooperation wurde durch die Absichtserklärung (Memorandum of Understanding) erleichtert, da die Vereinbarung eine inhaltliche Grundlage für die Diskussionen lieferte und diese strukturierte. Es wurde auch festgestellt, dass die EURIAC-Absichtserklärung recht einfach abgewandelt und als Mittel zur Entwicklung einer Zusammenarbeit mit den europäischen Sozialpartnern genutzt werden könnte, um internationale Betriebspraktika durchzuführen. Dies bedarf jedoch weiterer Prüfung.
- Die Lernergebniseinheiten bieten einen zentralen Bezugspunkt und eine gemeinsame „Sprache“, die den Praxisfachleuten in den Berufsbildungszentren und den Sozialpartnern die Kommunikation über die Lernergebnisse einer Qualifikation erleichtert. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Lernergebnisse ausführlich beschrieben und messbar sind.
- Die beteiligten Berufsbildungszentren machten die Erfahrung, dass die Nutzung des lernergebnisbasierten Ansatzes zur Konzeption und Vereinbarung dessen, was von den Mobilitätsmaßnahmen erwartet und in ihrem Rahmen vermittelt werden kann, die Anerkennung der von den Ausbildungsteilnehmern erreichten Lernergebnisse erleichterte. Dadurch hatten die Praxisfachleute den Eindruck, dass zu einem frühen Zeitpunkt Missverständnisse ausgeräumt und falsche Erwartungen korrigiert werden konnten.
- Gleichwohl brachte die Entwicklung spezieller Lernergebniseinheiten für die Mobilität auch neue Schwierigkeiten mit sich. Die EURIAC-Einheiten wurden als eigenständige Einheiten konzipiert, die in jede berufliche Qualifikation der EQR-Niveaustufen 4 und 5 integrierbar sein sollten. Dies kann jedoch erfordern, dass die gastgebende Berufsbildungseinrichtung über das reguläre Ausbildungsangebot hinaus noch zusätzliche, gesonderte Ausbildungs-

maßnahmen anbieten muss. Auch kann es erforderlich sein, dass ein Berufsbildungszentrum spezielle Ressourcen für dieses parallele Ausbildungsangebot zur Verfügung stellen muss.

- Da es bislang nur wenige praktische Beispiele für die Nutzung des ECVET zur Bereitstellung transparenter und anererkennungsfähiger internationaler Lernmöglichkeiten gibt, stießen die bisher vorliegenden Ergebnisse des EURIAC-Projekts auf europäischer Ebene recht schnell auf Interesse. So haben bereits zwei neue Konsortien mit dem EURIAC-Projektteam Kontakt aufgenommen, um einen Transfer der Produkte mit dem Ziel, das EURIAC-Konzept für die Durchführung weiterer transnationaler Mobilitätsmaßnahmen zu nutzen, herbeizuführen.
- Die Umsetzung des ECVET im Rahmen des EURIAC-Projekts hat auch gezeigt, dass die europäischen Praxisfachleute im Bereich der Berufsbildung unbedingt ein besseres Verständnis der verschiedenen Bildungssysteme und -konzepte, didaktischen Ansätze und Bewertungsmethoden entwickeln müssen. Dies ist erforderlich, damit sie für Auszubildende in der Berufsbildung Möglichkeiten zur Teilnahme an Ausbildungsmaßnahmen in einem anderen europäischen Land entwickeln und bereitstellen können.

Der im EURIAC-Projekt genutzte ECVET-Rahmen und seine Instrumente haben in verschiedener Hinsicht gezeigt, dass sie in hervorragender Weise dazu beitragen können, die zu Beginn dieses Beitrags erwähnten Probleme zu bewältigen bzw. Lücken zu schließen.

- **Die Chancenlücke:** Drei der beteiligten Berufsbildungszentren haben entschieden, die EURIAC-Mobilitätsmaßnahmen fortzuführen, um länderübergreifende Lernmöglichkeiten für Auszubildende in der Berufsbildung anbieten zu können. Außerdem sind zwei neue Konsortien an das Projektteam herangetreten, die an der Nutzung der EURIAC-Einheiten interessiert sind, um internationale Ausbildungsmöglichkeiten für ihre Auszubildenden bereitstellen zu können. Die Erfahrungen und ersten Ergebnisse des EURIAC-Projekts haben auch gezeigt, dass es äußerst sinnvoll wäre, nach dem Vorbild der EURIAC-Einheiten auf Lernergebnissen basierende Einheiten für Betriebspraktika zu entwickeln. Die Vorbereitungen für ein neues Projekt und die Suche nach zusätzlichen Partnern sind bereits im Gange. Mithilfe der EURIAC-Einheiten könnten dann länderübergreifende Ausbildungsmöglichkeiten und Betriebspraktika für Auszubildende im Bereich der industriellen Automatisierung angeboten werden.
- **Die „ECVET-Lücke“:** Durch die Umsetzung des ECVET im Rahmen des EURIAC-Projekts hat sich nicht nur die Kompetenz der beteiligten Praxisfachleute im Hinblick auf das ECVET verbessert. Das Projekt lieferte zudem wichtige Erkenntnisse zum Mehrwert und zu den Hemmnissen für die praktische Nutzung des ECVET, die für den Prozess der Umsetzung auf europäischer und nationaler Ebene von Belang sind.
- **Die Wissenslücke:** Die ECVET-Instrumente waren eine große Hilfe, um die Kompetenzerfordernisse der Industrie zu ermitteln und um zu gewährleisten, dass die EURIAC-Einheiten Ausbildungsmaßnahmen bieten, die diesen Erfordernissen entsprechen. Gleichwohl sind die Kompetenzerfordernisse der Industrie umfassender als das, was heute durch die EURIAC-Einheiten vermittelt werden kann.

Die Erfahrungen aus dem EURIAC-Projekt zeigen, dass der ECVET-Rahmen in vielerlei Hinsicht einen Mehrwert erbringt. Seine Instrumente und Verfahrensweisen können dazu genutzt werden, die Auslegung von Curricula auf nationaler Ebene zu erleichtern, sowie Lerninhalte für die transnationale Mobilität zu ermitteln und zu vereinbaren. Jedoch offenbaren diese Erfahrungen auch, dass noch viele Hindernisse zu überwinden sind, um die Nutzung des ECVET auf breiterer Ebene zu ermöglichen. Auch wenn berufliche Qualifikationen und Bildungssysteme „ECVET-geeignet“ sind, bedarf es noch erheblicher Anstrengungen, um transparente, anererkennungsfähige Lernmöglichkeiten auf der Grundlage des ECVET zu entwickeln.

