

# Studie zur Implementierung und Entwicklung eines Leistungspunkte-Systems für die berufliche Erstausbildung



Schlussbericht

Dokumentation der von f-bb und BIBB im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführten Studie



## Autoren

Gabriele Fietz  
Thomas Reglin  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH  
Obere Turnstraße 8  
D-90429 Nürnberg, Deutschland  
Tel.: +49 (0) 911 27 77 9 - 0  
www.f-bb.de



Isabelle Le Mouillour  
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Robert-Schuman-Platz 3  
D-53175 Bonn, Deutschland  
Tel.: +49 (0) 228 107 - 0  
www.bibb.de



Dieser Bericht ist das Ergebnis einer durch die Europäische Kommission, GD Bildung und Kultur, Vertrag EAC 63, geförderten Studie. Die Studie „Implementierung und Entwicklung eines ECVET-Systems für die berufliche Erstausbildung“, auch als „ECVET reflector“ bezeichnet, wurde unter Leitung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Deutschland durchgeführt

Alle in diesem Bericht geäußerten Ansichten sind die der Autoren und geben daher nicht die Sichtweise der Europäischen Kommission wieder. Die Europäische Kommission gibt keine Garantie für die Richtigkeit der enthaltenen Daten und übernimmt keinerlei Verantwortung für die Auswirkungen von deren Nutzung.

Alle Rechte vorbehalten.

## Inhalt

<b>1. Zusammenfassung der Ergebnisse</b>	<b>7</b>
1.1. Reichweite der Studie	7
1.2. Merkmale der Typologie	8
1.3. Zwei Zugänge zum ECVET	9
1.4. Die Einführung des ECVET	10
1.5. Leitfaden für den Leser	11
<b>2. Einführung: Ziele und Kontext der ECVET-Entwicklung</b>	<b>15</b>
2.1. Europäische Union und Berufsbildung	15
2.2. Europass	16
2.3. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)	17
2.4. ECVET	18
2.5. Begleitende Forschung	21
<b>3. Methodologische und theoretische Grundlagen</b>	<b>22</b>
3.1. Forschungshypothesen	23
3.2. Reichweite der Studie und Verfahren der Datengewinnung	24
3.3. Arbeitsschritte	28
3.4. Arbeitsdefinitionen	29
3.5. Typologiebildung	30
3.6. Rechtliche Aspekte der Implementierung und der Anwendung des ECVET (Andreas Hänlein)	35
3.6.1. ECVET und Subsidiarität – zum europarechtlichen Rahmen europäischer Berufsbildungspolitik	35
3.6.1.1. Relevanz des europarechtlichen Rahmens	35
3.6.1.2. Subsidiarität und die Grundprinzipien des EG-Vertrags	36
3.6.1.3. Europarechtliche Grundlagen der Berufsbildungspolitik	36
3.6.2. Schlussfolgerungen in Bezug auf ECVET	40
3.6.3. Schlussbemerkung	43
3.7. ECVET-Instrumente zur Herstellung von Vertrauen (Andreas Hänlein)	43
3.7.1. Einführung	43
3.7.2. Das Beispiel des SOKRATES-/ERASMUS-Programms und des ECTS	44
3.7.3. Denkbare Vereinbarungen bei grenzüberschreitender Berufsausbildung	45
3.7.4. Zur rechtlichen Zulässigkeit grenzüberschreitender Ausbildungsabsprachen	47
3.7.5. Aus den angestellten Überlegungen abzuleitende Handlungsempfehlungen	48

<b>4. Allgemeine Ergebnisse</b>	<b>50</b>
4.1. Learning outcomes	50
4.2. Meinungsbild zum Thema „ECVET und lebenslanges Lernen“	52
4.3. Hinweise auf Unklarheiten und Missverständnisse	53
4.4. Einschränkungen, Hindernisse, mögliche Synergien	56
<b>5. Typologie</b>	<b>67</b>
5.1. Differenzielle Analyse der Valuierungssysteme	67
5.2. Transfer in verschiedenen Berufsbildungssystemen	69
5.3. Ableitung der Typologie	73
5.3.1. „Holistische Einzelgänger“	76
5.3.2. „Unit-bewusste Internationalisten“	79
5.3.3. „Holistische Internationalisten“	83
5.4. Zum Verhältnis von ECVET- <i>readiness</i> und <i>credits</i>	87
<b>6. Stakeholder-Analyse</b>	<b>89</b>
6.1. Einstellung der Experten zum ECVET	89
6.2. Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen	93
<b>7. Empfehlungen</b>	<b>98</b>
7.1. ECVET und Berufsbildungspolitik: zwei Perspektiven	98
7.2. Typologie und Handlungsempfehlungen	101
7.2.1. Beispiel I: Ein „holistischer Einzelgänger“	101
7.2.2. Beispiel II: ein „unit-bewusster Internationalist“	103
7.2.3. Beispiel III: ein „holistischer Internationalist“	104
7.3. Empfehlungen zu den vier Anforderungsbereichen von ECVET	106
7.3.1. Neutralität des Instruments. Subsidiarität	108
7.3.2. ECVET und laufende Reformbemühungen auf nationaler Ebene	111
7.3.3. Gestaltung des <i>Credit</i> -Systems und begleitende Instrumente	112
7.3.4. Institutionelle Rahmenbedingungen	114
7.3.4.1. Institutionelle Rahmenbedingungen auf nationaler und regionaler Ebene	115
7.3.4.2. Empfehlungen zur Gestaltung europäischer Mobilitätsvorhaben	115
7.4. Vier Szenarios	118
<b>8. Literatur</b>	<b>121</b>

<b>9. Anhänge</b>	<b>123</b>
9.1. Template for National Experts	123
9.2. Interview Guideline	134
9.3. Information for national experts: Interview phase	141
9.4. Die „ECVET reflector“-Studie. Institutionen und Experten	144
9.5. Präsentation auf dem ECVET-Seminar in Berlin am 30. November 2006	152

## Abbildungen

Abb. 1: Hauptteile der Studie	12
Abb. 2: Der EQR als grenzüberschreitendes Referenzsystem	18
Abb. 3: Lerneinheiten im ECVET (nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 31.10.2006)	19
Abb. 4: Kooperation der zuständigen Stellen	20
Abb. 5: Schritte und Methoden	22
Abb. 6: Forschungshypothesen	24
Abb. 7: Reichweite der Studie und Kernteam des Forschungsnetzwerks	25
Abb. 8: Schritte der Typologiebildung	31
Abb. 9: Zielebenen und Akteure	33
Abb. 10: Forschungshypothesen und Instrumente	35
Abb. 11: Outcome-Orientierung: Länder übergreifende Betrachtung?	51
Abb. 12: Was wird durch die Zertifikate dokumentiert? Länderbezogene Betrachtung	52
Abb. 13: Identifikation von units in unterschiedlichen Berufsbildungssystemen	55
Abb. 14: Identifikation von units im Kontext grenzüberschreitenden Transfers	56
Abb. 15: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET I	57
Abb. 16: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET II	61
Abb. 17: Valuierungspraxen in der beruflichen Bildung	68
Abb. 18: Transfer: Länderbezogene Analyse	69
Abb. 19: Vergleich der Ergebnisse für internen und grenzüberschreitenden Transfer	70
Abb. 20: Bereiche, in denen ein Transfer stattfinden kann (Quelle: Templates for national experts)	71
Abb. 21: Der Typenbildung zugrunde gelegte Kategorien	73
Abb. 22: Auswertung der Templates for national experts nach Typen (zwei Templates nicht zuordenbar)	75
Abb. 23: Subdifferenzierungen der Typen	76
Abb. 24: Subdifferenzierungen: Holistische Einzelgänger	77
Abb. 25: Subdifferenzierungen: Unit-bewusste Internationalisten	80
Abb. 26: Subdifferenzierungen: Holistische Internationalisten	84
Abb. 27: Welche Haltung nehmen Sie gegenüber ECVET ein? länderübergreifender Überblick	88
Abb. 28: Haltung der Stakeholder zum ECVET	89
Abb. 29: Haltung der Stakeholder zu ECVET	90
Abb. 30: Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen: Haltung gegenüber ECVET in fünf Bereichen (I)	91
Abb. 31: Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen: Haltung gegenüber ECVET in fünf Bereichen,	92
Abb. 32: Neutralität des Instruments. ECVET und Subsidiarität	110
Abb. 33: ECVET und Entwicklungen auf nationaler Ebene	111
Abb. 34: Gestaltung des Credit-Systems	113
Abb. 35: Institutionelles Rahmenwerk auf nationaler Ebene	114

## Tabellen

Tab. 1: Wegweiser durch „ECVET reflector“ .....	14
Tab. 2: Beispiel für einen EQR-Level (nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 5.9. 2006).....	17
Tab. 3: In der Erhebung berücksichtigte Bereiche .....	26
Tab. 4: Fragenkomplexe in den benutzten Erhebungsinstrumenten.....	27
Tab. 5: Valuierung, Validierung und Zertifizierung im Mobilitätskontext.....	30
Tab. 6: Essenzielle Elemente des ECVET.....	34
Tab. 7: ECVET und lebenslanges Lernen in der Sicht der Interviewpartner (n = 114).....	53
Tab. 8: Widersprechende Antworten nationaler Experten .....	54
Tab. 9: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET I .....	57
Tab. 10: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET II.....	62
Tab. 11: Hinweise auf Gründe für Vorbehalte – Beispiele.....	91
Tab. 12: Meinungsdifferenzierungen und mögliche Gründe .....	96
Tab. 13: Duale Systeme und ECVET.....	97
Tab. 14.1. Faktoren der Innovationsdiffusion in Bezug auf ECVET nach Rogers (2003) .....	100
Tab. 14.2: Zugänge zu ECVET und Aspekte des Innovationprozesses nach Rogers (2003) .....	101
Tab. 15: Handlungsvorschläge (mit Bezug auf die im Projekt „reflector“ erarbeitete Typologie) .....	107
Tab. 16: Empfehlungen entsprechend dem Grad der „ECVET readiness“.....	108
Tab. 17: Aufteilung der Verantwortung zwischen Schulen und Betrieben .....	116
Tab. 18: Szenario 1 – Auszubildender aus System I in Betrieb aus System II.....	118
Tab. 19: Szenario 2 – Auszubildender aus System II in Betrieb aus System I.....	119
Tab. 20: Szenario 3 – Schulen aus Gruppe III entsenden ihre Auszubildenden in Betriebe aus Gruppe I.....	119
Tab. 21: Szenario 4 – Schulen aus System I entsenden ihre Auszubildenden in Betriebe aus System III .....	120

# 1. Zusammenfassung der Ergebnisse

## 1.1. Reichweite der Studie

Die Studie „ECVET reflector“, die im Auftrag der Europäischen Kommission im Vorfeld des ECVET-Konsultationsprozesses zwischen Dezember 2005 und Februar 2007 durchgeführt wurde, ordnet sich in den Gesamtzusammenhang der von der Europäischen Kommission und dem Europäischen Parlament verfolgten Aktivitäten zur Erhöhung der Mobilität Auszubildender (Jugendlicher und Erwachsener) in der Phase der Berufsausbildung ein.

Aufgabe der Studie war es, zu analysieren, wie sich das europäische Kreditpunktesystem für die Erstausbildung (ECVET) – wie von der Europäischen Kommission in ihrem Konsultationspapier<sup>1</sup> dargelegt – zu bestehenden Regelungen und Praktiken der Prüfung, Validierung und Zertifizierung, der Anrechnung, Übertragung und Akkumulation von Lernleistungen in den nationalen Qualifikations- und/oder Berufsbildungssystemen in Europa verhält. Diese Untersuchung wurde unter Verwendung der im ECVET-Konsultationsdokument und im EQR-Vorschlag<sup>2</sup> sowie der von Tissot (2004)<sup>3</sup> empfohlenen Terminologie durchgeführt.

Die in diesem Bericht vorgelegten Ergebnisse basieren auf der Auswertung von Materialien, die von den nationalen Experten gesichtet und in eine insgesamt 417 Dokumente umfassende Datenbank eingestellt wurden. Der Umfang der Studie und ihre Fokussierung auf aktuelle Entwicklungen erforderten die Entwicklung eines regionalen Erhebungsdesigns und die aktive Mitwirkung von 55 regionalen Experten, deren Aufgabe es war, standardisierte Interviews – insgesamt 194 Befragungen in 32 Ländern – durchzuführen. Der *Status quo* und die – in vielen Ländern derzeit erhebliche – Dynamik in der Berufsbildung wurden ausgewertet, um mögliche Synergieeffekte und Hindernisse einer ECVET-Einführung herauszuarbeiten. Ziele der Studie waren u.a.

- die Formulierung qualifizierter Vorschläge für eine europaweit anschlussfähige Gestaltung des ECVET im Einklang mit nationalen und regionalen Regeln und Vorschriften;
- die Feststellung möglichen Unterstützungsbedarfs bei der Implementierung und Nutzung des ECVET;
- die Formulierung von Handlungsempfehlungen für die Akteure der Berufsbildung auf nationaler und regionaler Ebene.

Des Weiteren war die anonyme Übermittlung der Ergebnisse gefordert. Mit der Fokussierung auf die berufliche Erstausbildung nimmt das ECVET bewusst eine Einschränkung seines Einsatzbereichs, wie im Konsultationspapier erwähnt, in Kauf. ECVET ist auf die Steigerung der Mobilität von jungen Lernenden ausgerichtet. Die Verarbeitung und Analyse des Datenmaterials hatten die Erstellung einer Typologie von Qualifikations-/Berufsbildungssystemen zum Ergebnis, die die Grundlage für die Formulierung von Empfehlungen zur Einführung des ECVET auf nationaler Ebene und für die Feststellung allgemeiner Tendenzen im Verhältnis zwischen den auf nationaler Ebene ausgeübten Praktiken und dem ECVET bildet.

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/ecvt/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_en.html), aufgerufen am 04.10.2007.

<sup>2</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt) {SEK(2006) 1093} {SEK(2006) 1094} Brüssel, den 5.9.2006.

<sup>3</sup> Tissot, Philippe, Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Ed. Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004, [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/publication\\_details.asp?pub\\_id=369](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=369), aufgerufen am 04.10.2007.

## 1.2. Merkmale der Typologie

Zentrale Zielsetzung des Instruments ECVET ist es, Mobilität im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung in Europa zu ermöglichen. Aus der Perspektive von „ECVET reflector“ bildet den Kernprozess der Transfer von Lerneinheiten (units) als Teilen von Qualifikationen, die im Gastland einer Bewertung unterzogen und kreditiert und sodann in das Heimatland des Lernenden übertragen, dort validiert und schließlich zertifiziert werden.

In keinem Berufsbildungs-/Qualifikationssystem wird es möglich sein, das ECVET ohne weiteres in vollem Umfang einzuführen. Bei der Durchführung der Studie haben wir uns daher des Konzepts der ECVET-Analogien bedient – Beispiele hierfür sind die Beurteilung/Zertifizierung von units (als Teilen von Qualifikationen) oder Methoden des Transfers von Lernleistungen (learning outcomes) auf nationaler Ebene (zwischen verschiedenen Bildungsanbietern) in Ländern, in denen der Transfer von im Ausland erworbenen units noch nicht auf eine systematische Grundlage gestellt ist.

Einem Land, dessen Berufsbildungssystem ECVET-Analogien aufweist – in dem Sinn, dass es sowohl die unitisation (und/oder Modularisierung) als auch die Übertragung von Lernleistungen vorsieht –, wird ein hohes Maß an ECVET-readiness bescheinigt.

Folglich ist die Typologie auf zwei Dimensionen konzentriert:

1. Die *Prüfung und Beurteilung* von durch Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, *KSC*) definierten *units* (Teilen von Qualifikationen). Das ECVET basiert auf der Identifikation von *units* unterhalb einer Gesamtqualifikation. Werden entsprechende Praktiken in einem Land bereits angewandt, können diese im Zusammenhang mit der ECVET-Einführung als hilfreiche Analogien angesehen werden.
2. Die *Übertragung* der im Ausland angerechneten Lerneinheiten in den Berufsbildungskontext des Heimatlands des Lernenden durch deren Valuierung und Anerkennung sowie die Vergabe eines Abschlusses. Ein Land, in dem derartige Praktiken bereits bestehen, verfügt also über ein hohes Maß an ECVET-readiness. Diese Frage ist eng mit der Möglichkeit der partiellen Bewertung und Zertifizierung verknüpft, bedeutet Transfer doch nichts anderes, als dass Teile von Qualifikationen in einem neuen Kontext formellen Status erhalten (= validiert werden).

Vor dem Hintergrund dieser Dimensionen lassen sich folgende drei Typen von Ausbildungssystemen ausmachen:

**Typ A: Der „holistische Einzelgänger“:** Dieser Typ zielt auf ganze Qualifikationen ab, seine Berufsbildungsprogramme sind auf ein abschließendes Examen und Zertifikat ausgerichtet. Die gesetzlichen und institutionellen Voraussetzungen für einen Transfer von Teilqualifikationen fehlen. Verfahren der Prüfung und Zertifizierung sind nicht primär an Lernergebnissen orientiert. Das Berufsbildungssystem fokussiert auf die Absolvierung eines Ausbildungsprogramms von bestimmter Dauer, d.h. das Zertifizierungssystem sieht nicht die kontinuierliche Dokumentation des schrittweise erworbenen Wissens- und Kompetenzstands vor.

**Typ B: Der „unit-bewusste Internationalist“:** Einzelne Einheiten werden geprüft und bewertet. Grenz-überschreitender Transfer von Teilqualifikationen findet sowohl *grenzüberschreitend* als auch *intern* statt.

**Typ C: Der „holistische Internationalist“:** Dieser Typ nimmt innerhalb der Typologie eine Mittelposition ein. Abschlüsse werden in der Regel auf Basis eines abschließenden Examins vergeben; mit Blick auf die Internationalisierung des Qualifikations-/Berufsbildungssystems werden im Kontext des grenzüberschreitenden Transfers auch Teilqualifikationen zuerkannt.

Sowohl der „holistische Einzelgänger“ als auch der „mit-bewusste Internationalist“ stellen Extremtypen dar, deren Konturen in der Realität von Qualifikations- und Berufsbildungssystemen natürlich weit weniger klar umrissen sind. Bemerkenswert ist folgender Trend: In vielen Ländern – so z.B. bei der Hälfte der „holistischen Einzelgänger“ – sind Berufsbildungsreformen, die auf mehr Flexibilität und Offenheit der Systeme zielen, gegenwärtig in Vorbereitung oder bereits in der Phase der Umsetzung. Dem entspricht eine europaweit sehr positive Einschätzung des Projekts ECVET.

### 1.3. Zwei Zugänge zum ECVET

Welche Strategien bei der ECVET-Einführung auf nationaler Ebene verfolgt werden, hängt stark vom Typ und der Entwicklungsstufe des jeweiligen Qualifikations- und Berufsbildungssystems ab (wobei Typ B anscheinend derjenige ist, der über die meisten Voraussetzungen für die Einführung verfügt). Den Prozess der Implementierung betreffende Empfehlungen haben daher stets die unterschiedlichen Stufen der ECVET-*readiness* eines Systems zu berücksichtigen. Doch es gibt noch einen weiteren wichtigen Aspekt:

Wenn sich in einem Berufsbildungssystem ECVET-Analogien nur in geringem Ausmaß finden lassen (Typ A), können die relevanten Akteure das ECVET dennoch als Instrument erachten, das laufende Reformen in Richtung erhöhter Flexibilität unterstützt. In anderen Ländern wiederum kann der Schwerpunkt in erster Linie (bzw. ausschließlich) auf der Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität liegen. Dieser Aspekt *der unterschiedlichen politischen Zielsetzungen, die mit der Einführung des ECVET verbunden sind*, ist in den Empfehlungen ebenfalls zu berücksichtigen. In den Länderstudien stellte er sich als eine unabhängige Variable dar: So konnten wir tatsächlich feststellen, dass in 15 Ländern Synergien mit (laufenden oder geplanten) Bildungsreformen zu erwarten sind, wobei diese Gruppe Länder mit den unterschiedlichsten Stufen von ECVET-*readiness* umfasst. Aus den Experteninterviews geht jedenfalls hervor, dass man sich der Unterstützung, die das ECVET bei der Umsetzung nationaler Reformvorhaben leisten kann, auf breiter Ebene bewusst ist.

Die zwei Zugänge zum ECVET lassen sich wie folgt beschreiben:

#### Zugang 1: Grenzüberschreitender Transfer

Die Nutzung des ECVET geschieht in Hinblick auf die Steigerung der Mobilität in der Phase der Erstausbildung. Mit seiner Einführung sollen die Feststellung der Gleichwertigkeit und Validierung von Lernerfahrungen im In- und Ausland deutlich erleichtert und damit zur Normalität werden. Im Vordergrund stehen hier eher technische Empfehlungen, die sich auf gut handhabbare Lösungen bei der Regelung von Zuständigkeiten, die Bereitstellung von Hilfen und Informationsmaterialien etc. beziehen.

**Statement:** ECVET ist ein Mobilitätsinstrument, das darauf abzielt, die Übertragbarkeit von Lernleistungen über die Grenzen verschiedener Systeme der Berufsbildung hinweg zu gewährleisten.

#### Zugang 2: Der Reformkontext

Die ECVET-Einführung steht in einem förderlichen Verhältnis zu geplanten nationalen Reformvorhaben, die auf erhöhte Durchlässigkeit und Flexibilität von Berufsbildungssystemen innerhalb eines Landes abzielen.

**Statement:** Viele europäische Berufsbildungs- und Qualifikationssysteme bewegen sich in Richtung erhöhter Flexibilität und Durchlässigkeit. ECVET kann die Umsetzung laufender Reformen auf nationaler Ebene unterstützen.

## 1.4. Die Einführung des ECVET

Die folgenden Empfehlungen nehmen Bezug sowohl auf die Typologie als auch auf die oben beschriebenen zwei Zugänge (kontextuelle Empfehlungen). Die zweite Kategorie hat die Bedingungen einer praktikablen Implementierung des ECVET zum Gegenstand (operationale Empfehlungen).

Kontextuelle Empfehlungen im Zusammenhang mit dem „cross-border approach“ sind:

1. Verankerung der Möglichkeit der Anerkennung von Mobilitätsphasen im nationalen Berufsbildungssystem (gesetzliche Regelungen);
2. Herausstellung von Analogien zu *units* und *credit transfer* auf nationaler Ebene (formative Evaluierung, Akkumulationssysteme...);
3. Betonung der dem ECVET inhärenten *cross-border*-Funktion, d.h. Klarstellung, dass die Definition von ECVET-*units* nicht die Umgestaltung von Berufsbildungsprogrammen im Sinne einer Modularisierung zur Voraussetzung hat (*units* sind Teile von durch Lernerfolge beschriebenen Qualifikationen, nicht Teile von Berufsbildungsprogrammen!);
4. Einbeziehung aller relevanten Stakeholder auf nationaler Ebene, z.B. innerhalb der Struktur von „Implementierungsausschüssen“ in tripartiter Besetzung;
5. Förderung von Vertrauen durch Einführung von Begleitmaßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung.

Kontextuelle Empfehlungen im Zusammenhang mit dem „reform approach“

Die in dieser Gruppe enthaltenen Empfehlungen sind in Abhängigkeit davon zu sehen, welche Ziele die einzelnen Akteure auf nationaler Ebene verfolgen. Dabei kommen folgende Themen in Betracht:

1. Zuordnung von Kreditpunkten zu Abschlüssen;
2. Vergabe von Kreditpunkten auch für Teilabschlüsse;
3. Dezentralisierung von Berufsbildungssystemen durch Aufwertung der Rolle von Berufsbildungsanbietern bei der Abschlussvergabe;
4. Beförderung der *Outcome*-Orientierung von Qualifikations-/Berufsbildungssystemen;
5. Entwicklung *outcome*-orientierter Methoden in den Bereichen der Prüfung und Abschlussvergabe;
6. Schaffung einer Grundlage für die Akkumulation/Übertragung von zu *units* gebündelten Lernergebnissen;
7. Nutzung des dem ECVET inhärenten Potenzials der Steigerung von Durchlässigkeit;
8. Individualisierung von Lernpfaden;
9. Einsatz des ECVET zur Ermöglichung der Validierung und Anerkennung von in einem anderen Kontext erzielten Lernergebnissen.

Operationale Empfehlungen:

Der Erfolg des ECVET hängt in hohem Maße von seiner Handhabbarkeit ab. Die Hauptbotschaft der Studie ist daher die, dass das ECVET hinsichtlich des administrativen Aufwands und der Benutzerfreundlichkeit so einfach wie möglich zu gestalten ist und dass es als ein in Entwicklung begriffenes Instrument gesehen werden muss, das noch der Erprobung bedarf. Auf dieser Grundlage ergeben sich als wesentliche operationale Empfehlungen:

1. Erleichterung des ECVET-Einsatzes durch die Durchführung von Testmaßnahmen auf sektoraler Ebene – bei Bedarf Anpassung des Instruments an die gewonnenen Ergebnisse;

2. Unterstützung systemübergreifender Mobilitätsprojekte durch die Herstellung von Verbindungen zwischen Ländern mit schulischen, betrieblichen und dualen Berufsbildungssystemen (z.B. Checklisten, Musterformulare);
3. Initiierung von Modell-Mobilitätsprojekten mit dem Ziel, solche heterogenen Systeme zusammenzuführen;
4. Auffinden von Beispielen einer „ECVET-analogen“ Praxis auf nationaler Ebene (z.B. bestehende Praxen der Beurteilung von learning outcomes);
5. Verknüpfung des ECVET mit europäischen Transparenzinstrumenten, die bereits im Einsatz sind;
6. Vermeidung von erhöhtem bürokratischem Aufwand, wenn es darum geht, zuständige Stellen zu definieren („keine Parallelstrukturen!“) und Ausweitung des Pools zuständiger Stellen mit Bezug auf den ECVET-Kontext (dezentrale Lösungen);
7. Entwicklung von Konzepten zum Einsatz des ECVET auf der Ebene der zuständigen Stellen (Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen);
8. Schaffung von transnationalen Konsultationsausschüssen auf sektoraler Ebene (beginnend z.B. in Sektoren mit hoher Mobilität);
9. Schaffung eines Angebots von train-the-trainer-Programmen, um die Nutzung der von ECVET bereitgestellten Instrumente zu erleichtern;
10. Unterstützung durch:
  - Bereitstellung eines ECVET-Informationssystems zu „zuständigen Stellen“,
  - Hilfestellung bei der Partnersuche,
  - Bereitstellung von Informationen zu Prüfungs- und Beurteilungspraktiken.

## **1.5. Leitfaden für den Leser**

Dieser Bericht enthält drei Hauptteile: 1) die theoretischen Grundlagen, 2) allgemeine Ergebnisse und Typologie, 3) die Empfehlungen. Einzelheiten zu jedem der Teile sind im Folgenden dargestellt.

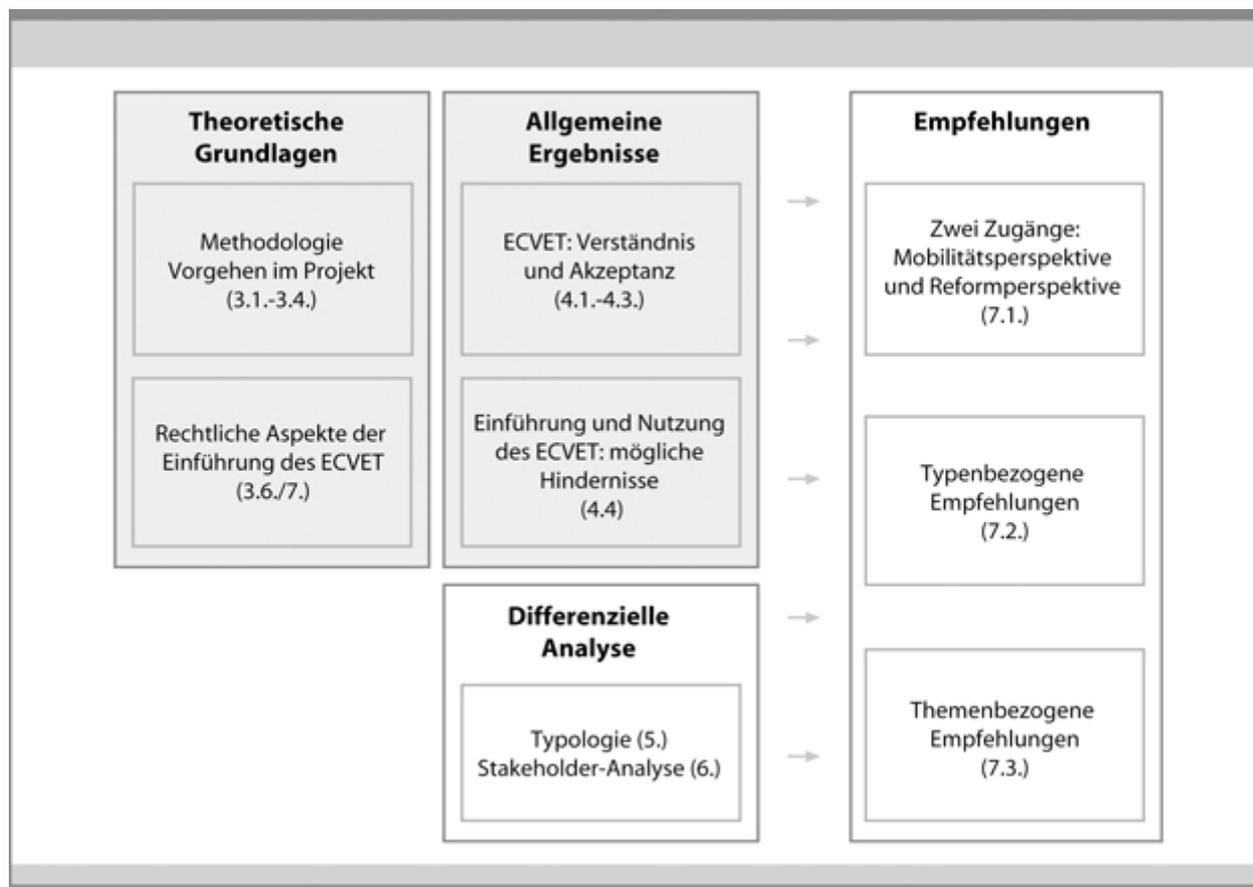


Abb. 1: Hauptteile der Studie

Der erste Teil (Kapitel 3.) stellt die theoretischen Grundlagen der Untersuchung dar. Wer sich über Forschungshypothesen und Methodologie der Studie, über das forschungsstrategische Vorgehen, die Datengewinnung und die Qualitätssicherung im Projekt orientieren möchte, findet die erforderlichen Auskünfte in den Abschnitten 3.1. bis 3.5. Zentrale Aspekte einer Auseinandersetzung mit den rechtlichen Aspekten des ECVET und seiner Umsetzung auf nationaler Ebene werden in den Abschnitten 3.6. und 3.7. abgehandelt.

Der zweite Teil des Berichts ist der Analyse und den allgemeinen Ergebnissen gewidmet. Er gliedert sich seinerseits in drei Teile:

- Das Kapitel 4. behandelt in einer länderübergreifenden Betrachtung allgemeine Fragen der Akzeptanz des ECVET bei den europäischen Berufsbildungsexperten ebenso wie eines möglichen (theoretischen und praktischen) Klärungsbedarfs. Die Ergebnisse desjenigen Teils der Untersuchung, der sich mit möglichen *Hindernissen* der ECVET-Einführung und -Nutzung in den europäischen Ländern befasst, werden in Abschnitt 4.4. detailliert dargestellt.
- Kapitel 5. stellt die schrittweise Ausarbeitung der Typologie unter Gesichtspunkten der „ECVET-readiness“ dar, die an einigen Länderbeispielen verdeutlicht wird. Es zielt darauf ab, generelle Züge des Verhältnisses nationaler Berufsbildungssysteme zum ECVET zu identifizieren und mündet in eine Darstellung und Diskussion der identifizierten drei Haupttypen.
- Kapitel 6. versucht zu einigen Schlussfolgerungen zu gelangen, indem es die Haltungen der relevanten Stakeholder zum ECVET analysiert.

Die im dritten Teil formulierten Empfehlungen für die Gestaltung und Implementierung des ECVET nehmen Bezug auf die folgenden drei Aspekte:

- die Hauptmotivationen, die der Einführung des Systems in einem Land zugrunde liegen (Mobilitätsaspekte im Vordergrund vs. ECVET als Instrument im Kontext nationaler Reformvorhaben) – Abschnitt 7.1.;
- die im fünften Kapitel entwickelte Typologie – Abschnitt 7.2.;
- die grundsätzlichen Anforderungen, denen ein Transparenzinstrument zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität in der Berufsbildung zu genügen hat – Abschnitt 7.3.<sup>4</sup>

Der Anhang enthält neben den Erhebungsinstrumenten eine Folien-Präsentation, die unsere zentralen Ergebnisse vorstellt und die auf der Abschlusskonferenz der Projekte „ECVET reflector“ und „ECVET connexion“ am 30. November 2006 in Berlin erstmals der Öffentlichkeit präsentiert wurde. Sie kann zusammen mit diesem *summary* für einen raschen Einstieg in die Thematik genutzt werden.

---

<sup>4</sup> Hypothesen dazu, um welche Anforderungen es sich dabei handelt, werden im Grundlagenteil der Untersuchung im Abschnitt 3.1. entwickelt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über zentrale in der Studie behandelte Themenbereiche und zeigt an, in welchen Abschnitten detaillierte Informationen zu finden sind.

Tab. 1: Wegweiser durch „ECVET reflector“

<b>Berufsbildungsreform</b>	
Kann die Implementierung des ECVET Berufsbildungsreformen auf nationaler Ebene unterstützen?	Abschnitte 7.1. – 7.3.
<b>ECVET-Affinitäten</b>	
Wie können ECVET-Affinitäten in den nationalen Berufsbildungssystemen identifiziert werden?	Abschnitte 5.1. – 5.3.
<b>„ECVET-readiness“</b>	
Welche Grade von „ECVET-readiness“ können identifiziert werden?	Abschnitte 5.3.1. – 5.3.3.
<b>Gemeinsame Sprache in der Berufsbildung</b>	
Ist es den Beteiligten bereits gelungen, im Kontext der europäischen Berufsbildung eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, oder ist dies eine Arbeit, die noch zu leisten ist?	Abschnitt 4.3.
<b>Kreditpunkte</b>	
Bedeutet ein hoher Grad an „ECVET-readiness“, dass innerhalb eines Landes bereits ein Kreditpunktesystem existiert?	Abschnitte 5.1. – 5.4.
<b>Modularisierung</b>	
Was ist der Unterschied zwischen der Identifikation von <i>units</i> im Kontext des Transfers von <i>learning outcomes</i> und Modularisierung?	Abschnitt 4.3.
<b>Outcome-Orientierung in der Berufsbildung</b>	
Wie ist der Ist-Zustand der <i>Outcome</i> -Orientierung der Berufsbildungssysteme in den europäischen Ländern?	Abschnitt 4.1.
<b>Subsidiarität</b>	
Wie wird die Übereinstimmung des ECVET mit dem Subsidiaritätsprinzip sichergestellt, dem europäische Maßnahmen in der Berufsbildung unterliegen?	Abschnitt 3.6.
<b>Verschiedenheit der Berufsbildungssysteme</b>	
Welche begleitenden Maßnahmen können die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Berufsbildungssystemen erleichtern?	Abschnitt 7.3.4.
<b>Wechselseitiges Vertrauen</b>	
Was können vertrauensbildende Instrumente im Kontext von Mobilitätsprojekten in der Berufsbildung sein?	Abschnitt 3.7.

## 2. Einführung: Ziele und Kontext der ECVET-Entwicklung

Der Mobilität der Arbeitnehmer kommt eine herausragende Bedeutung zu, wenn es darum geht, die wirtschaftliche Einheit Europas jenseits weiterer Fortschritte bei der Gestaltung eines einheitlichen Binnenmarkts für Waren und Dienstleistungen voranzubringen, den grenzüberschreitenden Erfahrungsaustausch zu fördern und in die Richtung der Herausbildung einer europäischen Identität zu wirken. Die Realität in der Wirtschaft entspricht jedoch diesen Zielen bislang nicht. Die berufliche Erstausbildung könnte der Lebensabschnitt sein, in dem europäische Arbeitnehmer schon früh Mobilitätserfahrungen sammeln. Tatsächlich spielt der Auszubildenden-Austausch über die innereuropäischen Grenzen hinweg jedoch keine quantitativ bedeutende Rolle: Werden tatsächlich Ausbildungsabschnitte im europäischen Ausland verbracht, so haben sie eher episodischen, gewissermaßen „touristischen“ Charakter. Wenn überhaupt, kommen derartige Ausbildungsabschnitte nur sporadisch vor.

Die weit gehende Mobilitätsabstinenz bei den Auszubildenden hat vielfältige Gründe. Einer der wohl gewichtigsten ist darin zu suchen, dass die nationale Organisation der Berufsbildungssysteme zu europaweit stark abweichenden Regelungen, Formalisierungsgraden, Verortungen und Zuständigkeiten in der Ausbildung geführt hat, was wiederum eine weit gehende Intransparenz im Ausland erzielter Lernerfolge bedingt. Zu unterschiedlich sind die Verfahren der Zertifizierung und Validierung. Vor allem in entsendenden Ländern mit hohem Formalisierungsgrad der Ausbildung bestehen kaum überwindliche Hindernisse, die Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und übergreifenden Kompetenzen im Rahmen von Auslandsaufenthalten mit nationalen Normen abzugleichen und in Zertifikaten sichtbar zu machen. Die Beteiligung an Austauschprogrammen bleibt dann tendenziell luxuriös, weil im Ausland absolvierte Abschnitte beruflichen Lernens keine Anerkennung als integrale Bestandteile der Ausbildung finden.

Ein analoges Problem hatte im Hochschulbereich bestanden – und ist durch das im ERASMUS-Programm entwickelte ECTS behoben worden. Das ECTS zielt – dem Prinzip der Subsidiarität europäischer Bildungspolitik entsprechend – nicht auf eine Angleichung der Hochschulsysteme. Geschaffen wurde vielmehr ein Verrechnungssystem für im Ausland erbrachte Studienleistungen, das deren zertifizierungsrelevanten Transfer in die entsendenden Länder ermöglicht. Studieren im europäischen Ausland wird zur institutionell abgesicherten Normalität. Die Reform der Hochschulsysteme in vielen Staaten der europäischen Union hat dadurch neue Anstöße erhalten.

Der Erfolg des ECTS hat es nahe gelegt, ein Kreditpunktesystem – das ECVET-System – auch für die berufliche Bildung zu schaffen. Der Bereich der Berufsbildung weist jedoch Besonderheiten auf, die den Gedanken einer 1:1-Übertragbarkeit ausschließen. Insbesondere sind hier in verschiedenen Ländern sehr unterschiedliche Subjekte – Schulen, Hochschulen, Unternehmen, Zertifizierungsstellen, Kammern u. a. – tätig. Auch innerhalb eines Landes ist im Normalfall von einem Akteursgeflecht auszugehen. Darüber hinaus wird das ECTS seitens der Wirtschaft oftmals als zu stark *workload*-orientiert kritisiert. Das in Entwicklung begriffene ECVET hat andere Leistungen zu erbringen und sich in einem anderen – komplexeren – Umfeld als anschlussfähig zu erweisen.

### 2.1. Europäische Union und Berufsbildung

Die europäischen Staats- und Regierungschefs definierten im März 2000 das Ziel, Europa bis zum Jahr 2010 – so die häufig zitierte Formulierung der *Lissabon-Erklärung* – zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“. Im Rahmen der Entwicklung einer Strategie, die zur Erreichung dieser anspruchsvollen Zielsetzung beitragen soll, wurden auch Ziele für die allgemeine und berufliche Bildung festgelegt. So wurde, als der Europäische Rat auf seiner Frühjahrstagung am 23./24. März 2001 in *Stockholm* Wirtschafts- und Sozialfragen behandelte, der „Bericht über die konkreten künftigen Ziele

der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“ angenommen. Kernpunkte sind die Qualitätsverbesserung der allgemeinen und beruflichen Ausbildung in der EU, der Zugang zum lebenslangen Lernen für alle Bürger und die internationale Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung Europas. Unter Beachtung der Prinzipien der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit wird die offene Methode der Koordination für geeignet befunden, zeitnah und effektiv Verbesserungen auch im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erzielen. Der Rat verwies auf die Dringlichkeit geeigneter Maßnahmen zur Mobilitätsförderung und forderte zur Entwicklung eines entsprechenden Aktionsplans auf.

Auf der Sitzung der Generaldirektoren für berufliche Bildung im Oktober 2001 in *Brügge* wurde ein Kooperationsprozess für die berufliche Aus- und Weiterbildung angeregt, dessen Idee in der *Kopenhagen-Erklärung* von Bildungsministern und Europäischer Kommission im Juni 2002 konkrete Gestalt erhielt. Maßnahmen zur Verbesserung von Transparenz und Anerkennung und zur Steigerung der Mobilität spielen in der Erklärung eine zentrale Rolle. Es wurde beschlossen,

- die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) in Angriff zu nehmen,
- den bereits bestehenden Europass-Berufsbildung zusammen mit dem europäischen Lebenslauf in ein universelles Dokument zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und Kenntnissen zu integrieren,
- gemeinsame Kriterien für die Qualitätssicherung beruflicher Bildung zu entwickeln und
- durch die Schaffung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) die Möglichkeiten des Transfers von Ausbildungsergebnissen zu verbessern und die Mobilität in der beruflichen Erstausbildung zu steigern.

In der Folge wurden Aktivitäten zur Zusammenfassung vorhandener Transparenzinstrumente zum Europass initiiert. Technische Arbeitsgruppen befassten sich mit der Entwicklung der Instrumente EQR und ECVET. Die Instrumente sollen nun kurz dargestellt werden, um ihre Abgrenzung gegeneinander ebenso zu verdeutlichen wie Gemeinsamkeiten in der Zielsetzung und um die eigenständige Leistung des ECVET zu verdeutlichen.

## 2.2. Europass

Zur Dokumentation erworbener Qualifikationen und Kompetenzen dient den europäischen Bürgern seit dem 1. Januar 2005 der Europass, ein Dokumentenportfolio, das als „ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen“ (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union vom 31.12.2004) beitragen soll. Die standardisierte Darstellung der Qualifikationsprofile umfasst neben schulischen, betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildungszeiten alle Beschäftigungszeiten sowie informell und nicht-formell erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse. Der Europass erleichtert den Bürgern die Präsentation ihrer Qualifikationen und Kompetenzen, vereinfacht so die Bewerbung um Arbeitsplätze und Weiterbildungslehrgänge im In- und Ausland und trägt damit zur Förderung der Mobilität bei.

Auf nationaler Ebene wurden Europass-Zentralstellen (National Europass Centres – NEC) eingerichtet, die alle erforderlichen Tätigkeiten zur Herausgabe der Europass-Dokumente koordinieren und die Verbreitung und Anwendung der Dokumente fördern. Sie bilden ein europäisches Netzwerk, das von der Europäischen Kommission koordiniert wird. Das Europass-Dokumentenportfolio setzt sich aus dem Europass-Lebenslauf, den Europass-Zeugniserläuterungen, dem Europass-Mobilität, dem Europass-Diplomzusatz und dem Europass-Sprachenportfolio zusammen. Die Verwendung (ev. auch von Teilen) des Instruments ist für den Bürger freiwillig.

Mit seinen fünf Instrumenten– *Europass Curriculum Vitae*, *Europass Mobility*, *Europass Diploma Supplement*, *Euro-*

*pass Certificate Supplement* und *Europass Language Portfolio* – stellt der Europass ein standardisiertes Format für die europaweit verständliche Dokumentation individueller Lern- und Berufswege zur Verfügung. Die arbeitsmarktüblichen Bewerbungsunterlagen erhalten eine elaborierte, europäische Aspekte (wie Auslandserfahrungen und Sprachkenntnisse) einbeziehende Ausprägung. Zertifikate werden mit Blick auf ausländische Adressaten erläutert. Insofern kann der Europass einen Beitrag zur Steigerung der Mobilität in Europa leisten. Die entsprechenden Erläuterungen/Zusätze zielen jedoch ausschließlich auf transnationale *Verständlichkeit* der Dokumente. Fragen von Anerkennung und Transfermöglichkeiten sind davon in keiner Weise berührt.

### 2.3. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)

Voraussetzungen für eine Klärung der Relationen von in verschiedenen Ausbildungssystemen erzielten Bildungsabschlüssen leistet der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), indem er ein System von Niveaus (levels) festlegt, über das sich die in Bildungsgängen erzielten Lernergebnisse – definiert über die Deskriptoren Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – allgemein beschreiben lassen. Unter Kenntnissen wird dabei Theorie- und/oder Faktenwissen verstanden. Fertigkeiten können kognitiver Natur (Problemlösefähigkeit, kreatives Denken etc.) oder praktisch sein (z.B. Umgang mit Instrumenten und Materialien). Kompetenz hat im EQR-Kontext die beiden Aspekte „Verantwortung“ und „Selbstständigkeit“.

Die Beschreibung von learning outcomes, durch die eine bestimmte Qualifikation konstituiert wird, erfolgt der Einteilung in levels entsprechend in Abgrenzung von anderen Qualifikation. Kriterien sind dabei etwa die Breite des Spektrums von Kenntnissen und Fertigkeiten, Spezialisierungsgrade und die Fähigkeit, offene, nicht-standardisierte Handlungssituationen zu bewältigen. Als Beispiel sei die Definition von Niveau 4 wiedergegeben:

Tab. 2: Beispiel für einen EQR-Level (nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 5.9. 2006)

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 4 Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	Breites Spektrum an Theorie und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird

Der EQR versteht sich als methodisches Instrument, das einen länderübergreifenden Vergleich von Bildungsergebnissen ermöglichen soll. Die Entwicklung des Instruments verband sich daher mit der Aufforderung, auf Länderebene nationale Qualifikationsrahmen (NQR) zu entwickeln, über die sich die in den einzelnen Ländern erzielten *learning outcomes* systematisch beschreiben lassen. Leistung des EQR ist es dann, das Verhältnis der Bildungsergebnisse in verschiedenen Ländern jenseits der Durchführung detaillierter bilateraler Vergleiche allgemein transparent zu machen: Die Zuordnung der NQR-levels zum EQR genügt für ein Land, um sich zu *allen* am System beteiligten Ländern ins Verhältnis zu setzen.

Auch die Einführung des EQR dient dem Ziel, Qualifikationen/Kompetenzen europaweit transparent zu machen. Gegenstand sind dabei nicht individuelle Lernergebnisse, sondern die Gesamtsysteme. Ihre Beschreibung aus einer *Outcome*-Perspektive soll Beiträge zu einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung leisten. Kompetenzen, die in Prozessen informellen Lernens erworben wurden, sollen berücksichtigt werden.

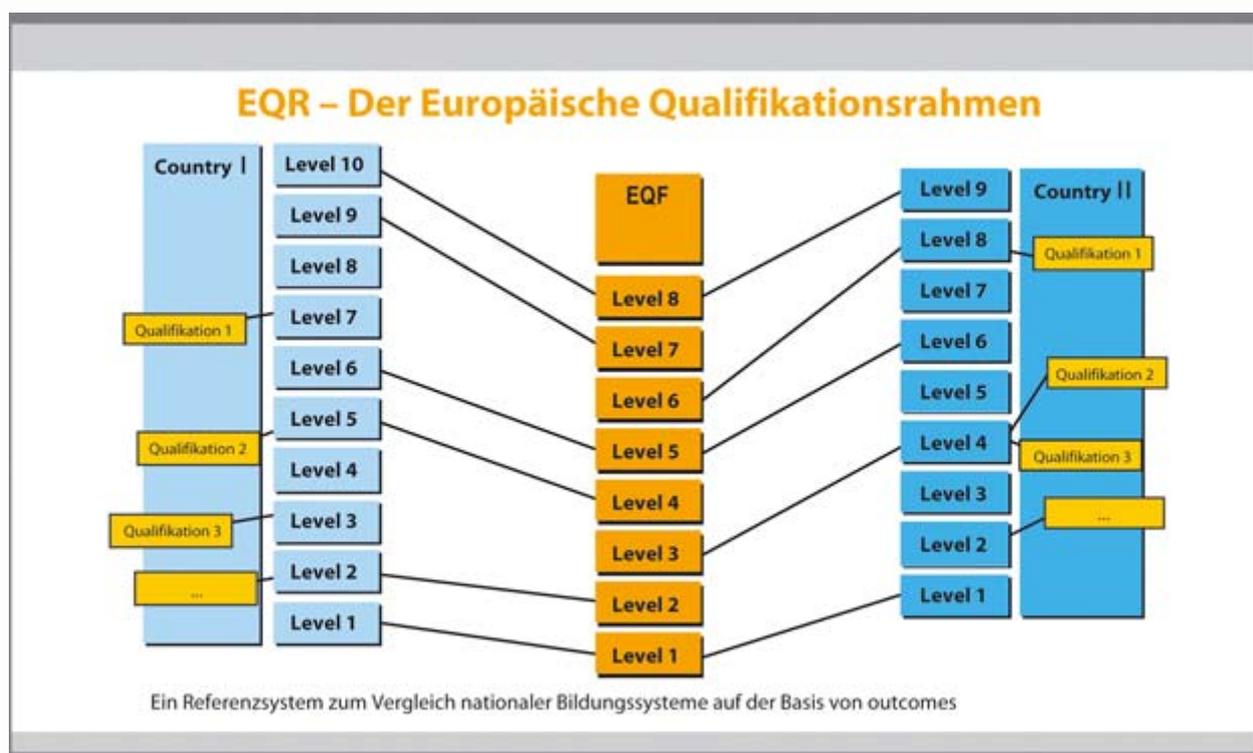


Abb. 2: Der EQR als grenzüberschreitendes Referenzsystem

Transparenz schaffen Qualifikationsrahmen vor allem bezogen auf „den relativen Wert von Qualifikationen“.<sup>5</sup> Für die sich beteiligenden Länder erleichtert das Referenzsystem EQR insofern Verfahren der Anerkennung, Anrechnung und Gleichwertigkeitsfeststellung von Qualifikationen/Kompetenzen. Es ersetzt diese jedoch nicht. Die *Zuordnung* der nationalen Qualifikationen/Kompetenzen zu den Levels von NQR und EQR geschieht durch die einzelnen Länder. Ihre Tragfähigkeit hat sich dann auf europäischer Ebene erst noch zu bewähren.

## 2.4. ECVET

Mit dem EQR teilt das ECVET die Basierung auf *learning outcomes*. Anders als die beiden zuvor dargestellten Instrumente zielt es jedoch nicht nur auf die Schaffung von mehr Transparenz – sei es bezogen auf individuell erzielte Lernergebnisse oder auf die nationalen Systeme der Qualifikationen/Kompetenzen – und damit eine elementare *Voraussetzung* der Übertragbarkeit von im Ausland erzielten Lernergebnissen, sondern unmittelbar auf deren Anerkennung und Transfer. ECVET dient der Ermöglichung von (mehr) Mobilität in der

<sup>5</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel 2006, S. 3.

Phase der beruflichen Erstausbildung. Die Beschreibung im Ausland absolvierter Lernabschnitte mit Hilfe des ECVET-Instrumentariums – also über *learning outcomes* und ggf. die Vergabe von Kreditpunkten, die erzielte Lernergebnisse zu einer Gesamtqualifikation ins Verhältnis setzen – ermöglicht es, dass das Lernen im europäischen Ausland zum integralen Bestandteil einer beruflichen Ausbildung im Herkunftsland wird. Die Entwicklung eines *European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training* (ECVET) nimmt den Ansatz des *European Credit Transfer System* (ECTS) zur Förderung der innereuropäischen Mobilität von Studierenden auf, das sich seit 1989 entwickelt, berücksichtigt jedoch die *Spezifika der Berufsbildung*.

ECVET ist ein *System zur Akkumulierung und Übertragung von credits in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Mit seiner Hilfe können Lernergebnisse, die eine Person im Bereich der beruflichen Bildung erzielt hat, über „Systemgrenzen“ hinweg dokumentiert und bescheinigt werden. Dabei ist nicht nur an die Grenzen der nationalen Berufsbildungssysteme zu denken. ECVET hilft darüber hinaus Ländern, die auf diesem Feld Fortschritte erzielen wollen, die *Mobilität von Lernenden innerhalb ihres Bildungssystems* zu steigern: die *vertikale und horizontale Durchlässigkeit* zwischen den Teilen des Systems und insbesondere zwischen der Berufs- und der Hochschulbildung. Auch Lernende *außerhalb des Bildungssystems* können von ECVET profitieren. Da das System auch die Ergebnisse informellen Lernens (incl. des Lernens im Prozess der Arbeit) einbezieht, unterstützt es deren Anerkennung, insofern diese in der nationalen Gesetzgebung vorgesehen ist.

Das ECVET unterstützt die Dokumentation, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen, die im Ausland erzielt wurden – sei es in der formalen Berufsbildung, sei es in nicht formalen Kontexten. Es ist personenzentriert, d.h. es beruht auf der Validierung der von den Einzelnen erreichten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die die Grundlage für deren Akkumulation und Transfer ist.

Das ECVET wählt den Weg über die Lernergebnisse, weil die Berufsbildungssysteme und die einzelnen Bildungsgänge, verglichen mit der Situation im Hochschulbereich, sehr stark variieren. Die Beschreibung dieser Lernergebnisse erfolgt über sogenannte Einheiten (*units*), die, indem sie verschiedene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zusammenfassen, eine doppelte Leistung erbringen:

- Die Definition von *units* gibt Auskunft über die in unterschiedlichen Lernkontexten zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (qualitative Dimension).
- Zugleich kann sie mit der Festlegung einer Kreditpunkte-Anzahl verbunden werden, die die Einheit im Verhältnis zu „vollen Qualifikationen“ gewichtet – wie immer diese im jeweiligen nationalen Kontext definiert sein mögen (quantitative Dimension).

Die *units* sind die Elemente, die transferiert bzw. akkumuliert werden und so Mobilität ermöglichen. Wie sie sich *kombinieren* lassen, ist Gegenstand nationaler Regulierung, wie sie z.B. im Rahmen der Definition von Berufsbildern oder von Lehrplänen für berufliche Schulen stattfindet.