8. Der Mehrwert aus schwedischer Perspektive: Wie „reif“ ist die schwedische Berufsbildung für ECVET?

Das schwedische Bildungssystem im Sekundarbereich II wurde kürzlich reformiert. Eine bedeutende Änderung besteht darin, dass Schüler/-innen sich nun im Alter von 15 Jahren für eine berufliche Ausbildung oder einen auf ein Studium hinführenden Bildungsweg entscheiden müssen. Zuvor wurden Schülerinnen und Schüler auf allen Lernwegen (Bildungsgängen) auf die Zulassung zum Hochschulstudium vorbereitet. Heute entscheiden sich als Folge der Bildungsreform weniger Jugendliche für eine berufliche Ausbildung. So wird z. B. in einem jüngst erschienenen Beitrag zur Situation der beruflichen Bildung im schwedischen Malmö festgestellt, dass noch vor wenigen Jahren 45 % aller 15-Jährigen eine berufliche Ausbildung wählten. Heute, nach der Reform, sind es nur noch 29 %.³⁹

In Gesprächen mit Jugendlichen und ihren Eltern wird ihre Befürchtung deutlich, dass eine berufliche Qualifikation ihnen künftig weniger Optionen bieten würde, auch wenn sie die Möglichkeit haben, neben ihrer Ausbildung ergänzende Kurse zu absolvieren, um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Auch glauben sie, dass die berufliche Bildung in Schweden von geringer Qualität ist und dass die Anforderungen an die Auszubildenden niedrig sind. Dies führt wiederum dazu, dass die Berufsbildung lediglich als Alternative für junge Menschen wahrgenommen wird, denen es an Ehrgeiz und Kompetenz fehlt.

Im Hinblick auf das ECVET herrscht die Auffassung, dass das neue schwedische Bildungssystem aus folgenden Gründen für ECVET „reif“ ist⁴⁰:

- (1) Die Berufsbildung im Sekundarbereich II in Schweden basiert auf Bildungsgängen, die bildungsgangspezifische Kursmodule beinhalten, mithilfe derer die Auszubildenden Lernergebnisse akkumulieren können. So können Auszubildende ihre berufliche Ausbildung aufgeben und einen anderen Bildungsweg einschlagen und dennoch die akkumulierten Lernergebnisse auf andere Lernwege übertragen oder validieren lassen.
- (2) Das schwedische Berufsbildungssystem beruht ebenfalls auf Leistungspunkten, die mit den ECVET-Punkten vergleichbar sind. Als Maßeinheit zur Beschreibung des Gewichts eines Kurses fungiert der schwedische „gymnasiepoäng“ und nicht die Anzahl der Unterrichtsstunden, die für den Abschluss des Kurses erforderlich sind. In der Praxis werden jedoch die Leistungspunkte als Maßstab für die Zahl der absolvierten Unterrichtsstunden genutzt.
- (3) Die neue Konzeption der Kursmodule ähnelt der Konzeption der ECVET-Einheiten in den ECVET-Spezifikationen. Die Spezifikation für die schwedischen Kursmodule enthält Informationen über das Ziel des Kursmoduls und die Kurse, aus denen es besteht, die Leistungspunkte für die verschiedenen Kurse und die Kenntnisse, die den Ausbildungsteilnehmern vermittelt werden sollen.

Allerdings bringt die Reform auch eine Reihe von Änderungen mit sich, die der „ECVET-Reife“ des Systems abträglich sind. So weicht beispielsweise die in den Kursmodulen zur Beschreibung der Lerninhalte verwendete Terminologie stark von der Verwendung der Begriffe „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ ab, wie sie in der ECVET-Empfehlung zur Beschreibung von Lernergebnissen vorgegeben wird. Anders als in der Empfehlung werden „Kenntnisse“ in den schwedischen Kursmodulen in Form von Kenntnissen und Fertigkeiten beschrieben. Was den Begriff „Kompetenz“ angeht, so steht er im ECVET-Rahmen und als EQR-Referenzindikator für die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit. In den schwedischen Kursmodulen gibt es keine Entsprechung für den solchermaßen definierten Begriff „Kompetenz“.

Überdies werden die schwedischen Kursmodule und Kurse in allgemeinen in messbaren Kategorien beschrieben, um ihre individuelle Auslegung durch Praxisfachleute in der schwedischen Berufsbil-

³⁹ Fortsatt flykt från yrkeslinjerna. Sydsvenskan. 18. Februar 2013:

<http://www.sydsvenskan.se/gymnasievalet/fortsattflykt-fran-yrkeslinjerna/>

⁴⁰ Redovisning av uppdrag om införandet av det europeiska stödsystemet för meritöverföring inom yrkesutbildningen (ECVET) (2012).

derung zu ermöglichen. Die Kursmodule und Kurse sollen auch deshalb allgemein gehalten werden, um ihre Anpassung an die technische Entwicklung und gesellschaftlichen Veränderungen zu ermöglichen. Im Rahmen des EURIAC-Projekts stellte sich jedoch heraus, wie wichtig es ist, die Einheiten und Lernergebnisse ausführlicher und in messbaren Kategorien zu beschreiben. Allgemein formulierte Lernergebnisse bergen das Risiko von Fehldeutungen und können den Anerkennungsprozess behindern. Neben der Neukonzeption von Bildungsgängen, Kursmodulen und Kursen wurde ein neues Benotungssystem eingeführt, das im formalen schwedischen Bildungssystem im Pflichtschulbereich und im Sekundarbereich II Anwendung findet. Die Notenskala reicht von A bis F. Die neue Terminologie für die Bewertungskriterien weicht von den im ECVET-Rahmen verwendeten Kategorien ab. So heißt es beispielsweise: „Der/die Schüler/-in/Auszubildende beweist Sicherheit bei der Strukturierung der Aufgabe und zeigt sehr großen Sachverstand bei der Programmierung oder Konfigurierung der Anlage“.⁴¹ Was ist unter „Sicherheit“ und „sehr großer Sachverstand“ zu verstehen? Probleme treten hier bei der Konzeption von Lernergebniseinheiten und der Entwicklung von Bewertungsverfahren für die transnationale Mobilität auf. Wie können Praxisfachleute auf einfache Weise sicherstellen, dass sie die Kategorien gleich auslegen und dass ihre Auslegung dem von der Industrie geforderten Sachverstand entspricht?