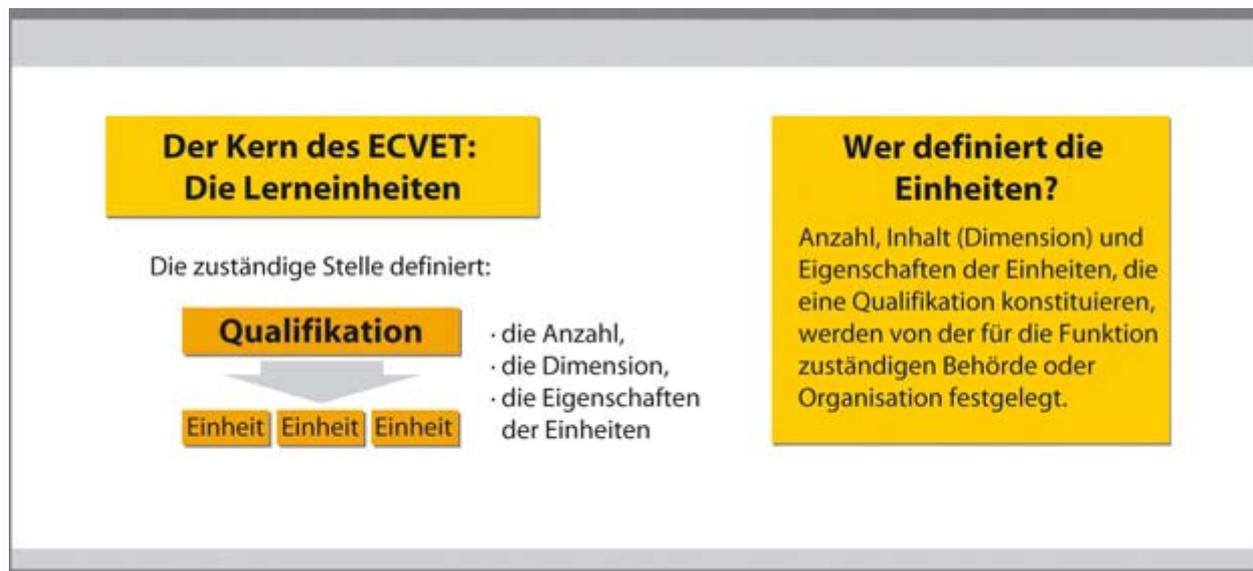


Abb. 3: Lerneinheiten im ECVET (nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 31.10.2006)

Aus der Sicht der Lernenden lassen sich Akkumulation und Transfer wie folgt beschreiben:

- Während eines Auslandsaufenthalts werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in Form einer oder mehrerer Einheiten erworben. Die Lernleistungen werden *dokumentiert*, nach dem Auslandsaufenthalt *transferiert* und auf den nationalen Bildungsgang *angerechnet*. Die neuen Einheiten werden mit den vorher erworbenen Einheiten *kumuliert*.
- Die Einheiten können in allen europäischen Mitgliedstaaten, in denen entsprechende Verfahren existieren, über die Validierung der Ergebnisse beruflicher Erfahrungen erworben werden. Diese können dann auf eine im jeweiligen nationalen Kontext existierende Gesamtqualifikation angerechnet werden. Die Staaten, die sich an dem System beteiligen, definieren „zuständige Stellen“. Damit sind Institutionen in den Mitgliedstaaten gemeint, die anerkannte Qualifikationen vergeben.

In den Gesamtprozess ist notwendig eine Vielzahl nationaler Akteure eingebunden. Konventionen und Vereinbarungen zwischen Bildungseinrichtungen, Unternehmen und nationalen Behörden werden erforderlich. Über die bereits verfügbaren Transparenz-Instrumente hinaus werden neue Hilfsmittel benötigt.

- Das *Memorandum of Understanding* als Hauptinstrument hat den Charakter einer freiwilligen Vereinbarung, die zwischen Anbietern von Berufsbildung, nationalen Behörden und weiteren zuständigen Stellen in den jeweils beteiligten Ländern geschlossen wird. Es schafft wechselseitiges Vertrauen, indem es die Zusammenarbeit in den Bereichen Validierung und Anerkennung von Qualifikationen im Zusammenhang mit der Mobilität von Lernenden allgemein regelt.
- Die *Lernvereinbarung* wird von den Bildungseinrichtungen in den beiden Ländern und dem Lernenden unterschrieben. Sie beschreibt die Lernergebnisse, die in der Mobilitätsphase erzielt werden sollen, qualitativ und quantitativ und wird sowohl von der entsendenden und der aufnehmenden Organisation als auch vom Lernenden unterschrieben.

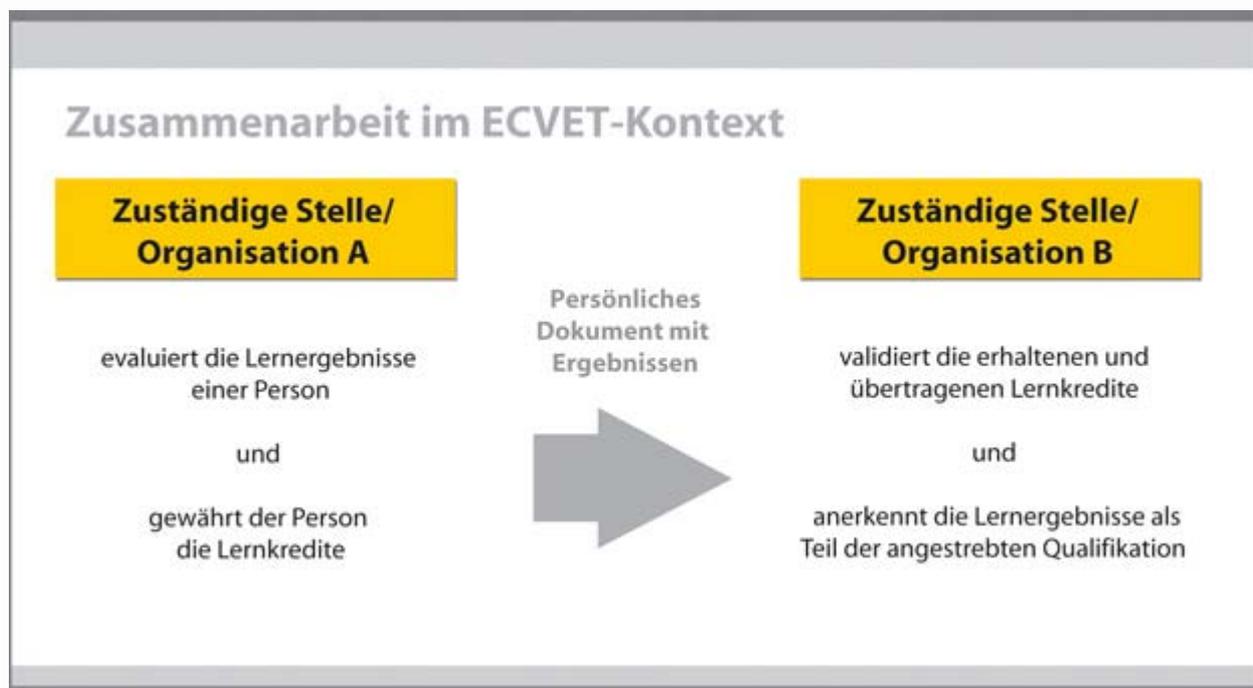


Abb. 4: Kooperation der zuständigen Stellen (nach: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 31.10.2006)

## 2.5. Begleitende Forschung

Parallel zur Fertigstellung des ECVET-Konsultationspapiers, das am 31.10.2006 vorgelegt wurde, hat die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission gegen Ende des Jahres 2005 zwei Studien in Auftrag gegeben, deren Aufgabe es war, die Umsetzungsbedingungen des in Entstehung begriffenen Systems in den Zielländern zu untersuchen.

Gegenstand der unter Leitung des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung und des Bundesinstituts für Berufsbildung in Deutschland durchgeführten Studie „ECVET reflector“ sind die Besonderheiten der nationalen Berufsbildungssysteme in Europa in den Bereichen Validierung, Anerkennung, Akkumulation und Transfer von Lernergebnissen in der beruflichen Erstausbildung. Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts werden im vorliegenden Bericht vorgestellt.

Das zeitgleich durchgeführte Projekt „ECVET connexion“ nähert sich der Problematik der Gestaltung und Implementierung des ECVET aus einer anderen Perspektive: der Perspektive der Berufsbildungsanbieter. Die im Projekt erstellte Machbarkeitsstudie analysiert die europaweite Anschlussfähigkeit des ECVET mit Bezug auf die institutionelle Verfasstheit der Durchführungsorganisationen. Die Projektleitung lag bei der französischen Association Nationale pour l'Automobile und dem Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Die Studien wurden in enger Abstimmung der Projektteams entwickelt und auf einer Tagung in Berlin am 30.11.2006 erstmals einer breiteren Fachöffentlichkeit vorgestellt.

### 3. Methodologische und theoretische Grundlagen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das Verhältnis zu analysieren, in dem das ECVET zu den nationalen Systemen der Feststellung und Zertifizierung von Ausbildungsergebnissen einerseits, zu bestehenden Verfahren der Anerkennung, des Transfers und der Akkumulation andererseits steht. Im Vordergrund stehen praktische Ziele. Es geht darum, Hemmnisse, aber auch günstige Bedingungen zu identifizieren, auf die ein ECVET in den einzelnen europäischen Ländern trifft, qualifizierte Vorschläge für eine europaweit anschlussfähige Gestaltung des ECVET zu unterbreiten und den Akteuren der Berufsbildung in den einzelnen Ländern Hinweise zu geben, durch welche Maßnahmen bzw. mit welchen Instrumenten der Einsatz des ECVET erfolgreich gestaltet werden kann. Dieser Endbericht umfasst daher (1) einen beschreibenden Teil, (2) einen analytischen Teil und (3) einen praktischen Teil, der seinerseits (a) Handlungsempfehlungen an die europäische und die nationale/regionale Ebene und (b) Vorschläge zu technischen Lösungen und Instrumenten beinhaltet.

Die Analyse des Passungsverhältnisses zwischen einem europäischen *Credit*-System und den nationalen Berufsbildungs- und Qualifikationssystemen versteht sich nicht als Beurteilung an einem außerhalb der Diskussion stehenden Maßstab. Der Auftrag der Forscher schließt auch die Ausarbeitung von Vorschlägen zur Weiterentwicklung des ECVET und der begleitenden Instrumente ein.

Das methodische Vorgehen beruht auf einer Kombination verschiedener Forschungsmethoden: Literaturrecherche, Tiefeninterviews, Stakeholder-Analyse und Typologie-Bildung. Diese Methoden werden im Folgenden detaillierter dargestellt. Die unten stehende Grafik illustriert die Verknüpfung zwischen den Arbeitsschritten im Projekt und den gewählten Methoden.

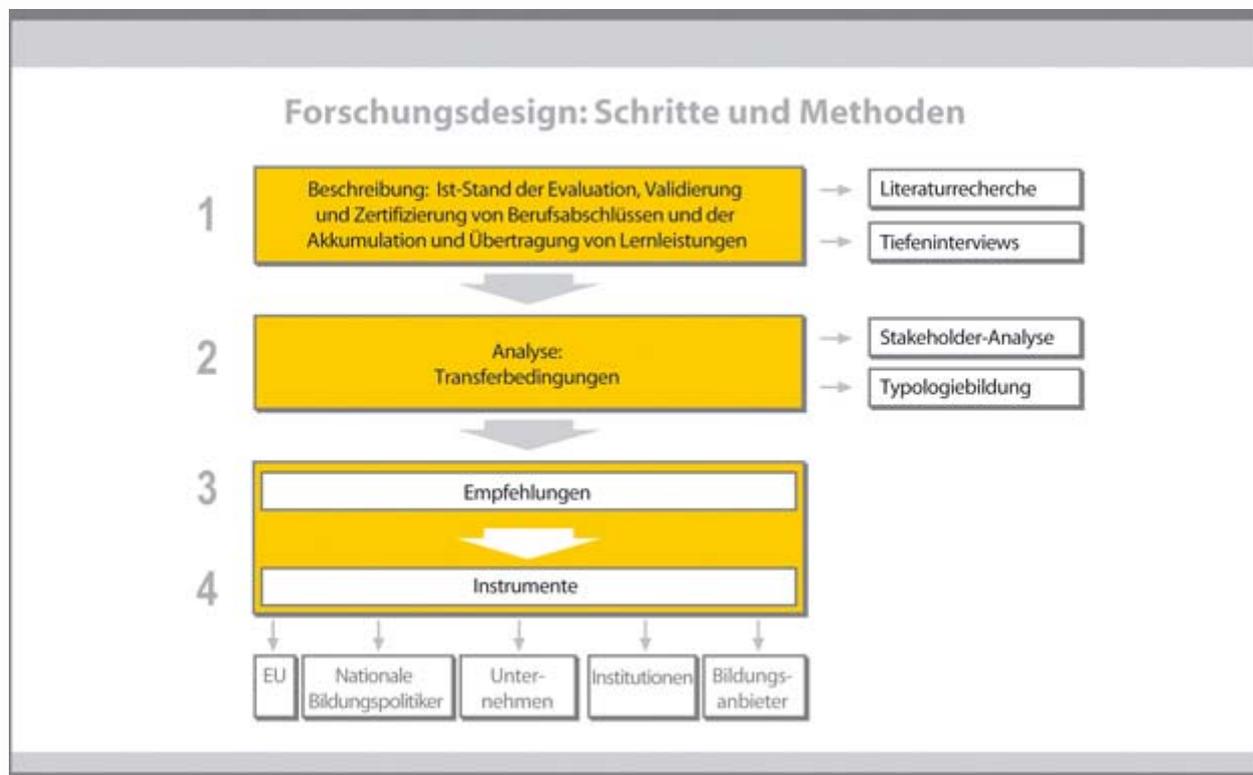


Abb. 5: Schritte und Methoden

### 3.1. Forschungshypothesen

Welchen Anforderungen muss bei der Gestaltung und Implementierung entsprochen werden, damit das ECVET optimal zur Erreichung des Ziels einer Förderung von Mobilität junger Europäer in der Phase der ersten Berufsausbildung beitragen kann? Es muss sich – so die erste, noch auf einem hohen Abstraktionsniveau angesiedelte Hypothese – *als Transparenz-Instrument bewähren*.

Wenn die Entschließung des Rates vom 19. Dezember 2002 zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung (ABl. C 13, vom 18.1.2003, S. 2-4) von der Notwendigkeit der Förderung von „Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und/oder Qualifikationen zwischen verschiedenen Ländern und auf unterschiedlichen Ebenen“ (S. 4) spricht, dann wird – übereinstimmend mit der Formulierung der Kopenhagen-Deklaration – das Ziel der Schaffung von Transparenz mit gutem Grund an erster Stelle genannt. Verfahren der Prüfung und Zertifizierung dienen der Sichtbarmachung von Lernergebnissen und sind insofern ihrem Wesen nach Transparenz-Instrumente. Transparenz dieser Verfahren über die nationalen Grenzen hinweg ist dann auch die erste und elementare *Bedingung* einer grenzüberschreitenden Mobilität in der beruflichen Erstausbildung, sofern hier erzielte Lernergebnisse auch zertifizierungsrelevant werden sollen.

Der derzeitige Stand der Forschung legt die Annahme nahe, dass sich aus dem Ziel, Transparenz über verschiedene Prüfungs- und Zertifizierungssysteme hinweg zu schaffen, vier Hauptanforderungsbereiche ergeben, die in folgender Weise charakterisiert werden können:

1. *Programmunabhängigkeit des Instruments*. Will man Lernergebnisse über Ländergrenzen hinweg „lesbar“ machen, so wird eine neutrale Sprache jenseits der nationalen Systeme benötigt. ECVET darf substanzielle *Veränderungen* der Systeme nicht zwingend erforderlich machen. Insofern dies gewährleistet bleibt, ist diese Aufgabe für eine Bearbeitung auf europäischer Ebene in besonderer Weise prädestiniert und mit dem Prinzip der Subsidiarität europäischer Berufsbildungsaktivitäten in Übereinstimmung.

Der Ansatz der *Learning-outcome*-Orientierung zielt nun insofern auf den kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Berufsbildungssysteme, als diese – jenseits unterschiedlicher Zuständigkeiten, Organisationsformen und Methoden – allemal auf *Lernergebnisse* ausgelegt sind.

2. *Unterstützung von Reformen in der Berufsbildung*. Zugleich ist zu beobachten, dass in vielen europäischen Ländern Reformprojekte und -diskussionen in Gang gekommen sind, die durch die Einführung eines ECVET auf europäischer Ebene neue Impulse erhalten können – und zwar gerade wegen der erforderlichen „Neutralität“ eines *Credit*-Systems. Länder, in denen versucht wird, (a) durch Ermöglichung der Zertifizierung von Teilergebnissen mehr Durchlässigkeit zwischen Teilbereichen des Bildungssystems zu schaffen oder (b) eher monolithische Berufsbildungsprogramme im Sinne einer Zertifizierbarkeit von Teilergebnissen weiterzuentwickeln, können von der Schaffung des ECVET-Instrumentariums profitieren. Eine solche mögliche Nützlichkeit im Kontext von Vorhaben auf nationaler und regionaler Ebene ist daher sowohl bei der Gestaltung des ECVET als auch bei der Ausarbeitung des Kommunikationskonzepts im Auge zu behalten.

Die beiden weiteren Anforderungsbereiche lassen sich unter dem Titel der *Handhabbarkeit des Credit-Systems* zusammenfassen. Ein Transparenz-Instrument kann als solches nur funktionieren, wenn bei seiner Gestaltung auf Haltungen, Sichtweisen und Handlungsnotwendigkeiten der potenziellen Anwender reflektiert wird. Es muss sich, ohne allzu viel Einarbeitungsaufwand zu erfordern, in die Handlungskontexte der mit Prüfung, Zertifizierung und Anrechnung befassten Berufsbildungsakteure einfügen, wenn die notwendige Breite der Anwendung sichergestellt werden soll. In Systemen, in denen etwa eine Zertifizierung von Qualifikationsteilen noch nicht oder nur in geringem Umfang vorgesehen ist, könnte es von Nutzen sein, latente Analogien aufzuzeigen oder ein begleitendes Instrument, das seinerseits einfach zu handhaben ist, zur Verfügung zu stellen.

3. *Gestaltung des Credit-Systems: „Keep it simple!“* Der Erfolg des ECVET hängt davon ab, inwieweit es bei den Akteuren der Berufsbildung – Unternehmen, Verbänden, zuständigen Stellen, Ausbildern, beruflichen Schulen und Fachschulen und, *last not least*, bei den Auszubildenden selbst – Akzeptanz findet. Eine solche allseitige Akzeptanz des neuen Instruments wird nur zu erreichen sein, wenn es sich als hinreichend aussagekräftig und verständlich für die Adressaten und als gut handhabbar für die Autoren der Zertifikate erweist.

Die Handhabbarkeit des ECVET ist zunächst sicherzustellen durch die Gestaltung des Prototyps selbst. Sie kann darüber hinaus durch die Bereitstellung begleitender Instrumente und Hilfen vergrößert werden.

4. *Institutionelle Rahmenbedingungen auf nationaler und regionaler Ebene.* Darüber hinaus bedarf das ECVET einer institutionellen Verankerung in den nationalen Anwendungszusammenhängen, die einen Einsatz ohne Reibungsverluste ermöglicht, bei den Stakeholdern Akzeptanz findet und die zuständigen Stellen ebenso wenig überfordert wie andere beteiligte Akteure. Mögliche Empfehlungen in diesem Bereich richten sich vor allem an die Berufsbildungspolitik in Ländern, die das ECVET nutzen wollen.

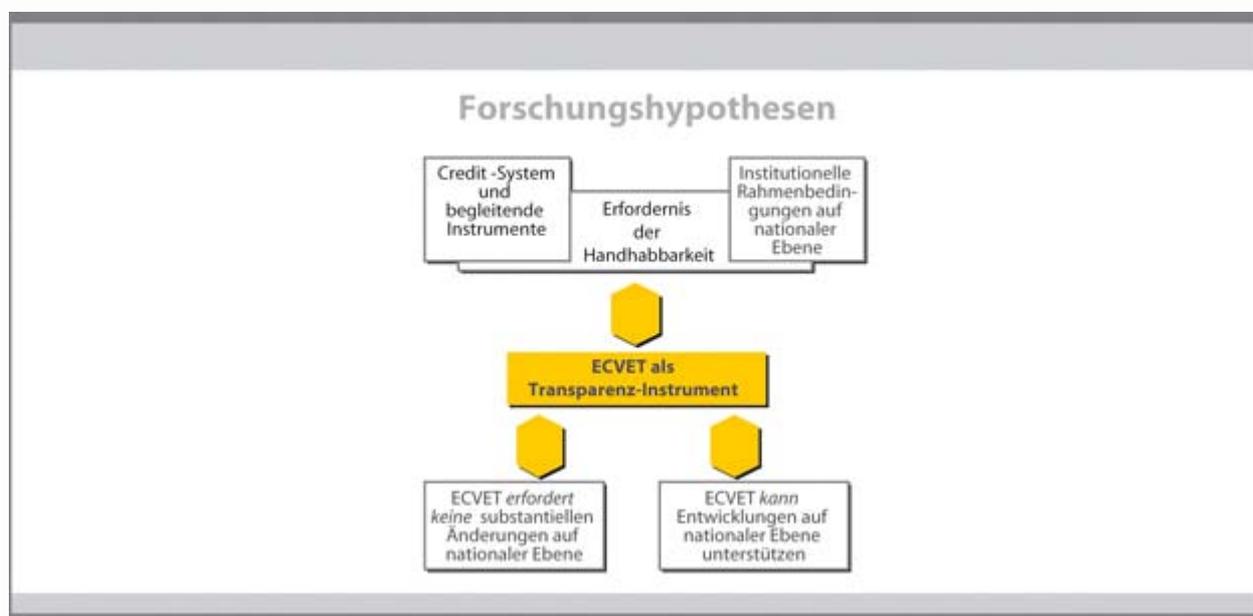


Abb. 6: Forschungshypothesen

### 3.2. Reichweite der Studie und Verfahren der Datengewinnung

Die Studie deckt über die EU-25 hinaus die 2007 beigetretenen Länder Bulgarien und Rumänien, die EFTA-Staaten, die Beitrittskandidaten Kroatien und Türkei sowie die Schweiz ab. Dies machte ein komplexes Projektmanagement erforderlich. Um die Qualität und den repräsentativen Charakter der Studie sicherzustellen, wurde nach einem „kaskadierenden System“ vorgegangen: Die Studie wurde in enger Zusammenarbeit zwischen (1) Projektleitern, (2) Kernteam (Teamleitern aus sieben Ländern, die die Forschungsarbeit in jeweils ca. fünf Ländern organisierten) und (3) ca. 25 weiteren nationalen Berufsbildungsexperten, die die Forschung in ihrem Herkunftsland verantworteten, durchgeführt. Darüber hinaus wurde eine Rechtsexpertise in Auftrag gegeben.

Im Kernteam vertreten waren das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH (DE) und das BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (DE) als Gesamt- bzw. Co-Projektleiter sowie die Organisation für die berufliche Bildung (OEEK) beim Ministerium für nationale Bildung (EL), das National Board of Education (FI), das MEN – Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (FR),

CINOP – Centrum voor Innovatie van Opleidingen (NL) und QCA – Qualification and Curriculum Authority (UK) in der Funktion von Teamleitern. Alle Akteure waren an der durch ein kaskadierendes System gewährleisteten Sicherung der Qualität der Studie beteiligt.

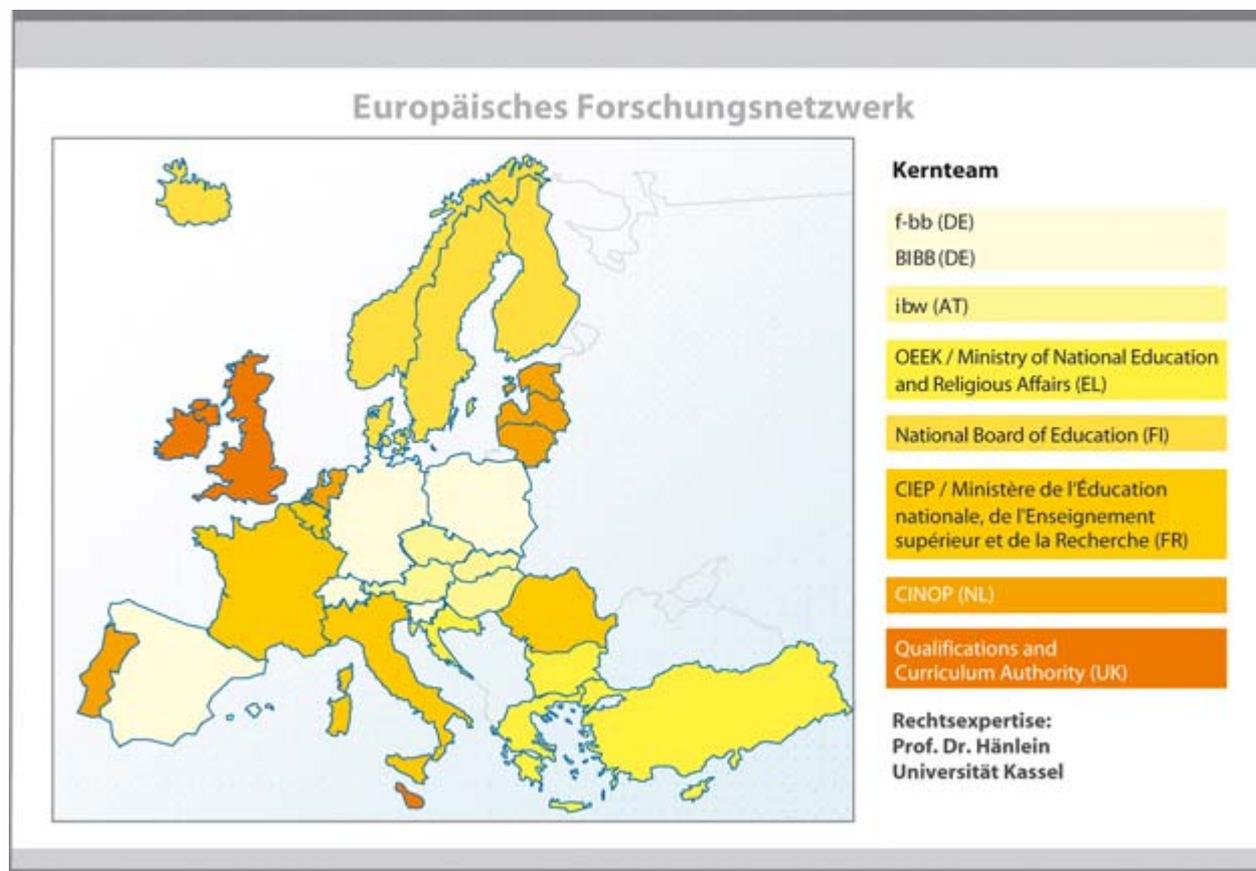


Abb. 7: Reichweite der Studie und Kernteam des Forschungsnetzwerks

Zum Teil konnten für den analytischen Teil vorhandene CEDEFOP-Studien zum Thema genutzt werden. Darüber hinaus war jedoch die Erhebung umfangreichen eigenen Datenmaterials durch das Forscherteam erforderlich, da deskriptive Arbeiten über einzelne Berufsbildungssysteme der dynamischen Konstellation nicht zu entsprechen vermögen, in der sich ein auf die praktische Entwicklung des ECVET bezogenes und auf seine erfolgreiche Implementierung zielendes Forschungsprojekt bewegt:

- Die vorhandenen Länderstudien sind nicht in allen Fällen auf dem aktuellsten Stand. Sie können und sollen nicht vorrangig auf Entwicklungsaspekte und Veränderungsdynamiken Bezug nehmen, die die institutionelle und rechtliche Ebene noch nicht erreicht haben.
- Das Forschungsinteresse bezieht sich hier vorrangig auf das Passungsverhältnis zwischen dem entstehenden ECVET und den existierenden Regelungen und Praxen auf nationaler und regionaler Ebene. Diese *relationale Analyse* muss über Systembeschreibungen hinaus auch die Perzeption des ECVET durch die verschiedenen nationalen Stakeholder einbeziehen, die zu diesem Zweck in systematischer Weise zu erheben ist.