Noch wichtiger ist die Frage, ob der ECVET einen Mehrwert für das schwedische Bildungswesen erbringt. Durch die Erprobung des ECVET im Rahmen des EURIAC-Projekts stellten die schwedischen Praxisfachleute fest, dass die Nutzung der ECVET-Instrumente für Praktiker eine hervorragende Hilfe bei der Auslegung und Umsetzung des nationalen Curriculums darstellen würde.

Infolge der Bildungsreform haben die Kursmodule im Vergleich zu früher an Umfang gewonnen, und nach Aussagen der Praxisfachleute bietet die Beschreibung der Lerninhalte der Kursmodule und Kurse nur eine unzureichende Orientierungshilfe. Vieles bleibt der individuellen Auslegung der Praktiker überlassen. Das Problem ist, dass wahrscheinlich nur wenige Lehrkräfte in der beruflichen Bildung hierzu in der Lage sind, was auf folgende Gründe zurückzuführen ist:

- (1) In Schweden herrscht heute ein Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für die berufliche Bildung. Die ausgebildeten Kräfte stehen kurz vor dem Eintritt in den Ruhestand und haben seit langer Zeit nicht mehr in der Industrie gearbeitet. Den nicht ausgebildeten Lehrkräften fehlt es an der entsprechenden Ausbildung und Erfahrung, um das Curriculum auszulegen, und sie verfügen über kein umfassendes generelles Verständnis des schwedischen Bildungssystems.
- (2) Darüber hinaus fehlt es in Schweden an der Abstimmung zwischen dem Berufsbildungssystem und den Sozialpartnern. Die Sozialpartner sind nicht notwendig in die berufliche Bildung im Sekundarbereich II eingebunden, weshalb es meist den einzelnen Praxisfachleuten überlassen bleibt, das Curriculum auszulegen und Ausbildungsinhalte und –methoden unter Berücksichtigung der oftmals begrenzten Ressourcen in den Bildungseinrichtungen festzulegen.

Einige der Lehrkräfte in dem beteiligten schwedischen Berufsbildungszentrum haben begonnen, den lernergebnisbasierten Ansatz und die entwickelten EURIAC-Instrumente im Rahmen der nationalen Kurse anzuwenden. Der lernergebnisbasierte Ansatz hat bisher nachweislich die Aussicht auf eine Reihe neuer Möglichkeiten und Verbesserungen eröffnet:

- ✓ die Möglichkeit der Auslegung des nationalen Curriculums für Praxisfachleute.
- ✓ die Möglichkeit, die Kursmodule und Kurse für die Auszubildenden verständlich zu machen, indem sie ausführlich und in den messbaren Kategorien „Arbeitsaufgaben“, „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ beschrieben werden. Erste Beobachtungen haben gezeigt, dass Auszubildende sich während des Lernprozesses stärker engagieren, wenn dieser mittels des lernergebnisbasierten Ansatzes konzipiert wurde.

⁴¹ Übersetzung eines Bewertungskriteriums des Kurses „Allmän automationsteknik“, 100 poäng.

- ✓ die Möglichkeit zur Erhöhung der Transparenz der Lernergebnisse der auf lokaler Ebene durchgeführten nationalen Bildungsgänge, was wiederum die Vergleichbarkeit und Gleichwertigkeit der beruflichen Bildungsgänge in Schweden verbessert. Dies würde auch das Recht der Auszubildenden auf eine gleichwertige Ausbildung und gleiche Anforderungen stärken.
- ✓ die Möglichkeit zur Qualitätssicherung und zum Benchmarking in der beruflichen Bildung, wenn die Lerninhalte in messbaren Kategorien beschrieben werden.
- ✓ die Möglichkeit zur Verstärkung des Interesses der Sozialpartner am Engagement für die berufliche Bildung.
- ✓ die Möglichkeit, der Berufsbildung in Schweden auf dem Arbeitsmarkt und im Bereich der Weiterbildung mehr Anerkennung zu verschaffen.
- ✓ die Möglichkeit, neue Zielgruppen auf nationaler und internationaler Ebene für die schwedische Berufsbildung zu erschließen. Die Beschreibung einer Qualifikation in Form von ausführlichen und messbaren Lernergebnissen erleichtert es anderen Berufsbildungsanbietern und Auszubildenden in Europa, die in Schweden angebotenen Bildungsmöglichkeiten zu verstehen.

Das Interesse am ECVET seitens der Kollegen, Schulleitungen, lokalen und regionalen Behörden und anderer Akteure in Schweden ist jedoch nach wie vor gering, wie die schwedischen Teilnehmer/-innen am EURIAC-Projekt erfahren mussten. Mobilitätsmaßnahmen scheinen in Schweden immer noch vor allem als Mittel zur Förderung der persönlichen Entwicklung von Auszubildenden betrachtet zu werden und weniger als Möglichkeiten des formalen Lernens, deren Ergebnisse übertragen und anerkannt werden können. Nach Auffassung der schwedischen Teilnehmer/-innen am EURIAC-Projekt könnte dies folgende Gründe haben:

- Viele Berufsbildungszentren haben keine europäischen Kontakte und keine Kenntnis des Mehrwerts internationaler Zusammenarbeit. Entsprechende Aktivitäten sind nach wie vor nur etwas für Enthusiasten.
- Der Verwaltungsaufwand für europäische Projekte und länderübergreifende Zusammenarbeit ist für viele Berufsbildungseinrichtungen zu hoch. Aufgrund dessen zögern viele Schulen, solche Projekte auf den Weg zu bringen.
- Nur wenige Schulen verfügen im Bereich der Internationalisierung über engagiertes und erfahrenes Personal.
- Es scheint zudem, dass Praxisfachleute, die sich für die internationale Zusammenarbeit engagieren, die damit verbundene Arbeit zusätzlich zu ihren regulären Aufgaben schultern müssen.
- In den meisten Fällen werden internationale Kooperationen und Austauschmaßnahmen aus EU-Mitteln und nicht aus nationalen oder lokalen Mitteln finanziert. Daher verfügen nur wenige Schulen und/oder lokale Behörden über langfristige Strategien, die die Finanzierung internationaler Lernmöglichkeiten aus anderen Quellen ermöglichen.

Das EURIAC-Projekt ist derzeit das einzige laufende Leonardo-da-Vinci-Projekt zum Innovationstransfer, das sich mit der Umsetzung des ECVET in Schweden befasst, und es werden aktuell in den beruflichen Bildungsgängen in Schweden nur wenige Mobilitätsmaßnahmen unter Nutzung des ECVET-Rahmens durchgeführt. Das EURIAC-Projekt vermittelt daher nützliche Erfahrungen im Hinblick darauf, mit welchen Hindernissen und Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung des ECVET in schwedischen Berufsqualifikationen des Sekundarbereichs II zu rechnen ist.

Literatur:

ALMERUD, Mikaela & JONSSON, Fredrik (2010). Arbetsgivarens syn på utlandserfarenhet. Stockholm Internationalisering i skolans styrdokument. Skolans uppdrag om internationalisering och Internationella programkontorets verksamhet (2011). In: Internationella Programkontorets rapportserie (nr 36). Stockholm

BENGTSSON RYAN, Anna (2008): Att värdera internationell erfarenhet - varför är det så svårt? In: Internationella Programkontorets rapportserie (nr 21). Stockholm

BENON, Lars (2012): Vad blir det av eleverna? En uppföljning av gymnasieskolors samarbetsprojekt med länder i Afrika, Asien och Latinamerika. In: Internationella Programkontorets rapportserie (nr 38). Stockholm

EBERHARDT, Christiane (2012): ECVET as a Vehicle for Better Mobility? Moving from recommendation to Practice. Experiences and results gained from the pilot projects SME Master Plus, AEROVET, CREDCHEM und VaLOGReg (2009-2012), Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere (Heft 132). Bonn

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Ein neuer Impuls für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Unterstützung der Strategie Europa 2020. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:DE:PDF>

Fler ska studera utomlands med EU-stöd (2011). Stockholm At EU-upplysning: <http://www.eu-upplysningen.se/Om-EU/Om-eu-l-fokus/Fler-ska-studera-utomlands-med-EU-stod/>.

LOVÉN, Maria (2013): Fortsatt flykt från yrkeslinjerna. Sydsvenskan. February 18. Malmö At: <http://www.sydsvenskan.se/gymnasievalet/fortsatt-flykt-fran-yrkeslinjerna/>

PONTIS, Cristina & ELIASSON, Ragnar (2012): Redovisning av uppdrag om införandet av det europeiska stödsystemet för meritöverföring inom yrkesutbildningen (ECVET)). Stockholm, At: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2871.

CEDEFOP (2010): Skills supply and demand in Europe: Medium-term forecast up to 2020. [Qualifikationsangebot und –nachfrage in Europa: mittelfristige Prognose bis 2020] Luxemburg, abrufbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.

SKOLVERKETS synpunkter till Myndigheten för yrkeshögskola beträffande inplacering av svenska grundläggande utbildningar i NQF (2011). At Sveriges ramverk för kvalifikationer: <http://www.seqf.se/>

CEDEFOP (2009): Der Perspektivenwechsel hin zu Lernergebnissen. Politik und Praxis in Europa, Cedefop Reihe Reference (Nr. 72) Luxemburg

UTLANDSPRAKTIK i gymnasieskolan - APU-I (2001). In: Internationella Programkontorets skriftserie (nr 6). Stockholm

ECVET im niederländischen Kontext: Illusion oder Lösung?

Annejet Goede

Mit der Unterzeichnung der entsprechenden Empfehlungen stimmte der niederländische Bildungsminister 2008 der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) sowie des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) zu. Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR), der sich auf die Niveaustufen des EQF bezieht, wurde 2011 fertiggestellt, 2012 wurden Nationale Koordinierungsstellen für NQR und ECVET eingerichtet. Das Bildungsministerium ruft relevante Akteure zwar auf, das ECVET zu erproben, weitere politische Initiativen zu seiner Umsetzung wurden vorerst jedoch nicht ergriffen.

Das ROC West-Brabant, ein regionales Zentrum für berufliche Bildung, stellte sich der Herausforderung und erprobte das ECVET. Dies geschah teils aus Neugier, teils aus der Überzeugung heraus, dass das ECVET einen Mehrwert für Lernende und für das Kerngeschäft des Zentrums bietet: Menschen für den zunehmend internationalen Arbeitsmarkt auszubilden. In diesem Beitrag werden die Erfahrungen des ROC West-Brabant zusammengefasst und Anregungen für weiteres Arbeiten mit dem ECVET gegeben.

1. Was sind die Gründe für das Interesse am ECVET?

Lernergebnisse spielen sowohl beim ECVET als auch bei den anderen EU-Transparenzinstrumenten im Bereich lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle, etwa beim EQR. Es geht um die Verlagerung von inputorientierter zu ergebnisorientierter Aus- und Weiterbildung durch Konzentration auf die Lernergebnisse.

In Bezug auf die Beschäftigungsfähigkeit von Menschen geben formale Ausbildungsbezeichnungen häufig nur unzureichend Auskunft über die individuellen Fähigkeiten einer Person. Mithilfe der Grundsätze des ECVET können die für bestimmte Berufe erforderlichen Lernergebnisse besser beschrieben und auf dem (europäischen) Arbeitsmarkt verstanden werden. Danach ist es an den Bildungsanbietern, dies auf ihre Ausbildungsprogramme zu übertragen und zu prüfen, inwieweit die (nationale) formale Qualifikation abgedeckt ist. Stehen bei der Bewertung die Lernergebnisse im Mittelpunkt, lassen sich auch die Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens einbeziehen. So kann mit Hilfe des lernergebnisorientierten Ansatzes die Qualität der Bildungsprogramme und entsprechender Bewertungssysteme verbessert und den Anforderungen des Arbeitsmarktes besser entsprechen werden. Darüber hinaus wird erwartet, dass es durch ECVET und EQR einfacher wird, grenzüberschreitend zu arbeiten und die Qualifikationen anderer Länder besser zu verstehen, und dass auch die nationalen Abschlüsse anderswo besser verstanden werden.

2. Wie beschäftigen wir uns mit ECVET?

Der mögliche Mehrwert von ECVET und EQR wird auf unterschiedlicher Ebene diskutiert:

- (1) **Interne Diskussionen** – Die Frage nach dem Mehrwert von ECVET wird im Zusammenhang mit unterschiedlichen Themen und auf verschiedenen Ebenen gestellt, beispielsweise in Bezug auf die Bemühungen, im Ausland erworbene Lern- und/oder Arbeitserfahrungen in die Ausbildungsprogramme zu integrieren, und in Bezug auf die Entwicklung qualitativer Bewertungsmethoden zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens.