Der analytische Teil der Studie greift auf folgendes im Projekt gewonnenes Datenmaterial zurück:

- eine Sammlung von Rechtsquellen und anderen Dokumenten zur Prüfungs- und Zertifizierungspraxis in

den Ländern, darunter Gesetze zur Berufsbildung, Gesetzesvorlagen zu Bildungsreformvorhaben, Beiträge zu nationalen Reformdebatten sowie Prüfungsregeln und -verfahren,

- einen vom verantwortlichen nationalen Experten erstellten Länderbericht (Erhebungsinstrument: *Template for National Experts*) und
- Interviews mit mindestens fünf relevanten Stakeholdern aus jedem Land (Erhebungsinstrument: *Interview-Leitfaden*).

Bei der Gewinnung der Interviewpartner wurde Schritt für Schritt gemäß einem dezentralen Verfahren vorgegangen. Die für ein Land verantwortlichen Experten akquirierten mindestens fünf Interview-Partner gemäß einem vorgegebenen Schema zu berücksichtigender Bereiche (vgl. Tabelle 1). Die Kontaktdaten der ausgewählten Personen respektive Organisationen wurden auf [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net) eingestellt. Die Projektleiter überprüften die Auswahl der Interviewpartner und formulierten nötigenfalls weitere Vorschläge. Die nationalen Forscher führen sodann die Interviews durch und stellten den Bereichsteam-Leitern die dokumentierten Interviews bereit.

Aus Tabelle 3 ist zu ersehen, dass der Umkreis der in einem Bereich zusammengefassten Akteure zum Teil relativ weit ist. Dies bedeutet eine gewisse, aus (auch: zeit-)ökonomischen Gründen jedoch unvermeidliche Einschränkung. In Ländern, die sich durch eine besonders komplexe Struktur des Berufsbildungssystems auszeichnen, wurden dennoch nach Möglichkeit mehr als fünf Interviews durchgeführt (Land 7 und Land 10: neun; Land 33: sieben).

Tab. 3: In der Erhebung berücksichtigte Bereiche

Bereich		Stakeholder
Nr.	Allgemeine Beschreibung	
I	Staatliche Akteure	Ministerien/national Behörden/national Ministerien/regional Behörden/regional Akkreditierungsstellen
V	... mit transnationalen Auftrag	für die Anerkennung ausländischer Zeugnisse zuständige Stellen, nationale Europass-Zentren
II	Bildungsanbieter	Staatliche Berufsbildungsanbieter Nichtstaatliche Berufsbildungsanbieter
III	Wirtschaftsvertreter	Unternehmen Kammern Unternehmerverbände
IV	Arbeitnehmervertreter	Gewerkschaften/Vertreter der Lernenden in der Berufsbildung

Die Fragen im *Template for National Experts* fokussieren vor allem auf die Beschreibung von Teilaspekten der Prüfungs- und Zertifizierungssysteme, die unter Gesichtspunkten des Passungsverhältnisses zwischen nationalen Systemen und ECVET von besonderem Interesse sind. Die Interviews beinhalten neben einem verkürzten deskriptiven Teil verstärkt Fragen zur praktischen Stellung der Gesprächspartner zum ECVET, zur Akzeptanz und zur Einschätzung möglicher Wirkungen. Dies ermöglichte die Untersuchung von dynamischen Aspekten.

Tab. 4: Fragenkomplexe in den benutzten Erhebungsinstrumenten

Bereich	Template for National Experts	Interview-Leitfaden
Bewertung von Lernleistungen mittels Prüfung und Beurteilung	X	X
Prozesse der Zertifizierung von im Rahmen der beruflicher Aus- und Weiterbildung und Lehre erworbenen Fähigkeiten	X	X
Gleichwertigkeit und Vergleichbarkeit	X	X
Tendenzen, Herausforderungen und Ausblicke im ECVET-Kontext I: Evaluierung, Zertifizierung und Validierung	X	X
Transfer	X	X
Akkumulierung/Kapitalisierung	X	X
Tendenzen, Herausforderungen und Ausblicke im ECVET-Kontext II: Akkumulation, Kapitalisierung und Transfer	X	X
Lebenslanges Lernen und europäische Perspektive		X
Ihre Einstellung zum ECVET		X
Zuordnung von Schlüsseldokumenten der Rechtsquellen zu den Themenbereichen	X	

Die Gespräche, die bis zu zwei, meist jedoch ca. eineinhalb Stunden dauerten, wurden vom Interviewer schriftlich zusammengefasst und nötigenfalls zur Bereinigung von Unklarheiten vom Interviewpartner durchgesehen. Sie wurden nach Möglichkeit auf Englisch, Französisch oder Deutsch geführt. War dies nicht machbar, wurde die Zusammenfassung des Gesprächs in der Landessprache erstellt. War eine Abnahme durch den *interviewee* erforderlich, erfolgte erst im Anschluss daran die Übersetzung ins Englische. Von der Möglichkeit, einen Teil der Fragen des vorab zugesandten Leitfadens im Voraus zu beantworten, wurde nur selten Gebrauch gemacht.

Da die Forschung im Projekt begleitend zur ECVET-Entwicklung – im Vorfeld des Konsultationsprozesses – erfolgte, konnte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Gesprächspartner mit der Technischen Spezifikation auf dem aktuellen Stand und den Diskussionen im Umkreis der Vorbereitung von ECVET und EQR hinreichend vertraut waren. Zur Vorbereitung auf das Interview erhielten sie daher zusammen mit dem Leitfaden ein Informationspaket, das folgende Teile beinhaltete:

- *Illustrierendes Beispiel:* Kurze (Powerpoint-)Präsentation zur Funktionsweise des ECVET.

- *Fragen und Antworten zu ECVET*: Ausführliche Darstellung des Systems in Anlehnung an die Technische Spezifikation der Technischen Arbeitsgruppe von 2005. (Die „Fragen und Antworten“ dieses Dokuments wurden um weitere ergänzt, wobei für die Antworten durchgehend auf Formulierungen der Spezifikation zurückgegriffen wurde.)
- *Beschreibung des ECVET*: Dreiseitiger Artikel mit Informationen zum allgemeinen Hintergrund, dem Charakter und den Potenzialen des ECVET (mittlerweile auf der Website [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net) in 25 europäischen Sprachen bereitgestellt).
- *Projektdarstellung*: Kurzdarstellung der Ziele des Projekts „ECVET reflector“.

Bei der Bereitstellung der Informationen war das Erfordernis hinreichender Genauigkeit mit der Berücksichtigung der Dynamik eines noch nicht abgeschlossenen Entwicklungsprozesses auszubalancieren.

### 3.3. Arbeitsschritte

Workshops des Kernteams (*core team*) fanden wie folgt statt: 16./17. Januar 2006 in Nürnberg; 17./18. Mai 2006 in Nürnberg; 18. Juli 2006 in Nürnberg; 17./18. Oktober 2006 in Bonn. Darüber hinaus wurden Experten für besondere Schwerpunkte (Länderexperten, Berufsbildungsexperten) in diese Treffen einbezogen.

Es fanden drei Arbeitstreffen mit dem Rechtsexperten, Professor Hänlein, statt, der darüber hinaus auch zum letzten Arbeitstreffen des Kernteams hinzugezogen wurde. Professor Hänlein erarbeitete eine Expertise zu Aspekten der Einführung und Nutzung von ECVET aus rechtlicher Sicht. Diese ist in diesem Bericht in den Kapiteln 3.6 and 3.7 zu finden. Darüber hinaus leistete Professor Hänlein Unterstützung bei der Identifizierung relevanter Quellen und war an der Entwicklung der Typologie beteiligt.

Das Informationsmaterial und die von der Projektleitung entwickelten Erhebungs- und Analyseinstrumente wurden auf den Workshops diskutiert und in elektronischer Form zugänglich gemacht; damit wurde den Projektpartnern während der gesamten Projektlaufzeit die Möglichkeit gegeben, ihre Kommentare hinzuzufügen. In der Anfangsphase der Studie wurde die aus einem öffentlichen und einem geschützten Teil bestehende Website [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net) eingerichtet.

Verbreitungsaktivitäten fanden während der zweiten Phase des Projekts wie folgt statt:

18. September 2006, Prag: Präsentation von Zwischenergebnissen auf der Konferenz „Towards an ECVET model: New approaches to transparency, mobility and international recognition of competences“.

2. Oktober 2006, Helsinki: Präsentationen im Rahmen des „Workshop on ECVET: The launch of the Consultation“. Es fanden vier Veranstaltungen zu folgenden Themenstellungen statt: - ECVET und Transparenz, ECVET und Lebenslanges Lernen, ECVET und Mobilität, ECVET und gegenseitiges Vertrauen.

30. Oktober 2006, Bonn: Präsentation vorläufiger Ergebnisse der Studie im Rahmen der Veranstaltung „European Credit Transfer System for Vocational Education and Training“, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung veranstaltet wurde.

30. November 2006: Das „Final Seminar on the outcomes of ECVET reflector and ECVET connexion“ fand in Berlin im „Haus der Deutschen Wirtschaft“ statt. Die Teilnehmer – darunter Generaldirektoren für berufliche Bildung, Vertreter der Sozialpartner, Bildungsexperten, Vertreter von Bildungseinrichtungen sowie Vertreter der Europäischen Kommission – kamen aus 29 Ländern.

4. Dezember 2006, Helsinki: Präsentation vorläufiger Ergebnisse der Studie im Rahmen der Konferenz „From Copenhagen to Helsinki“, die im Rahmen der Finnischen Ratspräsidentschaft stattfindet.

### 3.4. Arbeitsdefinitionen

Aus rechtlicher und regulativer Perspektive betrachtet, sind die mit dem ECVET verbundenen Verfahrensschritte bis hin zur Zuerkennung einer beruflichen Qualifikation auf transnationaler Basis zu identifizieren. Im Rahmen des Projekts „ECVET reflector“ bedienen wir uns des folgenden Schemas:

- Schritt 1: die Bewertung der im jeweiligen Gastland erzielten Lernleistungen;
- Schritt 2: die Vergabe von Lern-Credits;
- Schritt 3: die Evaluierung der im Ausland erzielten Lernleistungen (einschließlich der Zuordnung von Lern-Credits, der Dokumentation und der Zertifizierung);
- Schritt 4: die Anerkennung der im Ausland erworbenen Lernkredite als Teil einer angestrebten Qualifikation;
- Schritt 5: die Zuerkennung einer Qualifikation gemäß den im Entsendeland geltenden Regeln und Vorschriften.

Die Schritte 1 bis 2 sind Teil der *Valuierung* der im Ausland erworbenen Lernergebnisse. Im Verlauf des Auslandsaufenthaltes legt der/die Lernende Prüfungen gemäß den im Gastland geltenden Vorschriften ab, für die ihm/ihr Lernkredite zuerkannt werden. Mit der Kreditvergabe ist der Valuierungsprozess, der die Vergabe von Zeugnissen über die erzielten Lernergebnisse und von Bescheinigungen der Lernaktivitäten einschließen kann, abgeschlossen. Damit wird Schritt 3 vorbereitet. *Credits* sind ein formalisiertes Bündel von Lernleistungen, die transferiert werden; ihre Verleihung erfolgt nach Beendigung eines Beurteilungsverfahrens. *Credits* können Teilen eines formellen, im Gastland oder Heimatland anerkannten, Berufsabschlusses entsprechen.

Der Teil des ECVET-Verfahrens, der auf die *Validierung* abzielt, umfasst die Evaluierung der Lernleistungen (Schritt 3), d.h. die Feststellung des Entsprechungsverhältnisses der im Ausland erzielten Lernleistungen und der Qualifikationsstandards des Heimatlands. Diese Evaluierung beruht auf der vom Gastland übermittelten Dokumentation und auf den vergebenen Kreditpunkten und mündet in die Anerkennung der im Ausland erworbenen *credits*.

Die Ergebnisse dieses Schritts fließen entweder in das Verfahren der „Anerkennung“ oder der „Vergabe eines Abschlusses“ ein. Welche Variante zum Zuge kommt, hängt von nationalen bzw. regionalen Gesetzgebungen und Regelwerken ab, da die Schritte 4 und 5 im Heimatland des Lernenden stattfinden. Dabei ist insbesondere Schritt 5 mit formalrechtlichen Aspekten verbunden, die die Vergabe eines Abschlusses nach sich zieht. Konkretisiert wird die Abschlussvergabe durch ein *Zertifikat* im Sinne eines „offiziellen, von einer ausstellenden Stelle oder Behörde vergebenen Dokuments, das in Folge eines standardisierten Bewertungsverfahrens die Leistungen einer Person formal erfasst“ (Tissot 2004, S. 40).

Eine Schwierigkeit besteht in der Studie darin, die Bewertungs- und Validierungsprozesse auseinander zu halten. Zu diesem Zweck sprechen wir von Bewertung als einem Teil des Valuierungsprozesses, wobei „Valuierung“ als Zwischenstufe auf dem Weg zur Validierung eingeführt wird. In Anlehnung an Tissot (2004, S. 158) wird Validierung als der „Vorgang der Bewertung und der Anerkennung eines ganzen Spektrums von Wissen, Know-how, Fertigkeiten und Kompetenzen, die Personen im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Zusammenhängen, z.B. durch Bildung, bei der Arbeit und in der Freizeit, erworben haben“. Im ECVET-Kontext ersetzen wir den Bewertungsprozess durch einen Evaluierungsprozess, so dass wir zusammengefasst folgende Verortung der Verfahrensschritte erhalten:

Tab. 5: *Valuierung, Validierung und Zertifizierung im Mobilitätskontext*

Gastland	Prozess	Entsendeland
Valuierung	Die Bewertung der vom Lernenden erzielten Lern-Credits	
Valuierung	Die Vergabe von Lern-Credits	
Valuierung	Die Evaluierung der im Ausland erzielten Lernergebnisse (einschließlich der Zuordnung zu <i>credits</i> , der Dokumentation und Zertifizierung)	Validierung
	Die Anerkennung der im Ausland erworbenen <i>credits</i> als Teil eines angestrebten Abschlusses	Validierung
	Die Vergabe eines Abschlusses gemäß den im Entsendeland geltenden Vorschriften	Zertifizierung

Die drei Hauptelemente Valuierung, Validierung und Zertifizierung sind für die Sicherstellung des Transfers von Teilabschlüssen von entscheidender Bedeutung.

Ein weiteres wesentliches Definitionselement betrifft die Unterschiede zwischen „Berufsbildungssystemen“ und „Qualifikationssystemen“. In unserer Studie verwenden wir den Terminus „Berufsbildungssystem“, um die Betonung auf die in der Berufsbildung etablierten Bestimmungen und Programme zu legen. „Qualifikationssysteme“ und „zuständige Stellen“ werden entsprechend der von der Europäischen Kommission vorgelegten Definition verwendet, derzufolge ein Berufsabschluss das „formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses (ist), bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006<sup>6</sup>). Im ECVET-Kontext könnten Beurteilung und Validierung entkoppelt und zwei verschiedenen Partnern im Bereich der Berufsbildung überantwortet werden.

### 3.5. Typologiebildung

Die Gestaltung und Entwicklung der Empfehlungen erfolgt nicht auf der Ebene einer detaillierten Beschreibung der einzelnen Berufsbildungssysteme. Basis ist vielmehr eine Typologie, die allgemeine Tendenzen im Verhältnis zwischen den nationalen Praktiken und dem ECVET sichtbar macht. Angestrebt werden generalisierende Auskünfte über zu beachtende Handlungsfelder, mögliche Problemlagen und zu erwartende Synergien in Ländern, die das neue Instrument nutzen wollen.

Für die Typologie-Bildung wird auf Methoden der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006). Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt) {SEK(2006) 1093} {SEK(2006) 1094} Brüssel, den 5.9. 2006. KOM(2006) 479 endgültig 2006/0163 (COD)

<sup>7</sup> Kluge, Susann (2000, January). Empirically grounded construction of types and typologies in qualitative social research, S. 4. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1(1), [www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-e.pdf](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-e.pdf) (Aufruf am 14.10.2007).

1. Definition eines Eigenschaftsraums, d.h. Sammlung von Merkmalen im Sinne von Eigenschaften und/oder Dimensionen. Die Typologie-Bildung beginnt mit der Bestimmung der Eigenschaften, die im Hinblick auf das Forschungsziel für sie relevant sind.
2. Analyse empirischer Regelmäßigkeiten. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf potenzielle empirische Regelmäßigkeiten analysiert. Die anschließende Zusammenfassung in Gruppen verfolgt das Ziel, Gruppen mit interner Homogenität zu bilden.
3. Typen-Bildung. Die Phase der Typen-Bildung ist der Analyse derjenigen internen Beziehungen innerhalb der Gruppen gewidmet, die sich durch Regelmäßigkeiten auszeichnen. Dies kann zu einer Verdichtung des Materials ebenso wie zu einer Reduzierung der Gruppen führen. Die anschließende Interpretation der identifizierten Regelmäßigkeiten stellt den Schritt hin zu der Bildung eines Typs dar. Ist jedoch eine zufriedenstellende Interpretation auf dieser Grundlage unmöglich, wird die Definition des Eigenschaftsraums revidiert.
4. Charakterisierung und Spezifizierung von Typen, wie etwa: Prototypen, Idealtypen, Extremtypen.
5. Formulierung praktischer Vorschläge. Wenn die Methodologie in Verbindung mit einer vorwiegend analytischen Zielsetzung angewendet würde, wäre Schritt 4 der letzte Arbeitsschritt. Da das Forschungsprojekt jedoch ein vorwiegend praktisches Ziel verfolgt, besteht der letzte Schritt in der Formulierung praktischer Vorschläge hinsichtlich der Implementierung des ECVET mit Bezug auf die verschiedenen Typen. Welchen Stakeholdern muss besondere Aufmerksamkeit in welchen Kontexten zukommen? Wo ist es möglich, Synergieeffekte mit der Dynamik der nationalen Entwicklung zu erzielen? Welche Art von Unterstützung, Information, Beratung und Hilfestellung könnte in Bezug auf die verschiedenen Konstellationen von Akteuren geleistet werden? Etc.

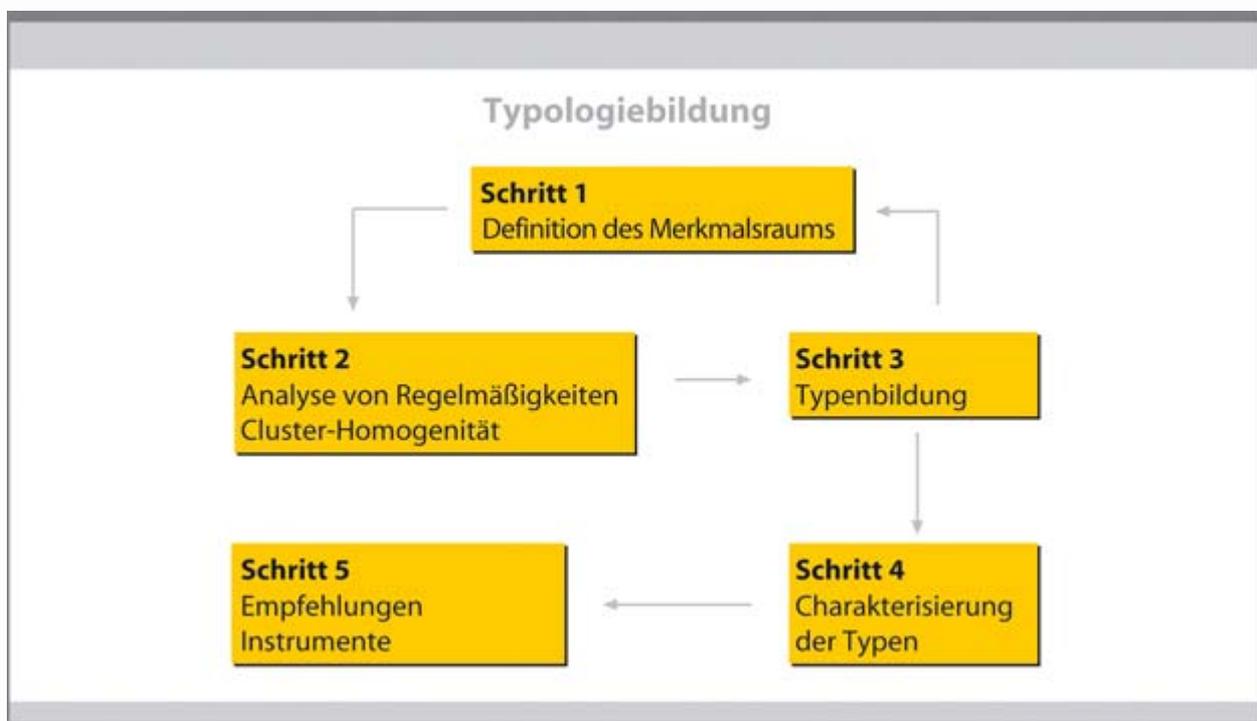


Abb. 8: Schritte der Typologiebildung

Als Grundlage für eine Typologisierung von Qualifikationssystemen unter Gesichtspunkten ihrer ECVET-*readiness* könnte *prima facie* eine Vielzahl von Eigenschaften in Betracht kommen wie z.B.:

- Grad der *Outcome*-Basierung von Prüfungen und Zertifikaten,,
- Fokussierung auf die Ergebnisse formellen Lernens vs. Möglichkeit der Validierung informellen Lernens; (Nicht-)Existenz einer Kultur kompetenzorientierter Zertifizierung (auch für den Bereich der Weiterbildung) und entsprechender Institutionen,
- Ausbildung in staatlichen Bildungsinstitutionen vs. Durchführung in den Betrieben der privaten Wirtschaft; (Nicht-)Existenz von Kombinationsformen (Dualität, Alternanz),
- Koexistenz verschiedener Systeme beruflicher Erstausbildung in einem Land,
- Akteurskonstellation im Bereich der Zertifizierung (Schulen, Unternehmen, staatliche Zertifizierungsstellen, Kammern etc.),
- Verteilung der Zuständigkeiten zwischen den Akteuren (national, regional, sektoral etc.),
- Grad der (vertikalen und horizontalen) Durchlässigkeit; (Nicht-)Existenz von Formen des Transfers von Lernergebnissen über die Grenzen von Subsystemen des nationalen Berufsbildungssystems hinweg,
- Vorhandensein eines nationalen Qualifikationsrahmens

und viele andere. Ziel der Studie ist es aber eben nicht, eine Vielfalt denkbarer günstiger und ungünstiger Faktoren der Implementierung zu identifizieren, sondern die zentralen Systemelemente des ECVET als eines Systems, das Verfahren der Validierung, Übertragung und Akkumulation von Lernerfolgen bereitstellt, mit den entsprechenden Praxen in den europäischen Ländern zu vergleichen und auf diesem Wege zu Aussagen über die respektiven Passungsverhältnisse zu kommen. Die Untersuchung hat insofern große Nähe zu einer SWOT-Analyse. Es gibt jedoch Abweichungen in zweierlei Hinsichten:

- SWOT-Analysen untersuchen *erstens* interne Stärken und Schwächen sowie externe Bedingungen, die soziale Systeme – oft: Unternehmen – ihrer strategischen Planung *angesichts einer objektiven Anforderungslage* zugrunde zu legen haben. Im vorliegenden Fall können Aussagen über ein unzureichendes Passungsverhältnis („*fit*“) aber auch zur Empfehlung eines veränderten Designs des ECVET oder einer Bereitstellung unterstützender Maßnahmen führen: *Beide* Seiten sind – innerhalb gewisser Grenzen – variabel. Tatsächlich werden im praktischen Teil der Studie auch Empfehlungen gegeben, die die Gestaltung von Prozessen und begleitenden Instrumenten auf EU-Ebene betreffen.
- SWOT-Analysen beziehen sich *zweitens* im Normalfall auf einen multifaktoriellen Handlungskontext, der für das Bezugssystem eine Vielfalt von „Gelegenheiten“ und „Herausforderungen“ beinhaltet. Demgegenüber sind hier die Berufsbildungssysteme der Länder zu *einem* klar gegliederten Instrument mit einem überschaubaren Set von Eigenschaften ins Verhältnis zu setzen.

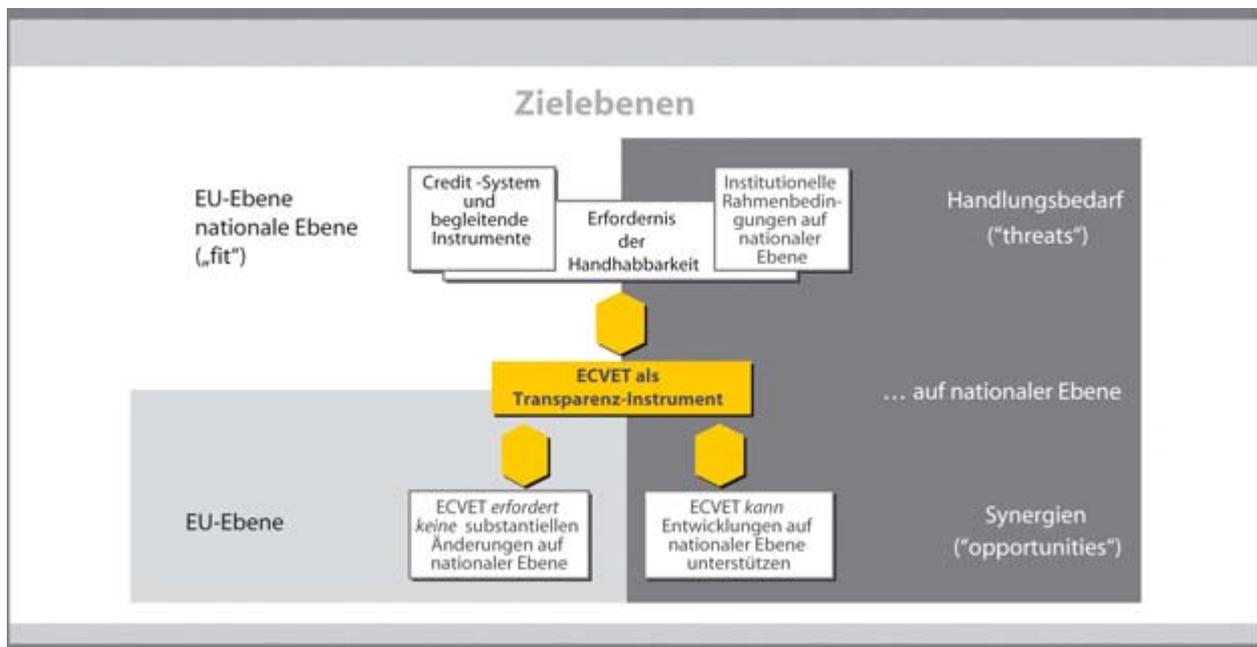


Abb. 9: Zielebenen und Akteure

Diese Eigenschaften des ECVET (s. Tab. 5) auf der einen Seite, günstige Bedingungen seines Einsatzes auf nationaler Ebene auf der anderen Seite galt es zu identifizieren, um die Typologie dem Forschungsziel entsprechend problembezogen entwickeln zu können.

Es war für die Typologiebildung also zunächst eine Deskription des ECVET zu entwickeln, die

1. die wesentlichen Systemelemente identifiziert und
2. diesen sodann förderliche Bedingungen auf der Ebene des Qualifikationssystem zuordnet.