- (2) **Diskussionen auf nationaler Ebene und mit anderen relevanten Akteuren** – Über ECVET wird unter Koordinatoren internationaler Projekte im Bereich Berufsbildung ausgiebig diskutiert. Schwerpunkt der meisten Pilotprojekte, an denen niederländische Organisationen beteiligt sind, ist die Anwendung von ECVET zur Anerkennung und Validierung von im Ausland erworbenen Lernerfahrungen. Vor Kurzem setzten die ECVET-Koordinierungsstelle und die nationalen ECVET-Experten einen strukturierteren Dialog in Gang. Bei den Treffen geht es um den Mehrwert von ECVET im Hinblick auf Mobilität von Lernenden, Arbeitsmarktmobilität und lebenslanges Lernen. Der Großteil nützlicher Sachkompetenz wird durch bilaterale Diskussionen mit anderen Beteiligten an den ECVET-Pilotprojekten.
- (3) **Europäische Pilotprojekte** – Derzeit steht ein großer Teil der internationalen Aktivitäten im Zusammenhang mit ECVET: internationale Studienaufenthalte von Lehr- und anderen Fachkräften, Projekte zur Mobilität von Lernenden und Innovationsprojekte. Bei der Mehrheit der europäischen Innovationsprojekte liegt der Schwerpunkt auf dem lernergebnisorientierten Ansatz. Das ROC West-Brabant nimmt an drei Projekten teil, mit denen die Grundsätze von ECVET in der Praxis erprobt werden sollen: EURIAC, PRO CARING und Pile Up.

3. Wofür nutzen wir ECVET?

(1) ECVET für die Mobilität von Lernenden: EURIAC, PRO CARING

Das ROC West-Brabant ist an zwei Projekten beteiligt, in deren Rahmen das ECVET im Hinblick auf transnationale Mobilität von Lernenden erprobt wurde: European Industrial Automation Class (EURIAC)⁴² und PRO CARING – individuelle Lernlaufbahnen für Pflegekräfte.⁴³ In beiden Projekten entwickelten die Partner eine Reihe von Lernergebniseinheiten, die im Hinblick auf die transnationale Mobilität von Lernenden geprüft wurden. Bei EURIAC wurden Lernende an Ausbildungseinrichtungen in den teilnehmenden Ländern entsandt, um dort eine Lernphase zu durchlaufen. PRO CARING umfasste auch Praktika im Ausland. Die während der Mobilitätsphase erzielten Lernergebnisse wurden von der aufnehmenden ausländischen Einrichtung bewertet. Mittels eines *Memorandum of Understanding* und individueller Lernvereinbarungen konnten die Lernergebnisse im Heimatland als Teil der Ausbildung anerkannt, validiert und akkumuliert werden.

(2) ECVET für Arbeitskräftemobilität und lebenslanges Lernen: Pile Up

Beim Projekt Pile Up (Process Industry Learning Unit Project) arbeitet das ROC West-Brabant mit Bildungseinrichtungen, Vertretern der Wirtschaft und staatlichen Behörden sechs europäischer Länder zusammen. Hintergrund des Projekts ist der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in der Verarbeitungsindustrie in den beteiligten Ländern. Um dem entgegenzusteuern, müssen Arbeitskräfte effizient ausgebildet und qualifiziert und bereits erworbene Abschlüsse und Erfahrungen über Grenzen hinweg validiert werden. So können Arbeitskräfte auch in anderen Ländern flexibel Beschäftigung finden.⁴⁴

Die Beschreibung der Lernergebnisse für die Qualifikationsprofile „Process Operator“ und „Inbetriebsetzungstechniker“ aus der chemischen Industrie erfolgte mit folgender Zielsetzung:

- Herstellung von Transparenz/Vergleichbarkeit der betreffenden nationalen Qualifikationen,

⁴² www.euriac.eu, 13-05-2013. Eine Analyse der Erfahrungen mit diesem Projekt finden Sie in „ECVET in Sweden: In search of the Holy Grail“ von Pernilla Öhberg / Andreas Mårtensson.

⁴³ www.procaring.fi, 13-05-2013.

⁴⁴ Pile Up wird von der European Chemical Employers Group unterstützt, www.pile-up.eu, 13-05-2013.

- Schaffung der Möglichkeit, dass die erworbenen Erfahrungen von Arbeitskräften in den Partnerländern validiert und die Lernergebnisse zu einer (höheren) Qualifikation akkumuliert werden können,
- Entwicklung von Modellen, wie Arbeitskräfte effizient mittels individuell zugeschnittener Ausbildungsprogramme geschult (bzw. umgeschult) und auf EQR-Niveau 3 und 4 qualifiziert werden können

Um diese Ziele zu erreichen, haben die Projektpartner:

- die Überschneidungen in den nationalen Berufs- und Kompetenzprofilen identifiziert,
- die ECVET-Methode aus dem Projekt CREDCHEM⁴⁵ zur Beschreibung der Lernergebniseinheiten (units of learning outcomes, ULOs) weiterentwickelt,
- beschlossen, die ULOs sowie die erarbeiteten Bewertungsinstrumente in Chemieunternehmen in ausgewählten Partnerländern zu erproben.

Beispiel einer Lernergebniseinheit (ULO) für einen Process Operator in der chemischen Industrie

 <p>Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH Gutenbergstraße 6, 01307 Dresden Tel.: 0351 4445-90 Fax: 0351 4445-912 E-Mail: info@sbgdd.de Home: www.sbgdd.de</p>		
--	---	--

Generic title: Conducting processes

ULO 1	Title of the unit: Performing operational logistics	Date:22/11/2012 Version: x
Work tasks:	Prepare, execute and monitor a logistic plan	
Technological context		
Learning Outcomes:		
<i>Knowledge (theoretical + factual) Scientific Context Theoretical context</i>	<i>Skills (practical + cognitive (= use of knowledge))</i>	<i>Competence (Role and level of responsibility and autonomy)</i>
Prepare, execute and monitor a logistic plan		
<ul style="list-style-type: none"> • knowledge of 2nd language, English/German • knowledge of used software systems (windows office) • explain about different logistic systems (Just in time, Make to order, make to stock, push and pull, fifo, lifo) • understand the planning of introduction of new products • describe the function of Material Safety Data Sheets • recognise different kind of quality systems (ISO) 	<ul style="list-style-type: none"> • understand/compare the required specification for supplies and products • consults others where necessary (colleagues, supervisor) • maintain accurate records and documentation • report deviations correctly and inform the involved departments/colleagues/customers • liaise with suppliers to ensure supplier has adequate back up stock levels • manage hazards including handling and safe disposal according to environmental rules and procedures • carry out/ensure quality checks prior to 	<ul style="list-style-type: none"> • instruct a team on all necessary work steps needed to provide raw material of the right quality autonomously • monitor that the (safety) instructions concerning the transportation and preparation of raw material are followed by all members of a team • assume responsibility of his/her own safety and of a team • coordinate his/her own work schedule and of a schedule of a team • assume responsibility of the cost efficiency of the works executed by a team and

⁴⁵ <http://www.ecvet-projects.eu/Projects/ProjectDetail.aspx?id=15>, 13-05-2013.

Vorlage zur praktischen Bewertung der Lernergebiniseinheiten



Work assignment / Plan of examination / Score Sheet
Assessment chemical operator (level 3, 4)

Work assignment (company related)		Evaluated criteria			judgement			examination	
Assessment ULO 1 Work task ... Time available : minutes		Performing operational logistics			caesura	EQF level 3	EQF level 4	failed	Test method*
Competences	Work steps (to be filled in by the company)	Nr.	Comp.	(process)					
Instruct a team on all necessary work steps needed to provide raw material of the right quality autonomously		1.		Understand/compare the required specification for supplies and products	10 of the 13 must be sufficient to Assessment No. 6 and 8 must be sufficient				
Optimise work processes through open communication with operators, maintenance team members, contractor team members, management, suppliers and (internal) customers		2.		Consults others where necessary (colleagues, supervisor)					
Report on team work progress		3.		Maintain accurate records and documentation					
Report on team work progress		4.		Report deviations correctly and inform the involved departments/colleagues/customers					
Instruct a team on all necessary work steps needed to provide raw material of the right quality autonomously		5.		Liaise with suppliers to ensure supplier has adequate back up stock levels					

Denissen, Rosendaal, 12.12.2012

Page 1 of 3

*testmethod: simulation, execution in the workplace or interview.

4. Analyse des ECVET im niederländischen Kontext

Bei Gesprächen mit niederländischen Akteuren wurde mit Blick auf das niederländische Berufsbildungssystem Folgendes festgestellt:

(1) kompetenzbasierte Qualifikationen

Grundlage der niederländischen beruflichen Qualifikationen sind nationale Qualifikationsdossiers. Diese setzen sich aus sogenannten Kernaufgaben und Arbeitsabläufen zusammen, welche in Form von Kompetenzen beschrieben werden. Eine Kompetenz wird als aufeinander abgestimmte Kombination von Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltung/Motivation betrachtet, die sich auf einen ganz bestimmten Kontext bezieht.⁴⁶ Die Kompetenzen werden durch Leistungsindikatoren beschrieben, welche die gewünschte Leistung so beschreiben, dass die betreffende Aufgabe erfolgreich ausgeführt werden kann. Die Leistungsindikatoren kommen in den Bewertungen zur Anwendung.

Die im europäischen und im niederländischen Kontext unterschiedliche Definition des Begriffs „Kompetenz“ hat zwischen den europäischen Partnern Diskussionen ausgelöst. Nicht nur in den Niederlanden, sondern auch in Ländern wie Deutschland und Dänemark umfasst der Begriff „Kompetenz“ Kenntnisse, Fähigkeiten und den Umstand, dass eine Person ihre Kenntnisse und Fähigkeiten so anwenden kann, wie es der berufliche Kontext erfordert (Einstellung). In der europäischen Definition werden Lernergebnisse als Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenz (Maß an Verantwortung/Autonomie) verstanden.

⁴⁶ <http://www.s-bb.nl/qualifications-and-examinations.html>, 13-05-2013.

Vor dem Hintergrund dieser Beschreibung scheinen „Kompetenzen“ im niederländischen Kontext den Lernergebnissen zu ähneln, was das Berufsbildungssystem des Landes ECVET-freundlich erscheinen lässt. Durch praktische Erfahrungen in Projekten zeigte sich jedoch eine gewisse Diskrepanz zwischen den europäischen ECVET-Definitionen und den niederländischen Qualifikationsdossiers. In den niederländischen Qualifikationen werden die erforderlichen Kenntnisse und das Maß an Autonomie und Verantwortung nicht immer ausdrücklich angeführt. Zurzeit werden die Qualifikationsdossiers überarbeitet. Im Rahmen dieser Überarbeitung werden die Definitionen der Lernergebnisse betrachtet, wie sie im NQR angewandt werden, um die beruflichen Qualifikationen stärker ergebnisorientiert zu gestalten.⁴⁷

(2) Qualitätssicherung

Die niederländische Berufsbildung ist bereits kompetenzorientiert und entwickelt sich in Richtung eines auf Lernergebnisse ausgerichteten Systems. Allerdings ist die mit formalem Lernen verbrachte Zeit in den Verfahren zur Qualitätssicherung noch immer ein wichtiger Faktor. Die berufsbildenden Institutionen sind unabhängig und selbst für ihre Bildungsinhalte, Ausbildungsprogramme, Bewertungsverfahren und das Gesamtmanagement zuständig. Die sogenannte „Bildungsinspektion“ wird von einer nationalen Behörde durchgeführt, die die Qualität der Bildungsanbieter evaluiert und beurteilt. Eine der Vorschriften, die Berufsbildungseinrichtungen einhalten müssen, betrifft die verbindliche Stundenanzahl formalen Lernens. In diesem Kontext ist unter formalem Lernen Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte zu verstehen, nicht die mit einem Praktikum verbrachten Stunden. Um eine amtliche Zulassung zu erhalten und somit Menschen ausbilden, bewerten und qualifizieren zu dürfen, müssen die Berufsbildungseinrichtungen eine bestimmte Stundenanzahl für formales Lernen zusichern. Im Rahmen der anstehenden Überarbeitung dieser Vorschrift wird eine noch höhere Stundenanzahl des formalen Lernens gefordert werden. Dieser Teil der Qualitätssicherung entspricht nicht dem lernergebnisorientierten Ansatz, bei dem die Ergebnisse aller Arten des Lernens im Validierungsprozess bewertet und berücksichtigt werden.

(3) Ausbildungspersonal

Im kompetenzbasierten Ausbildungssystem arbeiten Fachkräfte auf eine ergebnisorientierte Berufsbildung hin. Dennoch gibt es im Hinblick auf die tatsächliche Anwendung des lernergebnisorientierten Ansatzes einige Schwierigkeiten. Einerseits aufgrund der Art und Weise, wie Bildung organisiert ist, sowie aufgrund der praktischen Schwierigkeiten einer größeren Flexibilität bei der Organisation von Bildung, die mithilfe von Zeitplänen, Arbeitsstunden, Aufgabenstellungen usw. organisiert wird. Andererseits ist die Entwicklung hin zu einer formalen Qualifikation noch immer von der Annahme geprägt, dass der Lerninput des jeweiligen Berufsbildungsprogramms die Lernergebnisse bestimmt. Besonders bei Projekten, in deren Mittelpunkt die Mobilität von Lernenden zwischen verschiedenen Bildungsanbietern steht, zeigt sich, dass es nach wie vor schwerfällt, vom lehrerorientierten Ansatz abzurücken. Lernergebniseinheiten werden mit Ausbildungsmodulen oder Teilen des Lehrplans verwechselt. Bei den Bewertungen neigen die Lehrkräfte dazu, nur zu prüfen, ob der jeweilige Lernende sich die angebotenen Lerninhalte angeeignet hat, statt die erzielten Lernergebnisse zu betrachten.