Essenziell für die Funktionsweise des ECVET in grenzüberschreitenden Mobilitätsprojekten ist, dass

- Einheiten von Qualifikationen erworben werden können. Die Beschreibung von absolvierten Ausbildungsmaßnahmen hat programmunabhängig, d.h. lediglich auf der Basis der angestrebten *learning outcomes* (*knowledge, skills and competence - KSC*) zu erfolgen;
- die im Ausland gemachten Lernerfahrungen als gleichwertig mit denjenigen, die die Programme im entsendenden Land vermitteln, anerkannt werden;
- die Lernergebnisse in die Qualifikation und die Identifizierung entsprechender Teile im Ausbildungsgang, aus dem heraus das Mobilitätsvorhaben gestartet wurde, übertragen werden können und;
- die in den verschiedenen Lernkontexten erzielten Ergebnisse grenz- und programmüberschreitend akkumuliert werden können

Nur das *Ensemble* dieser Elemente kann gewährleisten, dass im Ausland erzielte Lernerfahrungen zum integralen Bestandteil einer Ausbildung im entsendenden Land werden.

Tabelle 6 setzt die Systemelemente zu dienlichen Bedingungen der Implementierung auf nationaler Ebene in Beziehung.

Tab. 6: *Essenzielle Elemente des ECVET*

	<b>Nützliche Bedingungen auf nationaler Ebene</b>
<b>Validierung von Lernergebnissen</b>	<i>Assessment</i> von Teilen von Qualifikationen möglich
	Validierungsverfahren werden nach (Qualitäts-)Standards durchgeführt
	Akkumulation zu Qualifikationen
<b>Validierung</b>	Es existieren verschiedene Formen der Validierung (von Erfahrungslernen, von schulischem Lernen, etc.)
	Wert von Zwischenprüfungen, Modulabschluss tests etc.
	Existenz verschiedener Formen der Zertifizierung (hinsichtlich ihrer rechtlichen Bedeutung)
	Existenz von Teilzertifikaten/Zertifikaten für einzelne Einheiten
<b>Anerkennung und Gleichwertigkeit</b>	Methoden der Anerkennung im Ausland oder in einem anderen Teil des Berufsbildungssystems erworbener <i>KSC</i> im Zusammenhang mit der Zulassung zu einem Berufsbildungsprogramm/der Vergabe eines Abschluss- oder Teilzertifikats
	Definition und Anwendung grenzüberschreitender Gleichwertigkeitsverhältnisse
<b>Transfer</b>	Existenz von Transfer im Kontext internationaler Mobilität/zwischen verschiedenen Teilen des Systems der beruflichen Erstausbildung – z.B. in regionaler oder sektoraler Perspektive Transferverfahren
	Existenz gemeinsamer Einheiten in verschiedenen Programmen/Qualifikationen hat erleichterten Transfer zur Folge
	Transfer von ganzen oder Teilqualifikationen
<b>Akkumulation / Kapitalisierung</b>	Existenz von Akkumulation im nationalen System der beruflichen Erstausbildung/in speziellen Teilen dieses Systems
	Hohe Effizienz und hoher Nutzungsgrad von Akkumulationsverfahren

Die unten stehende Grafik zeigt, welche Verfahren der Recherche und Datenerhebung zum Einsatz kommen, um Informationen zu den vier eingangs (unter 3.1.) identifizierten Anforderungsbereichen zu erhalten.

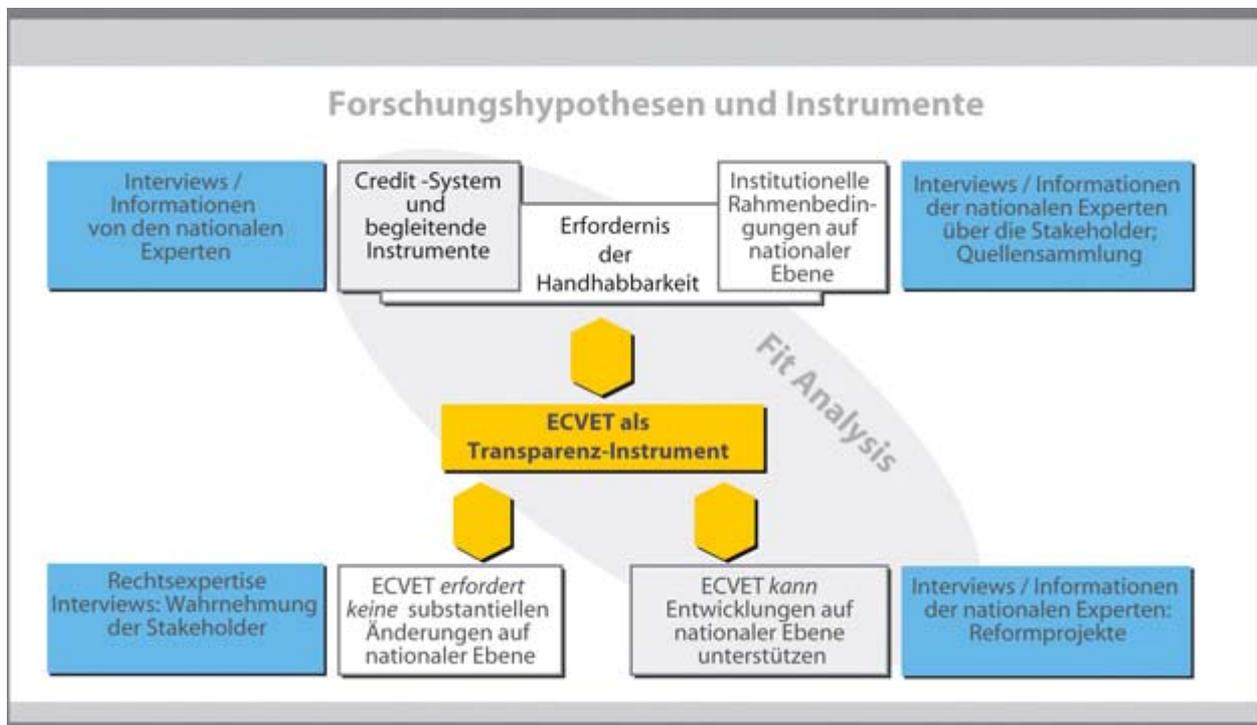


Abb. 10: Forschungshypothesen und Instrumente

### 3.6. Rechtliche Aspekte der Implementierung und der Anwendung des ECVET (Andreas Hänlein)

#### 3.6.1. ECVET und Subsidiarität – zum europarechtlichen Rahmen europäischer Berufsbildungspolitik

##### 3.6.1.1. Relevanz des europarechtlichen Rahmens

Im Forschungsprojekt „ECVET reflector“ wurde untersucht, ob und unter welchen Bedingungen mit einer reibungslosen Umsetzung des „ECVET Prototype“ gerechnet werden kann bzw. welche Umsetzungshindernisse auf Seiten der Mitgliedstaaten möglichst schon in der Entwicklungsphase berücksichtigt werden sollten.

Im Zentrum einer solchen Untersuchung steht naturgemäß die Frage, ob und in welchem Umfang die jeweiligen nationalen Berufsbildungssysteme mit der europäischen Konzeption kompatibel sind bzw. in welchem Ausmaß Veränderungsbedarf auf nationaler Ebene entstehen würde. Die Bereitschaft zu nationalen Reformmaßnahmen vor dem Hintergrund europäischer „Vorgaben“ hängt aber auch davon ab, ob diese Vorgaben als legitim empfunden werden. In diesem Zusammenhang spielt ihre Vereinbarkeit mit dem europäischen Recht eine bedeutsame Rolle. Deshalb wird im Folgenden die Vereinbarkeit von ECVET mit dem europäischen Recht, insbesondere mit dem Primärrecht, untersucht. Zugleich soll geprüft werden, ob dem geltenden europäischen Recht Anregungen für die Ausgestaltung des neuen Systems entnommen werden können.

### 3.6.1.2. Subsidiarität und die Grundprinzipien des EG-Vertrags

Die Verteilung politischer Verantwortung zwischen den Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene wird vielfach und besonders nachdrücklich im Bereich der Bildungspolitik mit dem Schlagwort der Subsidiarität charakterisiert. Dabei wird dieser Begriff in einem eher weiten und unspezifischen Sinne aufgefasst, und zwar so, dass im Grundsatz der Vorrang bei den Mitgliedstaaten als Akteuren auf einer unteren Ebene liegt bzw. dass Handlungsmöglichkeiten der übergeordneten europäischen Ebene nur gegeben sind, soweit hierfür besondere Gründe bestehen. Im Unterschied zu diesem unspezifischen Begriff von Subsidiarität formt der EG-Vertrag die Verantwortungsverteilung rechtstechnisch präziser und in Gestalt einer Prinzipien-Trias aus, deren eines ebenfalls als Subsidiaritätsprinzip, hier in einem spezifischen Sinn, bezeichnet wird (Art. 5 II EG)<sup>8</sup>.

Das erste dieser Prinzipien ist das Prinzip der begrenzten Einzelermächtigung. Es bezieht sich auf die *Abgrenzung* der Zuständigkeiten<sup>9</sup> und besagt, dass die Gemeinschaft innerhalb der Grenzen der im EG-Vertrag zugewiesenen Befugnisse und gesetzten Ziele tätig wird (Art. 5 I EG). Die weiteren Prinzipien, das Subsidiaritätsprinzip (Art. 5 II EG) und das Verhältnismäßigkeitsprinzip (Art. 5 III EG), beziehen sich auf die *Ausübung* der Zuständigkeiten der Gemeinschaft. Ausgangspunkt der Untersuchung berufsbildungspolitischer Handlungsmöglichkeiten der EG ist die Suche nach einer Ermächtigung, die die Zuständigkeit der Gemeinschaft in diesem Politikfeld begründet.

### 3.6.1.3. Europarechtliche Grundlagen der Berufsbildungspolitik

#### Berufsbildungspolitische Zuständigkeiten der Gemeinschaft

Die im Sinne des Prinzips der begrenzten Einzelermächtigung zentrale Ermächtigungsvorschrift in Bezug auf Maßnahmen der beruflichen Bildung findet sich in Art. 150 EG<sup>10</sup>. Nach Abs. 1 des Artikels führt die Gemeinschaft eine Politik der beruflichen Bildung<sup>11</sup>, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt. Damit ist einerseits eine Zuständigkeit der Gemeinschaft in diesem Themenfeld begründet, andererseits ist klargestellt, dass es sich nicht um eine ausschließliche Zuständigkeit, sondern eben um eine unterstützende und ergänzende handelt. Diese Feststellung ist wichtig, weil nur bei nicht ausschließlichen Zuständigkeiten das erwähnte Subsidiaritätsprinzip im rechtstechnischen Sinn (Art. 5 II EG) zum Zuge kommt.

Die so deutliche Zuweisung einer originär berufsbildungspolitischen Zuständigkeit steht in dieser Form noch

---

<sup>8</sup> Die beiden unterschiedlichen Verwendungsweisen des Begriffs der Subsidiarität werden besonders deutlich in den deutschen Textausgaben des EG-Vertrages: Dort trägt Art. 5 EG einerseits die editorische Überschrift „Subsidiaritätsprinzip“; andererseits taucht dieses Prinzip als eines von mehreren Teilprinzipien in Abs. 2 eben jenes Artikels auf. Präziser ist demgegenüber die Begrifflichkeit in Art. I-11 des Verfassungsvertrags, wo die Überschrift lautet: „Grundprinzipien“.

<sup>9</sup> Die hier zugrunde gelegte dogmatische Differenzierung findet sich auch in Art. I-11 des Verfassungsentwurfs.

<sup>10</sup> Der Vorschlag der Kommission für eine „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ vom 5.9.2006 – KOM (2006) 479 endgültig – ist demgegenüber nicht allein auf Art. 150 EG (betr. die berufliche Bildung), sondern auch auf Art. 149 EG (betr. die allgemeine Bildung) gestützt. Der Grund für die Nennung beider Artikel als Rechtsgrundlage besteht darin, dass der EQR ein Instrument sein soll, das auch die Mobilität zwischen den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Teilen der Bildungssysteme unterstützen soll. Bei ECVET geht es demgegenüber allein um die berufliche Bildung (*V=vocational*).

<sup>11</sup> Näher zum – im Kontext von ECVET freilich unproblematischen – Begriff der beruflichen Bildung Classen in: von der Groeben/Schwarze, Art. 150 EG Rz 2 f.

nicht sehr lange im EG-Vertrag, sondern geht auf den Vertrag von Maastricht zurück, der den früheren sehr viel knapperen Art. 128 EWGV<sup>12</sup> durch einen Art. 127 EGV ersetzt hat<sup>13</sup>, der dann durch den Vertrag von Amsterdam in Art. 150 umbenannt wurde<sup>14</sup>. Allerdings gab es auch zuvor schon gewisse Zuständigkeiten, die der Gemeinschaft Aktivitäten auf diesem Feld erlaubten und auch heute noch erlauben, die auf die Förderung der Freizügigkeit der Personen abzielen. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf Art. 47 EG, auf dessen Grundlage die sogenannten Anerkennungsrichtlinien ergangen sind.

### **Gemeinschaftsrechtliche Handlungsformen**

Art. 150 EG enthält auch eine Aussage über die Handlungsformen, die die Gemeinschaft zur Ausübung ihrer Zuständigkeit nutzen kann. In Abs. 4 heißt es, dass der Rat „Maßnahmen“ erlassen kann, die zur Verwirklichung der Ziele des Artikels beitragen. Unter Maßnahmen sind insbesondere die in Art. 249 genannten zu verstehen, nämlich Verordnungen, Richtlinien, Entscheidungen sowie Empfehlungen<sup>15</sup> und Stellungnahmen. Vom Begriff der Maßnahmen werden darüber hinaus auch weitere Akte, insbesondere „Beschlüsse“ erfasst<sup>16</sup>, wie sie der Rat im Bildungsbereich vielfach erlassen hat<sup>17</sup>.

Schließlich hat sich in den vergangenen Jahren die sogenannte „Methode der offenen Koordinierung“ als Instrument gerade auch der europäischen Bildungspolitik durchgesetzt. Diese Methode ist in den Politikfeldern von Bedeutung, in denen der Handlungsspielraum der europäischen Organe eher schmal ist. Die Methode bedeutet, dass der Rat auf Vorschlag der Kommission Leitlinien und Zeitpläne festsetzt und dass der Rat oder die Kommission – in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten – Qualitätsindikatoren festlegt. Später berichten die Mitgliedstaaten über die Umsetzung der besagten Vorgaben. Diese Berichte sind Grundlage einer Evaluierung, auf deren Basis Rat und Kommission Empfehlungen abgeben<sup>18</sup>. Diese *benchmarking*-Methode europäischer Politik ist nicht unumstritten<sup>19</sup>. Anders als in anderen Politikbereichen wird sie in Art. 150 EG nicht ausdrücklich erwähnt. Deshalb ist unklar, wie das Verfahren aus primärrechtlicher Sicht auszugestalten ist<sup>20</sup>.

---

<sup>12</sup> Art. 128 EWGV lautete: „Auf Vorschlag der Kommission und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses stellt der Rat in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des Gemeinsamen Marktes beitragen kann.“

<sup>13</sup> Dazu Shaw, *From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy*, S. 556 (572 ff.)

<sup>14</sup> Die einzige sachliche Änderung, zu der es dabei kam, besteht darin, dass im Rechtssetzungsverfahren nunmehr auch die Anhörung des Ausschusses der Regionen vorgeschrieben ist (Art. 150 Abs. 4 mit Art. 263 ff EG).

<sup>15</sup> Die Wahl des Instruments der Empfehlung hat die Kommission nun für die Regelung des EQR vorgeschlagen; vgl. den Vorschlag der Kommission für eine „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ vom 5.9.2006 – KOM (2006) 479 endgültig.

<sup>16</sup> Classen in: von der Groeben/Schwarze, Art. 150 EG Rz 12 und Art. 149 Rz 27; vgl. auch Oppermann, *Europarecht*, S. 581 (Rz 12)

<sup>17</sup> Zu denken ist hier etwa an das ERASMUS-Programm (dazu EuGH 30.5.1989 – Rs. 242/87 – Slg. 1989, 1425, 1449) oder an das LEONARDO-Programm, ABl. 1999, L 146/33.

<sup>18</sup> Vgl. die Nachweise bei Ennuschat, S. 198 ff.; außerdem Oppermann, *Europarecht*, S. 176 (Rz 114); vgl. auch Göbel, *Von der Konvergenzstrategie zur offenen Methode der Koordinierung*, 2002, S. 145 ff.; Karl, *SDSRV* 53, S. 7 ff.

<sup>19</sup> Kritik vorwiegend seitens der deutschen Bundesländer; z.B. Hablitzel, *DÖV* 2002, 407 ff.; Nachweise auch bei Ennuschat, S. 201 f.

<sup>20</sup> Vgl. demgegenüber: zur Koordinierung der Wirtschaftspolitik durch „Grundzüge der Wirtschaftspolitik“: Art. 99 II EG; zur Koordinierung der Beschäftigungspolitik durch „Leitlinien“: Art. 128 II EG; zur Koordinierung der Sozialpolitik: Art. 137 II EG. Vgl. auch die Verfahrensempfehlungen im Weißbuch *Europäisches Regieren* KOM(2001) 428, S. 28.

Insofern, als im Rahmen der „Methode der offenen Koordinierung“ auch die Regierungen als Akteure beteiligt sind, überschneidet sich diese Methode mit konzertiertem Handeln der Regierungen, die bisweilen aus Anlass von Ratssitzungen Beschlüsse fassen, die nicht als Beschlüsse des Rates aufgefasst werden sollen<sup>21</sup>. Solche Formen intergouvernementaler Zusammenarbeit liegen auch dann vor, wenn an der Beschlussfassung auch Regierungsvertreter solcher Staaten beteiligt sind, die keine Mitgliedstaaten der Europäischen Union sind. Beispiele für intergouvernementale Beschlüsse in diesem Sinne sind etwa die Bologna- oder die Kopenhagen-Erklärung<sup>22</sup>.

### **Ziele europäischer Berufsbildungspolitik**

Art. 150 EG definiert des weiteren die Ziele der Gemeinschaftstätigkeit im Bereich der beruflichen Bildung. Es werden dort sechs Ziele genannt, die sich in zwei Gruppen unterteilen lassen.

Die eine Gruppe von Zielen bezieht sich auf die Förderung der Mobilität, insbesondere auf Mobilität innerhalb der Gemeinschaft:

- die Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in beruflicher Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen (Spiegelstrich 3 Var. 2);
- die Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen (Spiegelstrich 4);
- der Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustauschs über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten (Spiegelstrich 5).

Diese drei Ziele berühren sich also mit dem Binnenmarktkonzept (Art. 14 EG) und den Grundfreiheiten.

In der anderen Gruppe von Zielen kommt ein genuin europäischer bildungspolitischer Anspruch zum Ausdruck, der auf gestaltende Einflussnahme auf die Bildungssysteme in Europa zielt. Hier geht es um

- die Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung (Spiegelstrich 1),
- die Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt (Spiegelstrich 2);
- die Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung (Spiegelstrich 3 Var. 1).

### **Vorkehrungen zum Schutz der bildungspolitischen Kompetenzen der Mitgliedstaaten**

Schließlich ist auf mehrere Restriktionen der dargestellten Handlungsmöglichkeiten der europäischen Akteure hinzuweisen, die sich teils aus Art. 150, teils auch aus Art. 5 ergeben. Diese rechtlichen Restriktionen sind nicht allein bei den „klassischen“, in Art. 249 ausdrücklich benannten Akten der Gemeinschaft zu beachten. Auch sonstige Maßnahmen einschließlich solcher der intergouvernementalen Zusammenarbeit dürfen das

---

<sup>21</sup> Dazu Oppermann, Europarecht, S. 174 (Rz 109).

<sup>22</sup> Zur Bologna-Erklärung Wex, Bachelor und Master, S.90; bei Wex, ebd., S. 393 ff. ist auch der Text der Bologna-Erklärung abgedruckt; Fundstelle der Kopenhagen-Erklärung: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training ([ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf)).

Gemeinschaftsrecht nicht verletzen bzw. behindern<sup>23</sup>.

Zwei dieser Restriktionen ergeben sich aus Art. 150 EG: Zu nennen ist hier zunächst das Gebot, die Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung strikt zu respektieren<sup>24</sup> (Abs. 1; *Respektgebot*). Zum zweiten schließt Abs. 4 jegliche Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten aus (*Harmonisierungsverbot*). Dieses Verbot, das sich auch in anderen Handlungsermächtigungen des Primärrechts findet, hat durch die Rechtsprechung des EuGH ein beachtliches Gewicht erlangt<sup>25</sup>.

Zwei weitere Restriktionen, die sich aus Art. 5 EG ergeben, wurden oben bereits erwähnt: das (spezifische) *Subsidiaritätsprinzip* des Art. 5 II EG, nach dem die Gemeinschaft dort, wo sie sich mit den Mitgliedstaaten die Zuständigkeit teilt, wie es bei der Berufsbildungspolitik der Fall ist, nur tätig werden darf, sofern und soweit die Ziele der jeweilige Maßnahmen auf der Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können. Das Gewicht dieses Grundsatzes dürfte dort größer sein, wo die Gemeinschaft eigenständige bildungspolitische Ziele verfolgen kann; umgekehrt liegt der Vorwurf eines Verstoßes gegen dieses Prinzip dann ferner, wenn es der Gemeinschaft vorwiegend um die Mobilität zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten geht<sup>26</sup>. Schließlich dürfen die Maßnahmen nach dem *Verhältnismäßigkeitsprinzip* nicht über das für die Erreichung der Ziele des Vertrages erforderliche Maß hinausgehen (Art. 5 Abs. 3 EG). Nach der Rechtsprechung des EuGH kommt es insoweit darauf an, ob die gewählten Mittel zur Erreichung des angestrebten Zwecks nicht offensichtlich ungeeignet sind und ob sie das Maß des hierzu Erforderlichen nicht offensichtlich übersteigen<sup>27</sup>.

Insgesamt sind mithin eine Reihe von Restriktionen zu beachten. Zu bedenken ist bei alledem aber auch, dass Art. 150 EG als Ermächtigungsgrundlage für die europäische Berufsbildungspolitik in bemerkenswerter Weise abweicht von Art. 149 EG, der die allgemeinen Bildungssysteme betrifft. Dort sollen nämlich unterstützende und ergänzende Maßnahmen der Gemeinschaft nur „erforderlichenfalls“ erfolgen (Art. 149 Abs. 1 EG), eine zusätzliche Kautele, die dahin interpretiert wird, dass der Gemeinschaft insoweit Ermessen zusteht, ob sie überhaupt etwas unternehmen will<sup>28</sup>. Diese zusätzliche Voraussetzung der Erforderlichkeit fehlt in Art. 150 Abs. 1 EG, der auch im übrigen dezidiert formuliert ist: die Gemeinschaft „führt“ danach „eine Politik der beruflichen Bildung“, während sie nach Art. 149 Abs. 1 EG nur zur Bildungspolitik „beiträgt“. Mit Recht wird deshalb gesagt, dass die Gemeinschaft in der Berufsbildungspolitik eigenständige Akzente setzen darf, die ihr im Rahmen des Art. 149 EG so nicht erlaubt wären<sup>29</sup>.

Schließlich ist bei der Handhabung der verschiedenen Restriktionen, die die bildungspolitischen Kompetenzen der Mitgliedstaaten schützen sollen, zu beachten, dass eine scharfe Handhabung dieser Restriktionen dann weniger veranlasst ist, wenn die Gemeinschaft mit ihrer Politik Konzepte aufgreift oder an Konzepte

<sup>23</sup> EuGHE 1986, 29, 81 Rz 39 – Rs 44/84 – („Hurd“); Bezugnahme hierauf bei Oppermann, Europarecht, S. 174 (Rz 109).

<sup>24</sup> Deutscher Text: „unter strikter Beachtung“; aussagekräftiger die englische Version: „... full respect of the responsibility of the Member States ...“

<sup>25</sup> Vgl. EuGH 5.10.2000 – C – 376/98 – Slg. I-8419 ff. (Tabakwerbeverbot); vgl. jetzt aber auch EuGH 12.12.2006 – Rs. C-380/03 – (BRD/Europäisches Parlament und Rat der EU).

<sup>26</sup> So überzeugend Classen in: von der Groeben/Schwarze, Art. 150 EG Rz 13.

<sup>27</sup> Vgl. etwa EuGH 12.11.1996 – Rs. 84/95 – (Vereinigtes Königreich/Rat (betr. Arbeitszeitrichtlinie)); jüngst auch EuGH 12.12.2006 – Rs. C-380/03 – (BRD/Europäisches Parlament und Rat der EU (betr. Tabakwerberichtlinie)).

<sup>28</sup> Classen in: von der Groeben/Schwarze, Art. 149 EG Rz 10.

<sup>29</sup> Classen in: von der Groeben/Schwarze, Art. 150 EG Rz 14.

anschließt, die in den Mitgliedstaaten ohnehin verfolgt werden. Gerade dann, wenn derartiges geschieht, lässt sich die Tätigkeit der Gemeinschaft als „unterstützend“ charakterisieren, wie sie sowohl Art. 149 wie auch Art. 150 EG umschreibt<sup>30</sup>. In diesem Zusammenhang erlangt die Frage Bedeutung, ob und inwieweit bereits die jeweiligen nationalen Berufsbildungspolitiken von ähnlichen Konzepten geprägt sind, wie sie sich nun auf europäischer Ebene anbahnen<sup>31</sup>.

### 3.6.2. Schlussfolgerungen in Bezug auf ECVET

Nach der Entfaltung des primärrechtlichen Rahmens folgen nun Überlegungen zu den Konsequenzen für das Projekt ECVET.

#### Handlungsform und Verfahren

Zunächst stellt sich die Frage, in welcher rechtlichen Form das europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung geregelt werden sollte. Dabei lässt sich ohne vertiefte Analyse feststellen, dass die Zuständigkeit der europäischen Gemeinschaft für ein derartiges Konzept aus deren Kompetenz folgt, „eine Politik der beruflichen Bildung (zu führen)“ (Art. 150 I EG).

Eine *Verordnung* des Rates, die unmittelbare Geltung in den Mitgliedstaaten besitzt, kommt als Gestaltungsinstrument einer solchen Politik keinesfalls in Frage. Dieser Regelungsmodus, der der nationalen Gesetzgebung keinen Raum mehr lässt, wäre weder mit dem Gebot zu vereinbaren, die Verantwortung der Mitgliedstaaten strikt zu respektieren (Art. 150 I EG), noch mit dem Harmonisierungsverbot (Art. 150 IV EG). Auch die Form einer *Richtlinie*, die den Mitgliedstaaten Ziele rechtsverbindlich vorgibt, die sie durch eigene Rechtsakte umzusetzen haben, dürfte unter dem Gesichtspunkt des Subsidiaritätsprinzips ausscheiden. Allenfalls dann, wenn das Kreditpunktesystem ausschließlich in grenzüberschreitenden Zusammenhängen eine Rolle zu spielen hätte, könnte man hierfür rechtsverbindliche Vorgaben der europäischen Ebene in Betracht ziehen. Die Lissabon-Strategie, aus der das ECVET-Projekt hervorgegangen ist, verfolgt jedoch darüber hinausgehende, originär bildungspolitische Ziele. Im Hinblick darauf, aber auch unabhängig von solchen Fernperspektiven dürfte die Wahl eines Instruments ohne Rechtsverbindlichkeit den restriktiven Prinzipien des Primärrechts besser Rechnung tragen. Demzufolge wäre eine *Ratsempfehlung* im Sinne der Art. 150 IV, 249 VEG – nach dem Vorbild der von der Kommission vorgeschlagenen EQR-Empfehlung<sup>32</sup> –, die rechtlich unverbindlich wäre, eine zulässige und empfehlenswerte Handlungsform. Sie würde überdies eine Mitwirkung des Europäischen Parlaments im Verfahren nach Art. 251 EG sowie die Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses sowie des Ausschusses der Regionen ermöglichen und erforderlich machen (vgl. Art. 150 IV EG).

Dies – und das damit einhergehende hohe Legitimationsniveau – wäre nicht gewährleistet, wenn ECVET Gegenstand eines Aktes im Rahmen der *Methode der offenen Koordinierung* (z.B. "berufsbildungspolitische Leitlinien") würde<sup>33</sup>, es sei denn, auch in diesem Fall würde nach Maßgabe des Art. 150 IV EG vorgegangen. Empfehlenswert wäre ein solches Vorgehen aber nicht, da – wie gesagt – eine ausdrückliche primärrechtliche Grundlage für die „offene Koordinierung“ im Bereich der Bildungspolitik fehlt.

Denkbar wäre schließlich eine *intergouvernementale Erklärung* nach Art der Bologna- und Kopenhagen-

<sup>30</sup> Ähnliche Argumentation im Kontext des Art. 149 bei Classen in: von der Groeben/Schwarze, Art. 149 EG Rz 10.

<sup>31</sup> Insofern lässt sich also aus der rechtlichen Analyse eine gewisse Vorgabe für die Durchführung der im Rahmen von „ECVET reflector“ durchzuführenden vergleichenden Studien ableiten: Bei diesen Studien muss ein besonderes Augenmerk darauf liegen, ob und welche Verwandtschaften zum Konzept des ECVET-Projekts in den jeweiligen nationalen Rechtsordnungen identifiziert werden können.

<sup>32</sup> Dazu bereits oben Fn. 3.

<sup>33</sup> Generelle Kritik an der „offenen Koordinierung“ unter diesem Gesichtspunkt bei Karl, SDSRV 53, S. 7 (23).

Erklärung. Insoweit wäre ein einstimmiger Beschluss aller beteiligten Regierungen erforderlich<sup>34</sup>, der als solcher jedoch keinerlei Rechtsverbindlichkeit beanspruchen könnte. Auch der institutionalisierte „sanfte“ Druck der Koordinierungsmethode lässt sich auf der Grundlage einer solchen Erklärung kaum rechtfertigen, denn die legitimatorische Grundlage dürfte hierfür nicht ausreichen. Andererseits mag gerade diese Schwäche des Instruments es als geeignet erscheinen lassen, weitergehende politische Ziele zu formulieren, als es mit „schärferen“ Instrumenten möglich wäre.

### **Unitisation**

Die Einführung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung setzt voraus, dass Qualifikationen als Gesamtheiten im Sinne einer Summe kleinerer Einheiten aufgefasst und dargestellt werden. Es zeichnet sich ab, dass den Mitgliedstaaten eine solche Darstellung nahegelegt werden soll. Dabei werden voraussichtlich die Einzelelemente einer Qualifikation als *units* bezeichnet werden – im Sinne von Teilqualifikationen bzw. Teilergebnissen von Bildungsprozessen.<sup>35</sup> Fraglich ist demnach, wie ein europäischer Akt zu bewerten wäre, der den Mitgliedstaaten die „Unitisierung“ der Qualifikationen ihrer Berufsbildungssysteme vorgabe bzw. nahe legte.

Solange eine solche Vorgabe darauf hinausläufe, Ergebnisse von Ausbildungsgängen lediglich anders zu beschreiben und darzustellen – nämlich als Summe einer Reihe von *units* – beständen aus primärrechtlicher Sicht keine Bedenken. Insbesondere würde die Verantwortung der Mitgliedstaaten für „Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung“ nicht berührt (Art. 150 I EG). Auch eine verbotene Harmonisierung wäre nicht intendiert (Art. 150 IV EG). Ob diese Beurteilung auch dann angebracht wäre, wenn eine bildungsorganisatorische Verselbstständigung der Teileinheiten im Sinne einer „Modularisierung“ verlangt würde<sup>36</sup>, bedürfte einer speziellen Prüfung. Von dieser kann hier aber abgesehen werden, da eine Modularisierung in diesem Sinne nicht beabsichtigt ist.

### **Einführung von Leistungspunkten**

In einem Leistungspunkte- und Anrechnungssystem werden den einzelnen Einheiten sowie den Qualifikationen als Bündel von Einheiten Leistungspunkte zugewiesen, um die Akkumulierung und Anrechnung von Lernleistung in transparenter Weise zu ermöglichen<sup>37</sup>. Werden den Einheiten im oben erläuterten Sinne Leistungspunkte zugewiesen, drücken diese das relative Gewicht einer Teilqualifikation bezogen auf die jeweilige Gesamtqualifikation aus.<sup>38</sup>

Wird seitens der europäischen Ebene den Mitgliedstaaten der Union vorgegeben, sie sollten in den beruflichen Ausbildungsgängen die Vergabe von Leistungspunkten vorsehen und praktizieren, ginge eine solche Maßnahme über eine neue Beschreibung existenter Prozesse hinaus, denn es müssten Verfahren zur differenzierten Vergabe von Leistungspunkten eingeführt werden. Gleichwohl beeinflusst die Vergabe von Leis-

<sup>34</sup> Vgl. Oppermann, Europarecht, S. 174 (Rz 109).

<sup>35</sup> Zum Begriff der „Einheit“: Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten vom 28.6.2005, S. 7: „Mit einem Leistungspunktesystem können Qualifikationen in Einheiten oder die Ziele eines Bildungs- und Berufsbildungsprogramms in Teilziele untergliedert werden (...) eine Einheit ist Teil einer Qualifikation“; vgl. ferner Le Mouillour, European approaches to credit (transfer) systems in VET, S. 77: „unit means the elementary (or smallest) part of a qualification or of a curriculum, and is outcome oriented“.

<sup>36</sup> Zum Begriff des Moduls, wie er hier verwendet wird, Le Mouillour, ebd.: „module means the elementary (or smallest) part of a learning pathway, and is processoriented. It corresponds to a specific way of organising resources, workload and learning time to reach certain objectives“.

<sup>37</sup> Vgl. Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten vom 28.6.2005, S. 7.

<sup>38</sup> Vgl. Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten vom 28.6.2005, S. 7 und S. 15 f.

tungspunkten als solche<sup>39</sup> die Inhalte beruflicher Ausbildungsprozesse nicht und deren Gestaltung nur marginal, so dass auch eine solche Vorgabe den gebotenen Respekt vor der mitgliedstaatlichen Verantwortung nicht außer Acht ließe (Art. 150 I EG). Erneut wäre eine Harmonisierung nicht zu befürchten (Art. 150 IV). Mit Blick auf das Subsidiaritätsprinzip (Art. 5 II EG) ist darauf zu verweisen, dass ein Leistungspunktesystem, das auch grenzüberschreitende Mobilität gewährleisten soll, europaweit einheitlich ausgestaltet sein muss, so dass ein Handeln der Gemeinschaft unumgänglich ist. Unter dem Gesichtspunkt des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes (Art. 5 III EG) – auch unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips – ist festzuhalten, dass eine sofortige und flächendeckende Zuweisung von Leistungspunkten von den Staaten nicht erwartet wird. Beabsichtigt ist vielmehr ein sukzessives Vorgehen, das sich zunächst auf diejenigen Ausbildungsgänge und Branchen konzentriert, in denen (grenzüberschreitende) Mobilität der Auszubildenden besonders zu erwarten ist oder in denen mit derartigen Mobilitätsprojekten bereits experimentiert wird. Diese ressourcenschonende Vorgehensweise trägt dem Verhältnismäßigkeitsgrundsatz Rechnung.

### **Überprüfung und Bewertung von Lernergebnissen**

Die Gutschrift absolvierter Lernleistungen wird von Lernleistung und -fortschritt der Lernenden in der jeweiligen Einheit abhängen; das bedeutet, dass die Lernleistung bezogen auf einzelne Einheiten (*units*) überprüft, bewertet und ggf. anerkannt werden muss.<sup>40</sup> Die Vorgabe der danach notwendigen Prüfverfahren für Teilqualifikationen greift spürbar in die nationale Gestaltungshoheit von Bildungsgängen ein. Gleichwohl lässt sich auch ein solcher Eingriff in die mitgliedstaatliche Gestaltungsverantwortung rechtfertigen. Hier kann man argumentieren, dass grenzüberschreitende Mobilität in der Phase der Ausbildung die Anerkennung im Ausland erbrachter Lernleistungen erfordert, was eben ohne eine Aussage über das erfolgreiche Absolvieren der betroffenen Ausbildungselemente nicht möglich ist. Da europäische Berufsbildungspolitik aus primärrechtlicher Sicht ausdrücklich auch die Mobilität befördern soll (Ziel in Art 150 Abs. 2 Nr. 3 b), kann auch die Vorgabe von Überprüfungs- und Bewertungsprozeduren von Seiten europäischer Organe akzeptiert werden. Dies gilt jedenfalls dann, wenn und insoweit, wie sich derartige Vorgaben auf grenzüberschreitende Ausbildungsmaßnahmen beziehen, wie es im Rahmen von ECVET beabsichtigt ist.

### **Anerkennung und Übertragung von Lernergebnissen**

Ähnliches gilt für den letzten Schritt eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung, die Anerkennung und Übertragung extern absolvierter Lernleistungen. Auch hier dürften sich europäische Vorgaben mit den primärrechtlichen Restriktionen vereinbaren lassen, soweit den Mitgliedstaaten die Anerkennung im Ausland erfolgreich zurückgelegter Lernleistungen nahe gelegt wird. Dies dürfte uneingeschränkt gelten, wenn es um die Anrechnung von extern absolvierten *units* im Hinblick auf Bedingungen und Anforderungen (z.B. Ausbildungsdauer) im Inland geht. Dass im Ausland erworbene Teilqualifikationen im Sinne eines Abschlusssystems auf eine im Inland vorgesehene Abschlussprüfung angerechnet werden müssen, kann jedoch aus europäischer Sicht den Mitgliedstaaten nicht ohne weiteres nahe gelegt werden. Letzteres darf die Gemeinschaft von ihren Mitgliedern wohl nur dann verlangen, wenn das jeweilige nationale Recht ohnehin die Anrechnung von Leistungen während der Ausbildungszeit im Rahmen einer etwaigen Abschlussprüfung vorsieht. Ist ein Ausbildungssystem aber in dieser Weise ausgestaltet, wäre es eine unzulässige Diskriminierung, wenn im Ausland erfolgreich absolvierte und grundsätzlich anrechenbare Lernleistungen nicht gleichermaßen berücksichtigt werden könnten.

<sup>39</sup> An dieser Stelle wird also noch davon abgesehen, dass die Vergabe von Leistungspunkte erst erfolgen kann, wenn nach Absolvierung des jeweiligen Moduls eine Evaluierung der Lernleistung erfolgt ist.

<sup>40</sup> Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten vom 28.6.2005, S. 8; zum entsprechenden Erfordernis bestandener studienbegleitender Prüfungen in universitären Bildungsgängen Wex, Bachelor und Master, S. 142 ff.

### Memorandum of Understanding

Die Anerkennung „extern“ absolvierter Lernleistungen setzt Vertrauen der Beteiligten voraus, dass der Lernprozess seriös verlaufen, evaluiert und bewertet worden ist. Dementsprechend soll im Rahmen von ECVET die Übertragung von Lernergebnissen und damit korrespondierender Leistungspunkte von einem Land auf ein anderes von einer Vereinbarung abhängen; dazu ist vorgesehen, dass die zuständigen Stellen und/oder die Ausbildungsanbieter ein *Memorandum of Understanding* unterzeichnen<sup>41</sup>, offenbar eine Art Rahmenvereinbarung, auf deren Grundlage dann individuelle Lernprozesse organisiert werden können, die bei Einrichtungen in verschiedenen Ländern stattfinden sollen.<sup>42</sup>

Für den Abschluss solcher Rahmenvereinbarungen müsste in einem europäischen Instrument eine Rechtsstruktur vorgegeben werden, an der sich die Akteure orientieren können. Ein Instrument mit ähnlicher Funktion sind die „gemeinsamen Plattformen“ im Sinne der Art. 15 und 58 der neuen Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (RL 2005/36/EG). Allerdings ist dies ein unhandliches Instrument, weil es letztlich auf eine Rechtsetzung der Kommission hinausläuft. Deshalb dürfte es näher liegen, Vereinbarungen aus dem ERASMUS- oder aus dem LEONARDO-Programm zum Vorbild zu nehmen.

„Regelungen“ der europäischen Ebene, die ein solches Instrument bereitstellen, würden die Restriktionen des Primärrechts nicht verletzen, solange den Staaten die Verwendung freisteht.

### 3.6.3. Schlussbemerkung

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass europäische Vorgaben im Bereich der Berufsbildungspolitik umso zurückhaltender bleiben müssen, je höher der Verbindlichkeitsanspruch des hierfür genutzten Instruments ist. Allerdings könnte der Handlungsspielraum dann wiederum etwas größer werden, wenn und soweit europäische „Regelungen“ Entwicklungen aufgreifen, die in den Rechtsordnungen der Mitgliedstaaten bereits stattgefunden haben. Bezugnahmen auf derartige Ansätze könnten geradezu als Ausdruck des Respekts erscheinen, den die Gemeinschaft nach Art. 150 I EG den Handlungsbefugnissen der Staaten entgegenbringen muss. Unter diesem Gesichtspunkt ist es also auch aus der Sicht des Primärrechts von Interesse, wo und in welchem Umfang es in den einzelnen Berufsbildungssystemen bereits „Andockpunkte“ gibt, auf denen eine europäische Regelung aufbauen kann. Sind solche Entwicklungen auf nationaler Ebene identifiziert, liegt es nahe, die festgestellte Nähe in den Begründungserwägungen des künftigen europäischen Instruments auch anzusprechen, eben um den der nationalen bildungspolitischen Handlungshoheit erwiesenen Respekt zu demonstrieren.

## 3.7. ECVET-Instrumente zur Herstellung von Vertrauen (Andreas Hänlein)

### 3.7.1. Einführung

Die Übertragung von Lernergebnissen aus einem auswärtigen Ausbildungsgang in ein internes Programm erfordert gegenseitiges Vertrauen der allseits beteiligten Akteure. Diese Notwendigkeit wird in den Technischen

---

<sup>41</sup> Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten vom 28.6.2005, S. 8 und 20 f.

<sup>42</sup> Für die konkreten Einzelfälle dürften dann eine detaillierte individuelle und mehrseitige Vereinbarungen zwischen der aufnehmenden und der entsendenden Einrichtung und dem Auszubildenden notwendig werden, wie es bei Projekten üblich ist, die im Rahmen des LEONARDO-Programms gefördert werden; vgl. auch zu den *learning agreements* im Rahmen des ERASMUS-Programms: Wex, Bachelor und Master, S. 150.

Spezifikationen zu ECVET an verschiedenen Stellen mit Recht betont<sup>43</sup>. Als vertrauensbildendes Instrument wird dort das *Memorandum of Understanding* zwischen den beteiligten Institutionen erwähnt. Was damit im Einzelnen gemeint ist, wird aus dem Papier nicht vollends deutlich. Klar ist aber, dass mit dem Instrument Absprachen zwischen den Partnern gemeint sein müssen. Dahinter steht offenkundig die Einsicht, dass das Instrument des Vertrags eine zentrale Rolle bei der Herstellung und Bewährung gegenseitigen Vertrauens spielt. Der Abschluss eines Vertrags – mag er formlos oder schriftlich oder in sonstiger Form erfolgen – dokumentiert die Willensübereinstimmung der Partner, die damit zum Ausdruck bringen, einen bestimmten Zweck, auf den sich eben die Absprache bezieht, verwirklichen zu wollen. Zu einer Willensübereinstimmung kommt es im Wege von Vertragsverhandlungen mit möglichen, allererst zu ermittelnden Partnern. Auf diesem Wege des „Sich-aufeinander-zu-Bewegens“ entstehen regelmäßig erste Ansätze von Vertrauen, die sich bei länger währendem Bestand der Vereinbarung verfestigen – oder im ungünstigen Fall auch verflüchtigen – werden. Selbstverständlich ist es einfacher, das für gemeinsame Projekte notwendige Vertrauen zu entwickeln, wenn sich die Partner bereits kennen, insbesondere bereits geschäftlich verbunden sind. Eine solche Situation wäre etwa gegeben, wenn verschiedene Tochterunternehmen unter dem Dach eines Konzerns sich entschließen, künftig miteinander auch einen Ausbildungsverbund zu betreiben. Andererseits ist auch der mühsamere Weg eines Neubeginns in der Weise denkbar, dass sich ein einzelnes Unternehmen einen Partner im Ausland sucht, um gemeinsame Ausbildungsprojekte durchzuführen.

Im Folgenden soll erwogen werden, welche Art von Vereinbarungen im Kontext von ECVET in Frage kommen könnten. Dabei wird von den Vereinbarungen ausgegangen, die sich beim Austausch von Studierenden im Rahmen des SOKRATES-/ERASMUS-Programms entwickelt haben, um sodann zu erwägen, welche ergänzenden Strukturen erforderlich sind, um den Gegebenheiten im Bereich der beruflichen Bildung Rechnung zu tragen.

### 3.7.2. Das Beispiel des SOKRATES-/ERASMUS-Programms und des ECTS

Die Förderung eines Studierenden aus dem ERASMUS-Programm setzt voraus, dass dieser die an einer ausländischen Hochschule erzielten Lernleistungen in das Studienprogramm seiner Heimatuniversität einbringen kann<sup>44</sup>. Um diesem Erfordernis zu entsprechen, wird in der Praxis mit einer Art dreiseitiger Vereinbarungen gearbeitet, so genannten *learning agreements*<sup>45</sup>. An diesen *agreements*, die im Vorfeld eines Studienaufenthalts im Ausland zu schließen sind, sind die entsendende und die aufnehmende Hochschule sowie der Studierende beteiligt. Sie dokumentieren die an der aufnehmenden Hochschule zu absolvierenden Lerneinheiten (Kurse) und enthalten die Zusage der entsendenden Universität, diese Einheiten, falls sie vom Studierenden erfolgreich absolviert werden, als ordnungsgemäß absolvierten Teil des Studiums zu akzeptieren.

Wichtig ist im Übrigen, dass diese individuellen Lernvereinbarungen regelmäßig eingebettet sind in den Kontext vertraglicher Rahmenbeziehungen in Form von Kooperationsbeziehungen zwischen den Hochschulen.<sup>46</sup> Aus diesen Beziehungen sind sich die beteiligten Hochschulen gegenseitig bekannt, so dass beim Abschluss individueller Lernvereinbarungen nicht stets erneut die Seriosität der Partnereinrichtung geprüft werden

---

<sup>43</sup> Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Technische Spezifikationen, Bericht der Arbeitsgruppe vom 28.6.2005, sub 1.4. und 2.3.

<sup>44</sup> Vgl. etwa die erste Version des SOKRATES-Programms: Beschluss Nr. 819/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates v. 14.3.1995 über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm SOKRATES, ABl. EG Nr. L/ 87/10.

<sup>45</sup> Dazu Europäische Kommission – Generaldirektion Erziehung und Kultur, ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement", Brussels 14 February 2005, Abschnitt "Application form for students" und "Learning Agreement" (online unter [ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf), Aufruf am 14.10.2007).

<sup>46</sup> Dazu Beschluss Nr. 819/95/EG, Anhang, Kapitel 1, Aktion 1, A.

muss.

Am SOKRATES-/ERASMUS-Programm können sich diejenigen Hochschulen beteiligen, die von ihrem jeweiligen Staat als Hochschulen im Sinne des Programms benannt worden sind<sup>47</sup>.

### **3.7.3. Denkbare Vereinbarungen bei grenzüberschreitender Berufsausbildung**

Um die Mechanismen aus dem Hochschulbereich auf den Bereich der beruflichen Bildung zu übertragen, wird im Folgenden gedanklich zunächst der Versuch einer 1:1-Übertragung unternommen. Sodann wird erwogen, welche Besonderheiten des Gegenstandsbereichs "Berufsbildung" Modifikationen erforderlich machen können.

#### **Übertragung des Modells „ERASMUS“ auf die berufliche Bildung**

Bei einer schlichten Übertragung des dargestellten Modells träten an die Stelle der entsendenden und der aufnehmenden Universität jeweils Ausbildungseinrichtungen der beruflichen Bildung, eine entsendende und eine aufnehmende. Es müsste einerseits – dreiseitige – Absprachen geben, die sich auf den individuellen Ausbildungsweg einzelner Auszubildender beziehen und festlegen, welche Qualifikationselemente in dem geplanten Ausbildungsabschnitt im Ausland eine Rolle spielen sollen und dass diese sodann als Teil des inländischen Ausbildungsgangs akzeptiert werden. Den Rahmen für eine solche individuelle Ausbildungsabsprache würde ein Rahmenabkommen zwischen den beteiligten ausbildenden Institutionen darstellen. Dies wäre dann statt einer Hochschulkooperation eine Kooperation von Berufsbildungseinrichtungen.

Und hier wäre bereits ein entscheidender Unterschied festzuhalten. Mit den Universitäten treten sich jeweils grundsätzlich *gleichartige* für Qualifikation zuständige Akteure (*bodies responsible for qualification*) aus den beteiligten Ländern als Verhandlungspartner gegenüber. Diese haben im entsendenden und aufnehmenden Land in der Regel die gleichen Zuständigkeiten. Sie sind Anbieter von Bildungsleistungen, entwickeln Studiengänge und Prüfungsordnungen, regeln die Zulassung zu Prüfungen, führen Prüfungen durch und verleihen Zertifikate. Zwischen ihnen wird die Wertigkeit der jeweils in Austauschmaßnahmen absolvierten Ausbildungsabschnitte ausgehandelt und die Allokation der ECTS-Punkte festgelegt.

Die für die berufliche Bildung charakteristische *Akteursvielfalt* stellt demgegenüber eine entscheidende Modifikation dar. In den europäischen Ländern findet sich ein breites Spektrum unterschiedlichster Akteure der beruflichen Bildung, wie z.B. unter staatlicher Hoheit stehende Schulen, Unternehmen, private Bildungsanbieter, Kammern, Verbände etc. Die Zuständigkeiten für *hoheitliche Akte* – Bewertung von Ausbildungsleistungen oder Vergabe von Zertifikaten auf der einen und *Durchführung von Bildungsgängen* auf der anderen Seite – sind in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlicher Weise auf diese Einrichtungen verteilt. Im Rahmen von Austauschaktionen in der beruflichen Erstausbildung ist es daher wichtig festzuhalten, welche Funktionen die einander gegenüberstehenden Einrichtungen auf sich vereinen.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen werden im Folgenden einige Varianten des Zusammentreffens verschiedener Akteure durchgespielt und die rechtlichen Implikationen aufgezeigt.

#### **Abwandlung 1: Private Unternehmen als Berufsbildungseinrichtungen**

Als Besonderheit des Berufsbildungssektor ist zunächst zu berücksichtigen, dass in manchen Ländern private Unternehmen als ausbildende Einrichtungen auftreten.

---

<sup>47</sup> Art. 2 Abs. 2 des Beschlusses Nr. 819/95/EG.

Sind die entsendende und die aufnehmende Einrichtung private Unternehmen, so ist zunächst zu bedenken, dass die rechtlichen Beziehungen zwischen dem Auszubildenden und dem entsendenden Unternehmen auf einem privatrechtlichen Vertrag beruhen, dem Berufsausbildungsvertrag, der neben Aspekten der Ausbildung auch arbeitsrechtliche Fragen regelt, insbesondere etwa die Höhe der Ausbildungsvergütung. Soll nun ein Auszubildender zur Ausbildung ins Ausland entsandt werden, entsteht dadurch zunächst arbeitsrechtlicher Regelungsbedarf<sup>48</sup>: Notwendig sind insbesondere Absprachen über die eventuelle Fortzahlung der Vergütung und über die Tragung zusätzlicher Kosten. Neben diesen Absprachen sind ferner Absprachen zwischen den ausbildenden Unternehmen und dem Auszubildenden über die Art der im Ausland zu absolvierenden Ausbildungsteile und die Art und Weise ihres Imports in den Ausbildungsgang im entsendenden Land erforderlich. Den Rahmen des Geschehens würden privatrechtliche Kooperationsrahmenvereinbarungen zwischen den beteiligten Unternehmen gewährleisten.

Selbstverständlich ist es nicht zwingend, dass die Ausbildung von privaten Unternehmen durchgeführt wird. Denkbar ist auch, dass auf einer Seite eine staatliche oder sonstwie öffentliche Bildungseinrichtung steht. In einem solchen Fall wären aber Vereinbarungen wie das *learning agreement* oder die Rahmenvereinbarung ebenfalls denkbar. Lediglich über ihre rechtssystematische Einordnung – öffentlich-rechtlich oder privatrechtlich – könnte man trefflich streiten. Besonders wichtig erscheint dieses Problem aber nicht.

### **Abwandlung 2: Die Rolle öffentlicher Stellen**

Vielfach wird nach nationalem Recht noch die Mitsprache einer öffentlichen Stelle erforderlich sein, die von der Bildungseinrichtung zu unterscheiden ist. Dies ist insbesondere dann zu erwarten, wenn private Unternehmen als Ausbildungseinrichtungen tätig werden. In einem solchen Fall stellt sich dann die Frage, welche Rolle bei den dargestellten Absprachen die zuständigen öffentlichen Stellen spielen. Insoweit ist vorstellbar, dass (nur) die individuellen *learning agreements* der Zustimmung der öffentlichen Stellen bedürfen. Man kann sich ferner vorstellen, dass diese Zustimmung notwendig ist für die Wirksamkeit eines Kooperationsrahmenabkommens. Denkbar wäre schließlich, dass der öffentliche Akteur auf beiden Ebenen Mitspracherechte hat.

Das deutsche Berufsbildungsrecht hat bei der letzten Reform die zuerst genannte Variante gewählt. Bei einem längeren Ausbildungsabschnitt im Ausland (bis zu neun Monate) bedarf es eines mit der öffentlichen Stelle abgestimmten Planes (vgl. § 76 III 2 BBiG). Das neu gefasste deutsche Gesetz enthält auch im Übrigen Rahmenvorschriften, die grenzüberschreitende Ausbildungsverbünde ermöglichen. Ausdrücklich ist vorgesehen, dass der Lernort auch im Ausland liegen kann (§ 2 III BBiG). Außerdem ist nunmehr die Verbundausbildung im Allgemeinen ausdrücklich gesetzlich anerkannt worden (§ 10 V BBiG). Mit dem Ausbildungsverbund steht ein Rechtsinstitut zur Verfügung, das auch in grenzüberschreitenden Konstellationen genutzt werden kann<sup>49</sup>.

### **Abwandlung 3: Duale Systeme**

In Rechnung zu stellen sind schließlich duale Ausbildungssysteme, die sich durch zwei unterschiedliche Lernorte, Berufsschule und Ausbildungsbetrieb, auszeichnen. Somit sind bereits innerstaatlich zwei ausbildende Einrichtungen involviert, so dass auch im Falle von länderübergreifenden Mobilitätsmaßnahmen grundsätzlich die Abstimmung mit einem weiteren Akteur erforderlich ist. Schon allein bei der Frage der Freistellung der Auszubildenden für die Mobilitätsmaßnahme wäre bei den beiden dualen Partnern Regelungsbedarf sehr unterschiedlicher Art gegeben: Auf der Seite des Betriebs stellt sich die Frage der Fortzahlung der Ausbildungsvergütung für die Zeit, in der der Auszubildende nicht im Betrieb arbeitet. Auf Seiten des dualen Part-

<sup>48</sup> Vgl. Stück, Aktuelle Rechtsfragen der Auslandsausbildung, NZA 2005, S. 1393 ff.