(4) Validierung und Anerkennung

Das ECVET hat sich im Hinblick auf ein gegenseitiges Verständnis der unterschiedlichen Qualifikationen und Bildungssysteme in den einzelnen Ländern als sehr hilfreich erwiesen. Die Grundsätze des ECVET bieten auch Definitionen, mit denen europäische Partner gemeinsame Kompetenzprofile und Lernergebnisse erarbeiten können. So können die Anforderungen des Arbeitsmarkts besser erfasst und Brücken zwischen Arbeitswelt und Bildungsbereich geschlagen werden.

⁴⁷ Fortschritte macht im Agrarsektor zum Beispiel das Fachzentrum Aequor. Siehe „Kwalificatiedossier: Groene ruimte“, gültig ab 1. August 2013. Weitere Informationen auf www.kwalificatiesmbo.nl.

Dennoch fällt es auch nach Abschluss eines zweijährigen Projekts schwer, einander wirklich zu verstehen. Die an den verschiedenen Projekten beteiligten Partner haben wichtige Schritte unternommen. Doch das gegenseitige Vertrauen aufzubringen, das für die Validierung und Anerkennung von außerhalb unseres formalen Ausbildungssystems erzielten Lernergebnissen notwendig ist, bleibt eine Herausforderung.

5. ECVET als Instrument für die Mobilität oder für das lebenslange Lernen?

Im Rahmen der ECVET-Projekte wurden weitere Beobachtungen gemacht:

- Der Prozess des Beschreibens einer Qualifikation in Lernergebniseinheiten scheint für die Mobilität von Lernenden bzw. die Arbeitskräftemobilität und lebenslanges Lernen denselben Ablauf zu haben, sofern die Anforderungen des Arbeitsmarkts den Ausgangspunkt bilden.
- Werden einzelne Einheiten für die Mobilität von Lernenden – und nicht die gesamte Qualifikation (auf der Grundlage des Berufs) – beschrieben, besteht die Gefahr, dass die Diskussion sich wieder vom Lernoutput zurück zum Lerninput verlagert. Grund ist, dass bei der Mobilität von Lernenden der erste Parameter für die Gestaltung der Einheit Zeitplan und Bildungsprogramm der Mobilitätsphase sind, und nicht, dass es sich um ein schlüssiges, auswertbares Bündel von Lernergebnissen handelt. Dasselbe gilt für die Vergabe von Leistungspunkten. Im Bildungsbereich verbindet man Leistungspunkte noch immer mit dem Arbeitspensum und nicht mit der Gewichtung von Lernergebniseinheiten in der Qualifikation.
- Über die Anwendung von ECVET-Leistungspunkten ist viel diskutiert worden. In den Niederlanden gibt es kein nationales Anrechnungs- oder Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung, was die Umsetzung der ECVET-Leistungspunkte erschwert.
- Bei der Beschreibung von Lernergebnissen konzentrieren sich Lehrkräfte häufig auf Kenntnisse und Fähigkeiten, während Unternehmen sich mehr für Kompetenz interessieren (Maß an Verantwortung des Einzelnen).

6. Schlussbemerkungen und Empfehlungen zum ECVET

Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern aus verschiedenen europäischen Ländern führte zu folgenden Erkenntnissen:

Mehrwert des ECVET:

- ✓ ECVET und der lernergebnisorientierte Ansatz tragen dazu bei, dass gemeinsame Definitionen und gegenseitiges Verständnis für Berufsprofile, Qualifikationen und Ausbildungssysteme entwickelt werden.
- ✓ Durch Verankerung des lernergebnisorientierten Ansatzes im Denken und Sprechen schafft man eine Basis (eine gemeinsame Sprache) für eine neue, veränderte Beziehung und eine bessere Zusammenarbeit zwischen Arbeitswelt und Bildungsbereich.
- ✓ Die Bedeutung von ECVET und EQR geht weit über die transnationale Mobilität hinaus. Wenn wir diese Instrumente optimal nutzen und uns mit den Lernergebnissen befassen, könnte lebenslanges Lernen Wirklichkeit werden.

- ✓ ECVET kann zur Verbesserung der Qualität unseres beruflichen Bildungssystems genutzt werden: für flexible, auf die Lernenden ausgerichtete Bildung, für die Qualität der Bewertung und den Vorgang der Qualifizierung sowie für eine höhere Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ebenen und Bildungsbereichen.

Hürden bei der Umsetzung des ECVET:

- ✓ ECVET-Projekte sind Teil eines Prozesses, und die Arbeit hat gerade erst angefangen. Der Wandel in Denken und Kultur der beruflichen Bildung muss erst noch vollzogen werden. Derzeit herrscht noch die Annahme vor, dass Lernen hauptsächlich im formalen Kontext stattfindet.
- ✓ Nach wie vor gibt es Fragen zu den Voraussetzungen für die praktische Umsetzung des ECVET im niederländischen System (und im ROC West-Brabant). Einige Teile des Berufsbildungssystems sind schwer mit dem ECVET in Einklang zu bringen, zum Beispiel (fehlende) organisatorische Flexibilität und Vorschriften zur Qualitätssicherung (Verantwortlichkeit der Bildungsanbieter).