<sup>49</sup> Dazu Hänlein, Die Verbundausbildung im neuen Berufsbildungsgesetz, NZA 2006, 348, 351; vgl. auch Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Internationale Kompetenzen stärken – Auslandsaufenthalte für Auszubildende! Handreichung zur Durchführung von Auslandsaufenthalten, 1. Aufl., August 2005.

ners Schule hingegen kann der Fall eintreten, dass längere Auslandsaufenthalte, die außerhalb der Schulferien stattfinden, mit der Berufsschulpflicht<sup>50</sup> konfliktieren. Denkbar wäre es, diesen Abstimmungsbedarf in weiteren gesonderten Vereinbarungen zu bewältigen oder aber die Schule oder die für diese zuständige Stelle an den Vereinbarungen als weiteren Partner zu beteiligen.

Während die Gewichtung zwischen Schulen und Unternehmen in einigen der dualen Systeme ausgewogen ist, gilt etwa im Fall des Dualen Ausbildungssystems in Deutschland, dass der *betriebliche Teil* des Lernens maßgeblich für die Zertifizierung des Berufsabschlusses ist; es findet daher überwiegend eine Bewertung von *workplace-based learning* statt. Die in der *Berufsschule* erzielten Ergebnisse haben einen untergeordneten Stellenwert, werden in einem getrennten Zertifikat nachgewiesen und fließen nicht in das Abschlusszertifikat ein.

Für die Wahrnehmung hoheitlicher Aufgaben, die Anerkennung von Ausbildungsleistungen für die Zulassung zur Prüfung und die Zertifizierung von Prüfungsergebnissen sind meist dritte Akteure verantwortlich. In Ländern mit dualen Systemen werden diese Funktionen oft von den Kammern ausgeübt; daneben finden sich aber auch öffentliche Einrichtungen wie etwa Fachministerien oder auch regionale Behörden als „zuständige Stellen“. Im deutschen Berufsbildungsgesetz, das, wie oben erwähnt, grundsätzlich die Möglichkeit vorsieht, dass Teile der Ausbildung im Ausland absolviert werden, obliegt es den „zuständigen Stellen“, diese Auslandsaufenthalte zu überwachen und zu fördern; bei Auslandsaufenthalten, die länger als vier Wochen dauern, besteht die bereits erwähnte Verpflichtung, mit der „zuständigen Stelle“ einen Plan abzustimmen (§ 75 III BBiG). Dieser obliegt damit auch die Festlegung der Wertigkeit im Ausland absolvierter Ausbildungsteile in Bezug auf die im Inland absolvierte Ausbildung.

### **3.7.4. Zur rechtlichen Zulässigkeit grenzüberschreitender Ausbildungsab-sprachen**

Möglichen Einwänden des Inhalts, Absprachen wie die dargestellten könnten rechtlich nicht konstruiert werden, könnten verschiedene Argumente entgegengehalten werden:

#### **Art 150 Abs. 4 4. Spiegelstrich des EG-Vertrags**

Zunächst nennt der EG-Vertrag unter den möglichen Zielen europäischer Berufsbildungspolitik ausdrücklich die Förderung der grenzüberschreitenden Kooperation zwischen Berufsbildungseinrichtungen<sup>51</sup>. Eine solche Kooperation ist ohne Absprachen nicht denkbar. Deshalb ist davon auszugehen, dass auf der Basis des Art. 150 EG den Mitgliedstaaten empfohlen werden darf, derartige Absprachen zu ermöglichen, d.h. ein rechtliches Instrument dafür bereitzustellen, falls die Rechtsordnung bislang tatsächlich solche Absprachen ausschließen sollte<sup>52</sup>.

<sup>50</sup> In vielen Ländern mit dualen Systemen ist der Besuch einer Berufsschule bis zum Erreichen des Ausbildungsabschlusses obligatorisch. Zur Regelung der Berufsschulpflicht in Deutschland siehe Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz § 23 „Beginn und Ende der Berufsschulpflicht“ (vgl. [www.schooloffice-sh.de](http://www.schooloffice-sh.de), Aufruf am 14.10.2007).

<sup>51</sup> Deutsche Version: „Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen“; englische Version: “to stimulate cooperation on training between educational or training establishments and firms.”

<sup>52</sup> Entsprechende Argumentation bezogen auf das ERASMUS-Programm bei Hailbronner/Weber, *WissR* 30 (1997), S. 298 ff. (320 f.: „Damit werden nicht nur entsprechende Gemeinschaftsaktionen legitimiert, sondern auch autonome Vereinbarungen gerade zwischen Hochschulen aus verschiedenen Staaten.“) Vgl. auch Art. 5 par 3 des Beschlusses Nr. 819/95EG: “The Member States shall take the necessary steps to coordinate and organize the implementation of this programme at national level, in particular, by providing for the appropriate structures and mechanisms at national level.”

### **Bildungspolitische Präzedenzfälle**

Zum zweiten wäre darauf hinzuweisen, dass es gerade in der Bildungspolitik bereits Erfahrungen mit der Verwendung einschlägiger Vereinbarungen gibt. Für das SOKRATES-/ERASMUS-Programm wurde das bereits dargelegt. Aber auch das LEONARDO-Programm wäre zu nennen<sup>53</sup>. Nach diesem Programm wird u.a. die Entsendung Jugendlicher zur Ausbildung ins Ausland gefördert. Das Programm spricht davon, dass solcher Austausch im Rahmen „transnationaler Partnerschaften“ stattfindet<sup>54</sup>. Das wären in deutscher Terminologie eine Art vereinbarter Ausbildungsverbände. Warum diese Praxis nicht im Rahmen eines künftigen ECVET-Programms ebenfalls möglich sein sollte, wäre nicht einzusehen.

### **Präzedenzfälle aus anderen Kontexten**

Hinweisen lässt sich schließlich auf grenzüberschreitende Vereinbarungen aus anderen Kontexten. Als Beispiel lässt sich etwa die VO (EWG) 1408/71 nennen, die der Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherung dient. Dort ist unter anderem geregelt, welches Recht in grenzüberschreitenden Fällen angewendet werden soll. Von den diesbezüglichen Regelungen (Art. 13 ff.) kann nach Art. 17 der VO aufgrund grenzüberschreitender Vereinbarungen abgewichen werden<sup>55</sup>. Dabei ist zum einen interessant, welche Stellen als mögliche Partner solcher Vereinbarungen in Betracht gezogen werden. Genannt werden die Mitgliedstaaten als solche, die „zuständigen Behörden“<sup>56</sup> oder die von diesen Behörden bezeichneten Stellen. Es bleibt also Sache des jeweiligen Staates, die Stelle zu benennen, die grenzüberschreitende Regelungen abschließen darf. Dabei wird in Rechnung gestellt, dass diese Kompetenz auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein mag. Interessant ist zum anderen, dass Vereinbarungen unterschiedlichen Charakters bedacht werden. Es kann sich um allgemeinere Regelungen für gewisse Personengruppen handeln, es kann sich aber auch um Vereinbarungen handeln, die für konkrete Einzelfälle geschlossen werden. Vor diesem Hintergrund verliert etwa die oben dargestellte Struktur von individuellen und von Rahmenvereinbarungen für die grenzüberschreitende Ausbildung den Anstrich des Besonderen.

### **3.7.5. Aus den angestellten Überlegungen abzuleitende Handlungsempfehlungen**

Die geplante Empfehlung sollte in Bezug auf das notwendige Vertrauen darauf hinweisen, dass das Vertrauen durch Kooperationsvereinbarungen zwischen ausbildenden Ausrichtungen gefördert werden kann. Ferner wäre darauf hinzuweisen, dass damit ein Rahmen für individuelle *training agreements* bereitgestellt werden könnten.

Außerdem sollten seitens der EG-Ebene Mustervereinbarungen oder Formulare entwickelt werden, die – ggf. in abgewandelter Form – den Abschluss konkreter Vereinbarungen erleichtern könnten.

---

<sup>53</sup> Beschluss des Rates v. 6.12.1994 Nr. 94/819/EG über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft und Beschluss des Rates vom 26.4.1999 Nr. 1999/382/EG über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung „Leonardo da Vinci“, ABl. EG Nr. L 146/33.

<sup>54</sup> Beschluss des Rates Nr. 94/819/EG, Anhang, Abschnitt A IV 1: „... transnational partnerships in VET...“

<sup>55</sup> „Exceptions to Articles 13 to 16: Two or more Member States, the competent authorities of these States or the bodies designated by these authorities may by common agreement provide for exceptions to the provisions of Articles 13 to 16 in the interest of certain categories of persons or of certain persons.“

<sup>56</sup> Der Begriff der „zuständigen Behörde“ ist in Art. 1 lit. 1 der VO 1408/71 wie folgt definiert: „in jedem Mitgliedstaat der Minister oder die Minister oder die entsprechende Behörde, die im gesamten Gebiet des betreffenden Staates oder in einem Teil davon für die Systeme der sozialen Sicherheit zuständig sind“.

Es wäre zu überlegen, ob es auf der europäischen Ebene eine Art multilaterale Verwaltungskommission geben sollte, die solche Formulare zu entwickeln hätte. Zu denken wäre hier erneut an das Beispiel der VO (EWG) 1408/71. Auch dort gibt es eine „Verwaltungskommission“ (Art. 80 VO (EWG) 1408/71<sup>57</sup>), die etwa die Formulare für die Auslandskrankenversicherung entwickelt.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Art. 80 Abs. 1: „Der bei der Kommission der Europäischen Gemeinschaften eingesetzten Verwaltungskommission für die soziale Sicherheit der Wanderarbeitnehmer – im folgenden Verwaltungskommission genannt – gehört je ein Regierungsvertreter jedes Mitgliedstaats an, der gegebenenfalls von Fachberatern unterstützt wird. Ein Vertreter der Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt mit beratender Stimme an den Sitzungen der Verwaltungskommission teil.“

<sup>58</sup> Art. 81 lit f VO (EWG) 1408/71 mit Art. 2 Abs. 1 VO (EWG) 574/72; dazu eingehend Cornelissen in Fuchs (Hrsg.), Europäisches Sozialrecht, 4. Aufl., 2005, Art. 81 Rz 35 ff.

## 4. Allgemeine Ergebnisse

### 4.1. Learning outcomes

Die Entwicklung eines verschiedene Lernkontexte übergreifenden Transferinstruments setzt voraus, dass eine gemeinsame Sprache gefunden wird, die Lernergebnisse unabhängig von Programmen und sonstigen Entstehungsbedingungen beschreibt. ECVET fokussiert daher auf „Lernergebnisse, die in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen formuliert sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Konsultationspapier, S. 5). *Learning outcomes* als das *Kernstück* von Bewertung, Validierung, Anerkennung, Transfer und Akkumulation stellen ein Kernstück des Systems dar.

“One of the key virtues of focusing on knowledge, skills and competences is that these relate to learning outcomes or outputs, irrespective of the routes of acquisition involved, rather than on learning inputs.” (Winterton/Delamare - Le Deist/Stringfellow 2006, S. 21)

Analysen, die sich auf mögliche Hindernisse und Synergieeffekte bei der ECVET-Implementierung beziehen, haben diesem Punkt also besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei stellt sich zuallererst die Frage, inwieweit die „*Outcome-Philosophie*“ von den befragten Experten rezipiert wurde und Akzeptanz bei ihnen findet. Denn es mögen zwar in gewisser Weise alle Berufsbildungssysteme für sich reklamieren, auf einen *output* angelegt zu sein, wie er in berufspraktischen Kontexten benötigt wird – das muss jedoch keineswegs bedeuten, dass immer auch die Notwendigkeit eines „zweiten Blicks“ auf die nationale Berufsbildung aus der Perspektive der *outcomes* gesehen wird.

Tatsächlich zeigt eine qualitative Analyse der Antworten in den Interviews, dass dies in hohem Maße der Fall ist. “What do the certificates document (knowledge, skill, competences etc.)? In which proportion?” wurden die Gesprächspartner gefragt. Die weitaus meisten von ihnen sind mit dem *outcome*-Ansatz vertraut und machen ihn zum Maßstab der Beurteilung von Prüfungsprozeduren und Zertifikaten im eigenen Land.

“In the main, certification refers to how something was completed (grade) and individual test modules. (...) I would say that certification of knowledge, skills and competences (...) is very rare at the moment.” (Interview Nr. 2005)

“The content and the components included in each qualification are a proportion of theoretical, practical or combined subjects.” (Interview Nr. 2103)

“(…) only the success.” (Interview Nr. 2902)

Nationale Abweichungen vom und Gemeinsamkeiten mit dem *Outcome*-Ansatz des ECVET werden differenziert analysiert.

“Knowledge, Skills and Attitudes/motivations are ‘globally’ considered; the ‘proportion’ between them is established case by case by the ‘competency’ required by any single activity. Certificates also document the achievement of general education goals, and in this case Knowledge is the only aspect to be evaluated and considered.” (Interview Nr. 4004)

Nur ausnahmsweise lassen Antworten jede explizite Bezugnahme auf die Thematik *KSC* vermissen.

“The certificate documents the final marks of the different subjects as well as the final mark of the practical exam and an overall final mark. The final exam work and the mark of the subject General Education are double counted.” (Interview Nr. 2702)

Manchmal wird auf Kataloge von Lernzielen oder unter einer Qualifikation besaßten *KSC* verwiesen, die den Zertifikaten zugrunde liegen, ohne dass explizit auf sie Bezug genommen wird. Auch andere Referenzdo-

kumente werden genannt:

“There is an indirect mention and description of the activities and tasks within the certification guides that the trainees get before the final certification exams.” (*Template* Nr. 2100)

Eher selten wird der Versuch einer quantitativen Gewichtung gemacht:

“The certificates basically document knowledge and skills acquired. The proportions in VET: 30% knowledge, 70 % skills; the proportions in IVET: 50% knowledge, 50% skills” (*Template* Nr. 2600)

“Certificates mostly document the acquisition of knowledge and skills and – very seldom – also of competences. Competences are only documented when (...) (project work) is included in the final exam.” (*Template* Nr. 1000)

Manche Experten verbinden die Feststellung, dass eine Dokumentation (zum Teil auch: eine gleichgewichtige Dokumentation) von *KSC* ganz oder teilweise unterbleibt, mit einer generellen *Kritik* an der nationalen Praxis.

“Formally, knowledge as well as skills and key competences should be documented. In reality, however, documentation of knowledge prevails.” (*Template* Nr. 1500)

“Description of *learning outcomes* is not taking place to the degree that it should be.” (*Interview* no. 2002)

Abbildung 11 zeigt, wie sich die Einschätzungen quantitativ verteilen. Ca. 6 % der Experten weisen darauf hin, dass laufende Berufsbildungsreformen auf nationaler Ebene stark *outcome*-orientiert sind.

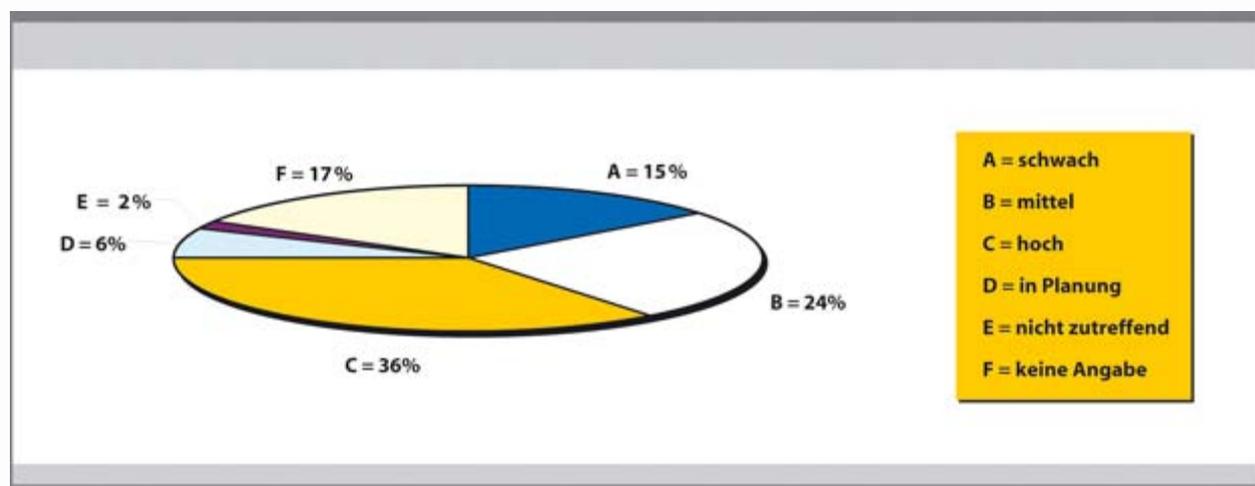


Abb. 11: Outcome-Orientierung: Länder übergreifende Betrachtung?“

(Frage: „Wie ergebnisorientiert ist, Ihrer Meinung nach, das in Ihrem Land bestehende System der Erstausbildung?“  
 $n = 156$ ; Experten aus 31 Ländern)

Bei der Frage, *was* die nationalen Zertifikate dokumentieren, ergibt sich folgende Verteilung:

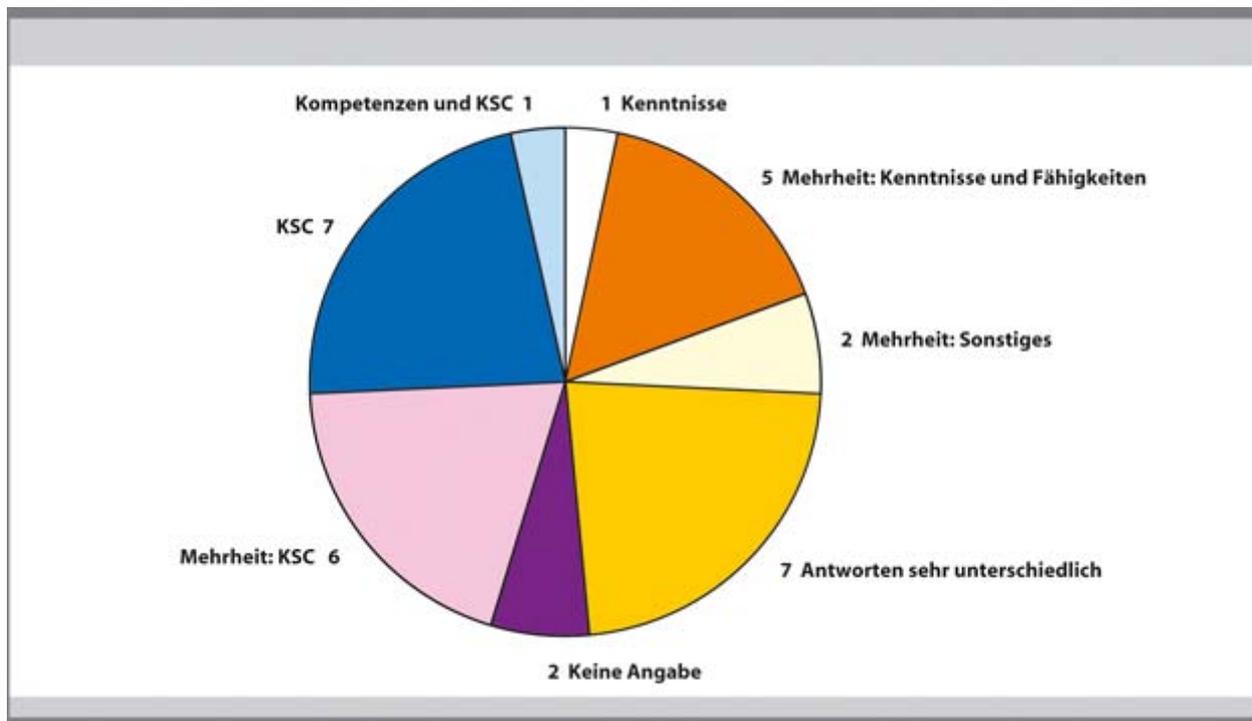


Abb. 12: Was wird durch die Zertifikate dokumentiert? Länderbezogene Betrachtung (n = 186; Experten aus 31 Ländern)

Das Thema KSC gehört zu jenen Bereichen, in denen die Antworten der Experten nicht immer einheitlich ausfallen (vgl. 4.3.). In Abb. 12 sind die in den jeweiligen Ländern vorherrschenden Standpunkte zusammengefasst. Das Ergebnis: In lediglich *einem* Land stimmen alle Experten darin überein, dass die nationalen Zertifikate nur den Erwerb von Kenntnissen dokumentieren. In fünf Ländern sehen die meisten Befragten Kenntnisse und Fertigkeiten im Vordergrund. In sieben Ländern ergeben die Antworten ein völlig unklares Bild. In 14 von 31 Ländern sind alle oder fast alle Experten der Auffassung, dass Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen dokumentiert werden.

#### 4.2. Meinungsbild zum Thema „ECVET und lebenslanges Lernen“

Auf allgemein große Zustimmung treffen schließlich die Thesen, dass das ECVET zur *Förderung des lebenslangen Lernens* und insbesondere zur Verknüpfung der verschiedenen Phasen eines individuellen Lernwegs beitragen kann. Das spricht dafür, dass die Experten jenseits des primären ECVET-Ziels der Förderung grenzüberschreitender Mobilität Potenziale einer Unterstützung nationaler Bemühungen um die Modernisierung der Berufsbildungssysteme sehen.

Tab. 7: ECVET und lebenslanges Lernen in der Sicht der Interviewpartner (n = 114)

<b>Ist die Anwendung/Implementierung des europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Ihrem nationalen System der Erstausbildung aus Ihrer Sicht...</b>			
	... eine Möglichkeit der Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens	... eine Möglichkeit der Verknüpfung verschiedener Abschnitte des individuellen Bildungswegs	... eine Möglichkeit, die Teilnahme an Programmen der Erstausbildung zu erhöhen
Ja	98	105	80
Nein	9	2	25
Keine Antwort	7	7	9

### 4.3. Hinweise auf Unklarheiten und Missverständnisse

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die erstaunliche Uneinigkeit unserer Gesprächspartner – durchgehend ausgewiesener Berufsbildungsexperten – in Fragen, die sich (scheinbar) auf den objektiven Charakter der Berufsbildungssysteme ihrer Länder beziehen. Wertet man die Interview-Ergebnisse unter Gesichtspunkten der Übereinstimmung (jeweils unter den Experten *eines* Landes) aus, so erhält man Ergebnisse der folgenden Art:

Tab. 8: Widersprechende Antworten nationaler Experten

Land	Kreditpunkte-system	Grenzüberschrei-tender Transfer	Transfer zwi-schen Ausbil-dungsteilen	Akkumulation	Akkumulation in Teilen des Systems
1	?	ja	ja	ja	ja
4	?	?	ja	?	?
6	?	?	ja	?	?
7	nein	-	-	-	-
8	?	?	ja	-	-
10	?	?	ja	?	ja
11	ja	?	ja	?	?
21	nein	nein	nein	nein	?
25	nein	?	ja	?	?
28	?	nein	?	ja	?
29	-	ja	ja	ja	ja
31	nein	ja	ja	ja	ja
32	nein	nein	?	?	ja
33	?	?	?	ja	?

ja/nein    Übereinstimmung zwischen nationalen Experten  
?         Diskrepanzen in den gegebenen Antworten  
-         keine Antwort

Dieses Ergebnis legt es nahe, dass Bemühungen um eine einheitliche Sprache der Berufsbildung – wie sie CEDEFOP bereits seit vielen Jahren auf europäischer Ebene betreibt – auch mittelfristig noch von großer Bedeutung sein werden. Das ECVET könnte in diesem Zusammenhang die Funktion erhalten, zur Entwicklung eines gemeinsamen Grundverständnisses insbesondere mit Bezug auf Fragen der Akkumulation von Lernergebnissen beizutragen, und damit der Diskussion um die Förderung des lebenslangen Lernens neue Impulse geben.

Besondere terminologische Unklarheit scheint hinsichtlich der Unterscheidung von *modules* und *units* zu bestehen. “Do you have something like units (parts of qualifications) or modules (parts of VET programmes)?” wurde in den Interviews gefragt (Interview-Leitfaden, Frage 1.2). Die damit nahe gelegte Unterscheidung zwischen *Prozessebene* (Module als Teile von Programmen) und *Resultatebene* (*units* als Teile von Qualifikationen, die sich über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definieren lassen) wird jedoch vielfach in den Antworten nicht aufgenommen.

“The vocational upper secondary qualifications consist of modules and units.” (Interview Nr. 1804)

“We have such parts like units – meaning 1 school semester (sometimes 2 semesters – depending of the branch of vocational school). It is difficult to precise the difference between unit and module.” (Interview Nr. 3305)

Manchmal wird die Identifikation von *units* dann mit der Modularisierung von Berufsbildungsprogrammen in

Verbindung gebracht.

Under what conditions would you change your attitude towards ECVET?

“(General attitude somewhat positive:) If it means compulsory modularisation.” (Interview Nr. 1604, Antwort auf Frage 9.5)

Diese Verknüpfung ist insofern nachvollziehbar, als holistisch strukturierte Berufsbildungssysteme dazu tendieren, auch die Resultate von Bildungsprozessen „ganzheitlich“ zu beschreiben.

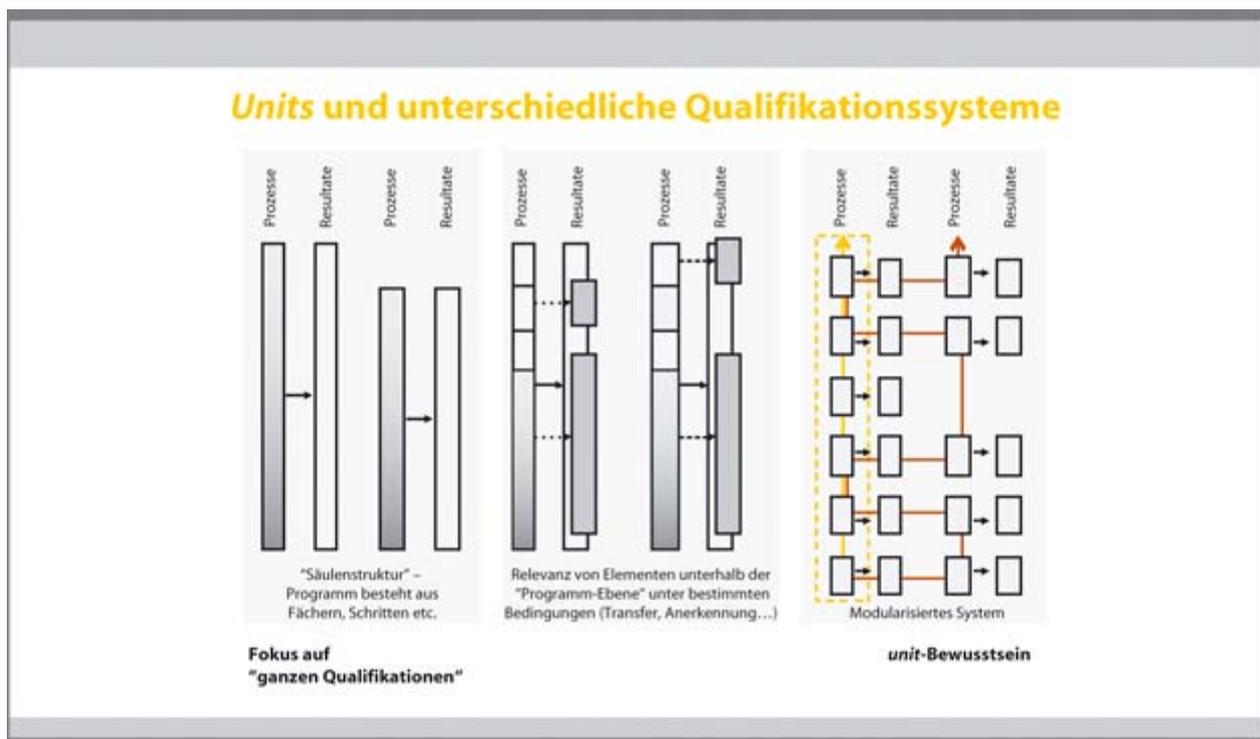


Abb. 13: Identifikation von units in unterschiedlichen Berufsbildungssystemen

Zur Steigerung der Akzeptanz des ECVET könnte es hilfreich sein, ein Bewusstsein von der Unterscheidung der Ebenen zu schaffen und zu verdeutlichen, dass die Identifikation von *units* im Interesse gesteigerter Mobilität der Lernenden in der Berufsausbildung mit der Modularisierung von Programmen nicht notwendig verknüpft ist.