Empfehlungen für die Zukunft

- (1) **Optimale Nutzung des ECVET** – Das ECVET ist nicht nur in Bezug auf die Mobilität von Lernenden hilfreich. Statt sich nur auf die Lernergebnisse zu konzentrieren, die von einem bestimmten Ausbildungsprogramm geboten werden könnten, sollte man das ECVET in Zusammenarbeit mit Unternehmen anwenden, damit verstanden wird, wie die erforderlichen Lernergebnisse auszusehen haben.
- (2) **Ein integrierter Ansatz**– Der mögliche Mehrwert des ECVET ergibt sich aus der Verbindung mit EQR/NQR, der Validierung nichtformalen und informellen Lernens sowie individuellen Portfolios zur Erfassung der Lernergebnisse (z. B. Europass/Europäischer Qualifikationspass). Die Beschreibung von Qualifikationen in Lernergebniseinheiten schafft nur dann einen Mehrwert, wenn ein Bezug zu einem EQR-Niveau besteht. Das Maß an Verantwortung und Autonomie, die im EQR angesprochen werden, spielt in Bezug auf die Beschäftigungsfähigkeit einer Person eine sehr wichtige Rolle.
- (3) **Kommunikation** – Der lernergebnisorientierte Ansatz bringt einen Paradigmenwechsel im Bildungsbereich mit sich: eine Schwerpunktverlagerung vom Input des Lernprozesses hin zum Output. Das Interesse an EQR und ECVET nimmt stetig zu. Diese Dynamik sollte genutzt und der erforderliche Paradigmenwechsel in Angriff genommen werden. Hierzu muss klar und deutlich kommuniziert werden. Noch immer wird das ECVET häufig als technisches System behandelt und nicht als Arbeits- bzw. Denkweise. Bei der Kommunikation zum ECVET sollte immer dessen Mehrwert im Mittelpunkt stehen.
- (4) **Diskussionen über Innovation in der Bildung** – Zur Umsetzung des lernergebnisorientierten Ansatzes muss über die Auswirkungen in der Bildung debattiert werden, z. B. über die Aspekte Flexibilität und Ausrichtung der Bildung auf die Lernenden. Dies würde eine Anpassung bestehender Lernaktivitäten und -instrumente bedeuten. Möglichkeiten und Voraussetzungen von EQR und ECVET sollten in die anstehenden Reformen im Bildungssystem einbezogen werden. Zum Beispiel sollte die Überarbeitung der Qualifikationsdossiers eine Vereinfachung der Qualifikationsstruktur entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes mit sich bringen. So ließe sich auf nationaler Ebene leichter eine Übereinkunft zu den Lernergebniseinheiten für die einzelnen Qualifikationen erzielen.

Autorinnen und Autoren dieses Bandes

Christoph **ACKER**, Leiter des Programmbereichs „JOBSTARTER CONNECT“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Silvia **ANNEN**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft“, Bonn

Dr. Christiane **EBERHARDT**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Grundsätze der Internationalisierung / Monitoring von Bildungssystemen“, Bonn

Prof. Dr. Andreas **FISCHER**, Hochschule Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

Sebastian **FLOTTMANN**, maxQ. Dortmund - im bfw - Unternehmen für Bildung

Marthe Germaine **GEIBEN**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Grundsätze der Internationalisierung / Monitoring von Bildungssystemen“, Bonn

Annejet **GOEDE**, Internationales Büro ROC West Brabant, Etten-Leur / Brüssel

Barbara **HEMKES**, Arbeitsbereichsleiterin „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Stephanie **JANDRICH-BEDNARZ**, maxQ. Dortmund - im bfw - Unternehmen für Bildung

Katrin **JÄSER**, IBS-CEMES Institut GmbH, Lauchhammer

Christiane **KÖHLMANN-ECKEL**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Überbetriebliche Berufsbildungszentren, Regionale Strukturentwicklung“, Bonn

Karin **KÜBNER**, Leiterin der Nationalen ECVET-Koordinierungsstelle bei der NA beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Isabelle **LE MOUILLOUR**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereichsleiterin „Grundsätze der Internationalisierung / Monitoring von Bildungssystemen“, Bonn

Karin **LUOMI-MESSERER**, 3s Wien, im Auftrag der Unternehmensberatung GHK am Monitoring der ECVET-Projekte auf europäischer Ebene beteiligt

Andreas **MÅRTENSSON**, Abteilung für Bildung und Erwachsenenbildung der Gemeinde Kungsbacka, Schweden

Dr. Egon **MEERTEN**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“, Bonn

Dr. Markus **MÜLLER**, Berufsschule für Fertigungstechnik / Referat für Bildung und Sport / Lehrstuhl für Pädagogik Technische Universität, München

Dr. Petra **NOTZ**, INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH,
Offenbach

Pernilla **ÖHBERG**, Elof Lindälvs Gymnasium, Kungsbacka, Schweden

Martine **PATY**, Ministerium für Nationale Bildung, Paris

Isabel **PRAT** Garcia, Service de la réglementation de la formation professionnelle initiale,
Department d'Éducation de la Generalitat de Catalunya

Dr. Nikolas **SCHÖPF**, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung f-bb, Nürnberg

Katharina **STRATMANN**, Hochschule Osnabrück

Birgit **THOMANN**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilungsleiterin „Internationalisierung
der Berufsbildung / Wissensmanagement“, Bonn

Marco **VORBERGER**, Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft BWHW, Darmstadt

2008 verabschiedeten Europäisches Parlament und Rat die „Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Leistungspunktesystems, ECVET“. Ziel des ECEVT ist es, Lernergebnisse, die in verschiedenen Bildungssystemen und in unterschiedlichen Kontexten der beruflichen Aus- und Fortbildung erbracht wurden, zu übertragen und wechselseitig anzuerkennen. In den vergangenen Jahren wurde eine Vielzahl von Schritten auf europäischer Ebene und in den Mitgliedstaaten unternommen, um geeignete Rahmenbedingungen für eine ECVET-Anwendung zu schaffen.

In vorliegendem Diskussionspapier wird die Frage aufgeworfen, inwieweit ECVET auch außerhalb von Mobilitätsmaßnahmen einen „Mehrwert“ erzielen kann. Die Initialzündung hierfür lieferte die sogenannte „2. Generation“ von europäisch geförderten Projekten, die ECVET in ihren nationalen Kontexten erproben sollten. Das Diskussionspapier greift darüber hinaus auch Erfahrungen, Resultate und Ansätze aus Pilotinitiativen wie DECVET und JOBSTARTER CONNECT auf und thematisiert Hindernisse, Optionen und Spielräume für den Einsatz von unit-basierten Konzepten an den Schnittstellen im deutschen (Berufs)Bildungssystem.

In 2008 the European Parliament and Council passed the “Recommendation on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)”. The aim of ECVET is to facilitate the transfer and mutual recognition of learning outcomes attained in different education systems and in a variety of initial and advanced vocational training contexts. In past years a great number of steps have been undertaken at European level and in the Member States to create suitable framework conditions in which ECVET could be applied.

In the present discussion paper, the question is raised as to how far ECVET may generate “added value” even outside of measures to promote geographical mobility. The initial spark for this came from the so-called “second generation” of European projects, in which Member States were funded to test ECVET in their national contexts. The discussion paper also takes up findings, results and approaches from pilot initiatives like DECVET and JOBSTARTER CONNECT, and discusses barriers, options and scope for the use of unit-based concepts at the interfaces within the German (vocational) education system