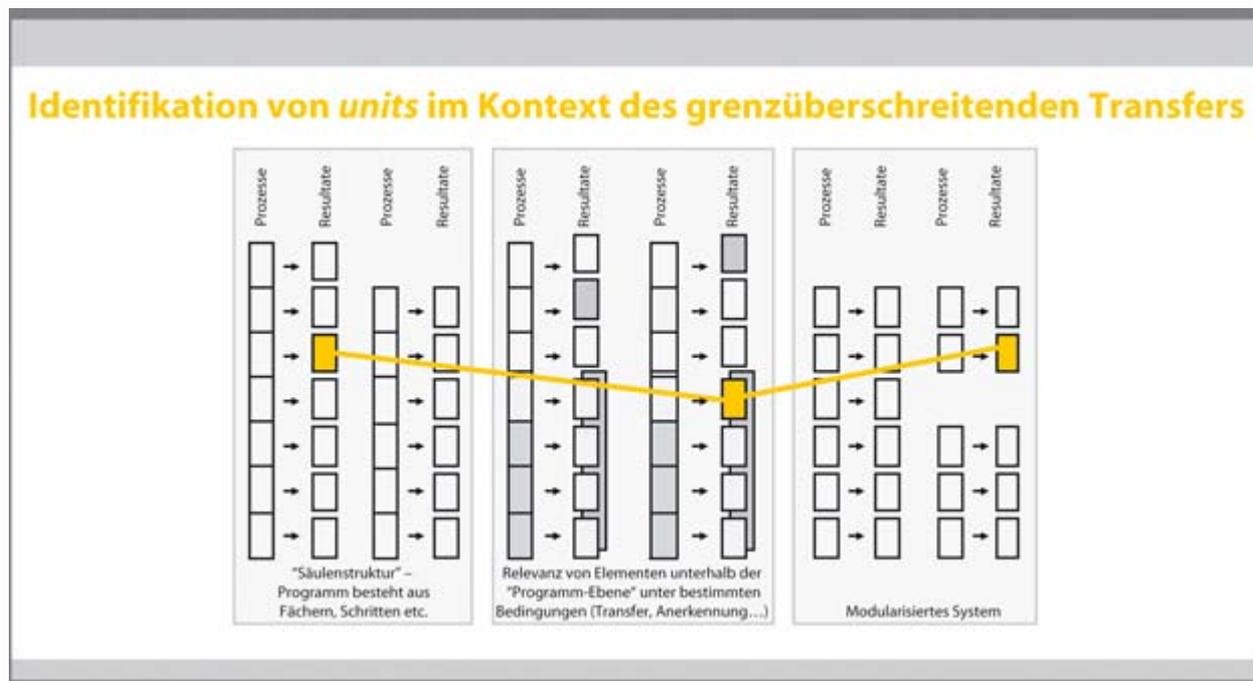


Abb. 14: Identifikation von *units* im Kontext grenzüberschreitenden Transfers

#### 4.4. Einschränkungen, Hindernisse, mögliche Synergien

Für die Ausarbeitung von Empfehlungen für die Gestaltung und Implementierung des ECVET ist es insbesondere von Interesse, zu sehen, welche Hindernisse die Experten für die Einführung sehen. Der Interview-Leitfaden unterschied in diesem Zusammenhang die Aspekte Prüfung/Validierung/Zertifizierung einerseits und Transfer andererseits.

Im Folgenden betrachten wir zunächst länderübergreifend, welche Schwierigkeiten einer ECVET-Einführung identifiziert werden: Welche Problembereiche sehen unsere Interviewpartner? Sind sie eher der Ebene der Gestaltung des ECVET zuzuordnen, oder werden eher Einführungshemmnisse auf nationaler Ebene betont? Erst im nächsten Kapitel werden dann spezifische Bedingungskonstellationen im Sinne einer Ländertypologie beschrieben.

Zunächst ist es wichtig zu bemerken, dass nur die gute Hälfte der befragten Experten überhaupt solche Hindernisse benennt (Bereich Prüfung/Validierung/Zertifizierung: ca. 58 %; Bereich Transfer: ca. 54 %).

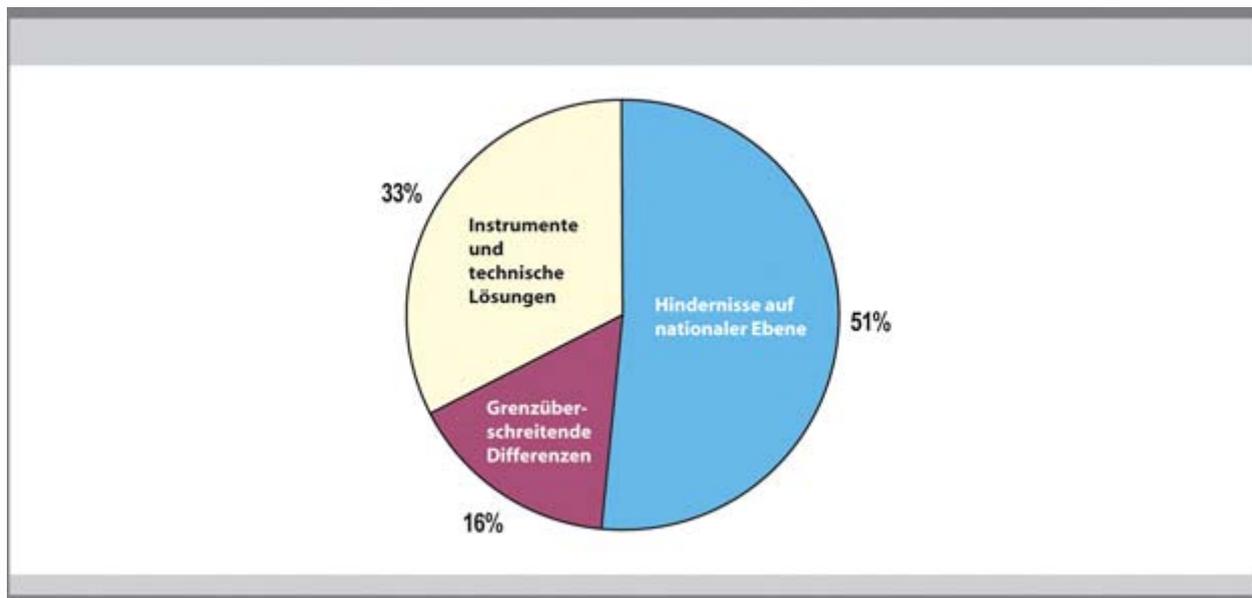


Abb. 15: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET I  
(im Hinblick auf Verfahren der Prüfung/Validierung/Zertifizierung; Statements von 146 Experten aus 29 Ländern;  
85 Nennungen eines oder mehrerer Hindernisse; n = 107)

Welche Themenbereiche dabei angesprochen werden, zeigt die oben stehende Abbildung. Eine differenzierte Auflistung der benannten Probleme beinhaltet Tabelle 9.

Tab. 9: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET I  
(Bereiche Prüfung/Validierung/Zertifizierung; Statements von 146 Experten aus 29 Ländern;  
85 Nennungen eines oder mehrerer Hindernisse; n = 107)

Kategorie	Subkategorie	n = 107
<b>Bereich: Hindernisse auf nationaler Ebene</b>		
Defizite des Berufsbildungssystems auf nationaler Ebene	Fehlen einer Trainingskultur	5
	Mangel an Transparenz auf nationaler Ebene	
	Nationales System zu kompliziert und starr	
	Zersplitterung des nationalen Systems	
	Berufsbildungssystem nicht als gleichwertig mit schulischer Erziehung betrachtet	
Friktionen innerhalb des institutionellen Rahmens auf nationaler Ebene		2
Holistischer Ansatz		8
Mangel an Zentralisierung		3
Mangel an Wissen und Erfahrung		6

Keine Passung ECVET/nationales System	Nur in Teilen der Berufsbildung machbar (praktischer Teil) Notenstufung Gebrauch von <i>credits</i> im System nicht nützlich Keine Passung mit laufender Reform Keine <i>Outcome</i> -Orientierung Keine Einheiten/Module Das duale System und ein <i>Credit</i> -System passen nicht gut zusammen	9
NQR erforderlich		2
Verlangt Reform	Grundlegender kultureller Wandel Andere <i>assessment</i> -Methoden müssen entwickelt werden Verlangt Modularisierung Verlangt nationale Reform Systemwandel Würde erforderlich machen, dass Sektororganisationen eine größere Rolle spielen	6
<i>Buy-in</i> der Stakeholder	<i>Buy-in</i> der Stakeholder Mangel an Einbeziehung der Sozialpartner	4
Politische Hindernisse	Mangel an politischem Willen Traditionelle Berufsbildungspolitik	3
Haltungsprobleme	Keine Akzeptanz der Sozialpartner Niemand glaubt es zu brauchen Öffentliche Meinung	3
Verteidigung sozialer Standards		2
Tradition		2
<b><i>Bereich: Unterschiede der Berufsbildungssysteme</i></b>		
Unterschiede der Berufsbildungsansätze	Kulturelle Unterschiede Unterschiedlichkeit der Berufsbildungssysteme (dual/schulbasiert) Unterschiede der nationalen Systeme Unterschiedliche Prüfungsverfahren Schwierig, Einigkeit über Standards/Kriterien zu erzielen Mangel an Vergleichbarkeit	6
Wenn keine allgemeine europäische Akzeptanz erreicht werden kann		1
Wenn keine Transparenz hergestellt wird		1

Mangel an Vertrauen	Mangel an Vertrauen Keine allgemeine Akzeptanz ohne Einbeziehung des Staates Kein Vertrauen in Zertifikate aus dem privaten Sektor Schwierig, eine die Organisationen übergreifende Anerkennung zu erreichen	5
Qualität	Qualität Anerkennung hängt von Qualität ab Verlässlichkeit	4
<b><i>Bereich: Instrumente und technische Lösungen</i></b>		
Aktivitäten auf europäischer Ebene erforderlich	Europäischer Referenzrahmen erforderlich Europäische Standards erforderlich Enheitliche EU-Schulgesetzgebung ist erforderlich Freiwilligkeit	5
Bürokratie		3
Zuständige Stelle	Fehlen einer nationalen Behörde Verlässlichkeit der zuständigen Stelle	2
Kosten und Ressourcen	Kosten und Ressourcen Mangel an Prüfern <i>Train-the-trainer</i> -Maßnahmen erforderlich	16
Progressionsproblem		1
Technische Fragen	Zusammenhang zwischen einem <i>Credit</i> -System und voller Anerkennung einer Qualifikation in anderen Ländern muss geklärt werden Schwierig, sichtbar zu machen, was der <i>credit</i> , als numerische Bewertung von <i>learning outcomes</i> , selbst repräsentiert Implementierungsprozess Mögliche Hindernisse einer Verknüpfung von ECTS und ECVET Technische Fragen Kurze Zeitspanne	6
Usability		2

Wertet man die Ergebnisse qualitativ aus und fasst sinngemäß zusammen, so erhält man 26 Gruppen von Hindernissen (die Kategorien der Tabelle). Zählt man ähnliche Nennungen (unter Weglassung eindeutiger Doppelungen) einzeln, so kommt man auf 65 benannte Hindernisse (Subkategorien).

Differenziert man nicht nach Problembereichen, sondern nach dem Gewicht der Hindernisse und dem ver-

muteten Grad der Schwierigkeit einer ECVET-Umsetzung, die die Nennungen ausdrücken, so lassen sich grob vier Gruppen unterscheiden:

1. Hinweise auf Handlungsbedarf im Sinne erforderlicher begleitender Maßnahmen der ECVET-Einführung („*buy-in* der Stakeholder“) – ca. ein Drittel der Nennungen,
2. Benennung von Hindernissen, an denen gerade unter Einsatz des ECVET-Instrumentariums gearbeitet werden kann („schwierig, eine die Organisationen übergreifende Anerkennung zu erreichen“) – ca. ein Sechstel der Nennungen,
3. Hinweise auf das Fehlen aus der Sicht eines Interviewpartners wesentlicher, dabei kurzfristig kaum zu schaffender Voraussetzungen einer Nutzung des ECVET (Beispiel: „Fehlen einer Trainingskultur“) – ca. ein Drittel der Nennungen; und schließlich
4. Hinweise auf eine weiter gehende Unvereinbarkeit zwischen ECVET und nationalen Berufsbildungssystemen („verlangt nationale Reform“) – nochmals ca. ein Sechstel der Nennungen.

Die Zuordnung der Antworten zu diesen vier Gruppen ist nur zum Teil eindeutig. So lassen sich zwar die Hinweise auf technische Probleme der Einführung, die erforderliche Usability des Systems etc. eindeutig der ersten Gruppe („Handlungsbedarf“) zuordnen. Aber als wie grundsätzlich wird z.B. eine Problemlage beurteilt, die der Gesprächspartner mit dem Hinweis auf „Unterschiede der nationalen Systeme“ benennt? Hier wie bei anderen Nennungen fällt auf, dass zum Teil der *Ausgangspunkt* der ECVET-Entwicklung als *Hindernis der Einführung* erscheint („Mangel an Vertrauen“), was als grundsätzliche Übereinstimmung mit den Zielsetzungen, aber auch als Skepsis hinsichtlich der Erreichbarkeit der Ziele interpretiert werden könnte. Letzteres ist jedoch angesichts der hohen Akzeptanz, die das ECVET-Projekt bei den Experten findet, die eindeutig unwahrscheinlichere Alternative.

Der zweiten Gruppe (der Hindernisse, die durch den Einsatz von ECVET minimiert werden können) sind auch solche Nennungen zuzuordnen, die sich auf die *Binnenstruktur* nationaler Berufsbildungssysteme beziehen. Es handelt sich dabei oft – aber nicht nur – um Schnittstellenprobleme zwischen Subsystemen. In Tabelle 9 sind das die Positionen:

- Mangel an Transparenz auf nationaler Ebene
- nationales System zu kompliziert und starr
- Zersplitterung des nationalen Systems
- Friktionen innerhalb des institutionellen Rahmens auf nationaler Ebene
- keine *Outcome*-Orientierung
- andere *assessment*-Methoden müssen entwickelt werden
- kein Vertrauen in Zertifikate aus dem privaten Sektor
- schwierig, Organisationen übergreifende Anerkennung zu erreichen

Die Frage liegt nahe, inwieweit ECVET von Ländern, die in diesen Bereichen Reformbedarf sehen, auch für die Weiterentwicklung des nationalen Berufsbildungssystems eingesetzt werden könnte. Tatsächlich weisen nicht wenige Interview-Ergebnisse in diese Richtung (vgl. unten den Abschnitt 7.1.).

Einige wenige Nennungen der vierten Gruppe (grundsätzlichere Unvereinbarkeitsprobleme) könnten implizieren, dass ECVET dem Subsidiaritätsprinzip widerspricht („Systemwandel“), und wären insofern nicht in Übereinstimmung mit dem im Rahmen dieser Studie erstellten Rechtsgutachten (vgl. die Abschnitte 3.6.1. und 4.3.). Es bestünde eher Aufklärungs- als Handlungsbedarf (vgl. im Empfehlungskapitel den Abschnitt 7.3.1.).

Gesetzliche Hindernisse („verlangt nationale Reform“) treten aber insgesamt eher zurück hinter kulturellen Hindernissen („grundlegender kultureller Wandel“, „Tradition“). Eine Trennung beider Aspekte ist freilich nicht immer möglich („keine Passung mit laufender Reform“).

Auffallend ist ferner, dass sich unter den identifizierten Hindernissen auf nationaler Ebene (über ein Viertel der Nennungen) verschiedenste Hinweise auf Reformbedarf *im Inneren* finden (Mangel an Transparenz, an Flexibilität etc.), was auf mögliche Synergieeffekte zwischen europäischer und nationaler Ebene verweist.

Hinweise auf einen *Handlungsbedarf auf europäischer Ebene* finden sich in deutlich höherem Maße, wenn es um das *Thema Transfer* geht (5 %/20 %).

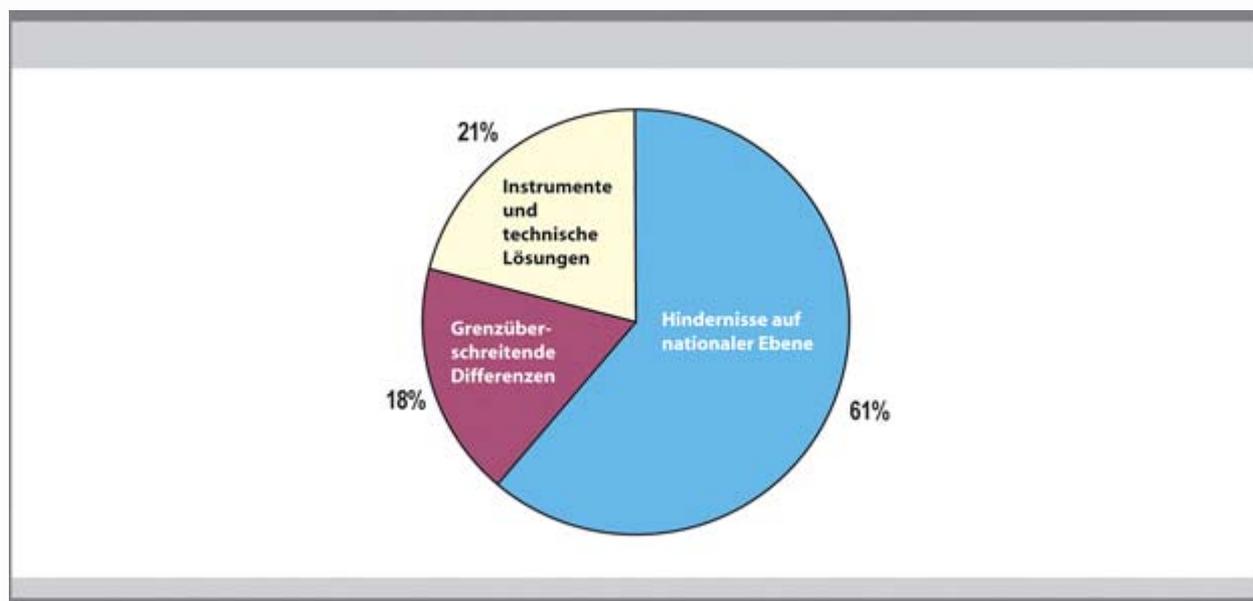


Abb. 16: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET II  
(im Hinblick auf die Übertragung; Statements von 146 Experten aus 29 Ländern;  
79 Nennungen eines oder mehrerer Hindernisse; n = 114)

Die Kategorisierung entlang an der Unterscheidung „1. Hinweise auf Handlungsbedarf – 2. Hindernisse, die durch ECVET minimiert werden können – 3. Fehlen wesentlicher Voraussetzungen – 4. weiter gehende Unvereinbarkeit“ ergibt ein Mengenverhältnis von „ein Drittel – ein Drittel – ein Drittel – keine Nennung“. (Auch hier gibt es wieder einige Unschärfen.) „Transfer ist niemals leicht!“ – so einer der Hinweise in Tabelle 10. Grundsätzliche systemische Hindernisse der Einführung eines Transfer-Systems auf europäischer Ebene sieht jedoch keiner der interviewten Experten.

Laut Expertenmeinung setzt der Transfer von im Ausland erzielten Lernerfolgen die Überwindung folgender potentieller Hindernisse voraus:

Tab. 10: Mögliche Hindernisse der Einführung/Nutzung des ECVET II  
(Bereich Transfer; Statements von 146 Experten aus 29 Ländern; 79 Nennungen eines oder mehrerer Hindernisse; n = 114)

Kategorie	Subkategorie	n =113
<b>Bereich: Hindernisse auf nationaler Ebene</b>		
Unterteilungen innerhalb der nationalen Systeme	Barrieren zwischen einzelnen Teilen der Ausbildungssysteme Teilung in Subsysteme keine Integration von Subsystemen auf nationaler Ebene Hürden für den Transfer über verschiedene Ausbildungsstränge hinweg Mangel an offenen Systemen kulturelle Unterschiede zwischen den Regionen Tradition/Kultur	7
Mangelnde Koordination und Kooperation innerhalb der nationalen Systeme	Mangelnde Koordination zwischen Institutionen Verständnis-/Abstimmungsschwierigkeiten zwischen Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung	2
Vertrauen und Anerkennung der Gleichwertigkeit innerhalb nationaler Systeme	Mangelndes Vertrauen zwischen den Subsystemen mangelndes Verständnis in Bezug auf unterschiedliche Arten von Abschlüssen auf nationaler Ebene Misstrauen seitens der Bundesbehörden Anerkennung der Gleichwertigkeit Vorbehalte sowohl auf Seite der für die Berufsbildung als auch der für die akademische Bildung zuständigen Stellen gegenüber der Anerkennung der von der anderen Seite ausgestellten Akkreditierungen Vertrauensmangel	10
Finanzielle Hürden	Wirtschaftliche Interessen der Betriebe wirtschaftliche Interessen der Berufsbildungsanbieter ( <i>cash-per-student</i> ) Fragen der Finanzierung das Finanzierungssystem leistet keine Unterstützung für die Valuierung früher erzielter Lernergebnisse ( <i>APL</i> ) Kosten und Ressourcen	5
Zugangsbestimmungen	Starrheit der schulischen Verwaltung Jeweils Erfordernis, den einschlägigen Lehrplan zu identifizieren	9
Stellenwert der (Abschluss-)Prüfung bei der Vergabe eines Abschlusses	Summative Abschlussprüfung Ganzheitlicher Ansatz Valuierung nur von vollen Abschlüssen	6

Kategorie	Subkategorie	n =113
	Prozess-Orientierung Auf nationaler Ebene Übertritt ohne Prüfung erst am Anfang	
Legislative Hürden und <i>state-of-the-art</i>	Legislative Hürden Kein Kreditpunktesystem und keine für die berufliche Bildung zuständige Behörde zur Akkreditierung von Einrichtungen der Berufsbildung auf nationaler Ebene Bei der laufenden Reform des Systems der beruflichen Bildung sind Fortschritte erforderlich	3
Berufsprofile und Standards	Beschreibungen von Berufsprofilen in vielen Regelungen zu starr Spezifität von Berufsordnungen Formalisierung Fehlen standardisierter <i>units</i> im Erziehungsprozess auf nationaler Ebene	4
Mangelnde Flexibilität	Mangelnde Flexibilität Mangelnde Flexibilität in den Ausbildungsabläufen Transfersystem könnte zu weniger Flexibilität in der Organisation von Lernpfaden führen	3
Mangelnde Ergebnis-Orientierung	System auf Zeugnisvergabe ausgerichtet Erfordernis einer stärkerer Orientierung auf Ergebnisse Berufsbildungsgänge nicht kompetenz-orientiert Anbieter-zentrierte Systeme	4
Keine Methoden für die Beschreibung von <i>learning outcomes</i>	Schwierig, geeignetes System zur Beschreibung von Zielen zu schaffen Intransparente Beschreibungen (zu programmbezogen) „Contact hours“	3
Validierung von früheren und auf dem Wege der Erfahrung erzielten Lernergebnissen	Bewertung früher erzielter Lernergebnisse ( <i>APL</i> ) schwierig Kein System zur Validierung von im Verlauf der nicht formellen Bildung erworbenen <i>KSC</i> System der Bewertung von nicht-formellen <i>KSC</i> noch unausgegoren Kein System für die Anerkennung	4
Anerkennungsverfahren	Fortschritte in Sachen Gleichwertigkeit-Entsprechung erforderlich Anerkennungsverfahren zu Input-orientiert fehlende Verbindlichkeit bei der Anerkennung	4
Mangelnde politische Unterstützung	Mangelndes Interesse seitens der Politik Fehlendes Bewusstsein über die Relevanz	5

Kategorie	Subkategorie	n =113
	Wille zum Einsatz Man sieht keinen Bedarf nach neuartigen Kompetenzen	
<b><i>Bereich: Grenzüberschreitende Differenzen</i></b>		
Grundlagen unterschiedlicher Abschlüsse und Berufsbildungssysteme	Aufbau der Programme Unterschiede in Umfang und Inhalt der Ausbildung Systemunterschiede (lehrplanbasierte vs. kompetenzbasierte Systeme) Unterschiedliche Ausbildungsinhalte Nichtübereinstimmung der Levels von in anderen Ländern etablierten nationalen Qualifikationsrahmen und dem im eigenen Land entstehenden Unterschiedliche Systeme der Valuierung in den Systemen der beruflichen Bildung Systemvielfalt Substantielle Unterschiede zwischen Bildungssystemen Unterschiede betreffend die normativen Aspekte von Arbeitsleistung Qualitätsunterschiede in der technologischen Ausstattung von Schulen	13
Mangelnde Vergleichbarkeit	Keine Vergleichbarkeit von Lehrplänen hinsichtlich ihres Aufbaus (keine <i>units</i> ) Keine Vergleichbarkeit von Studiengängen Keine Vergleichbarkeit/Information über andere Systeme	3
Notwendigkeit einer vertraglichen Grundlage	Kommunikationsprobleme ( <i>Memorandum of Understanding</i> würde Abhilfe schaffen)	1
Sprachprobleme	Sprachliche Hürden, Vielzahl an Sprachen	3
<b><i>Bereich: Instrumente und technische Lösungen</i></b>		
<i>Training packages</i>	Fehlen von standardisierten <i>units</i> für den Prozess der Bildung und Ausbildung Gestaltung übertragbarer <i>training packages</i>	2
Standards	Keine gemeinsamen Standards/Ausbildungskriterien Keine gemeinsamen und bekannten Ausbildungsstandards und -kriterien Keine international abgestimmten Verfahren Kein gemeinsamer Kriterienkatalog von Minimalanforderungen an Berufsabschlüsse	4
Beurteilung von Lernergebnissen	Keine unabhängige Beurteilung von Kompetenzen Mangel an Evaluierungsmethoden	3

Kategorie	Subkategorie	n =113
	Mangel an unabhängiger Beurteilung von Kompetenzen	
Definition von Lerner- ergebnissen	Kein System für die Definition von Lernergebnissen im Ver- hältnis zu Kompetenzen Kein einheitliches System von <i>KSC</i> Qualität von <i>KSC</i> und die praktische Dimension des Erwerbs von Fertigkeiten und Kompetenzen	3
Gleichwertigkeit von Lernergebnissen	Festlegung der grundlegenden lehrplanübergreifenden Fertig- keiten in den Lernergebnissen Vergleichbarkeit von Kompetenzen	2
Durchlässigkeits- „Landkarte“	Komplexität der Übertrittsmöglichkeiten und Transferpro- zesse (Notwendigkeit einer „Landkarte“ sowohl für die all- gemeine als auch die spezifische Ebene)	1
Kreditpunktesystem	Mangel an Transparenz und damit Vergleichbarkeit von Ab- schlüssen, definiert in Form von Referenzlevels und organi- siert als Ausbildungsmodule	4
Information und Do- kumentation	Mangel an Information und Dokumentation	4
Andere	Weitere allgemeine Mobilitätsschranken	1

Diese Statements, die das Aufzeigen möglicher Wege zur Weiterentwicklung nationaler/regionaler Qualifikationssysteme erlauben, lassen sich nach kontextuellen und prozeduralen Faktoren gliedern.

### Die kontextuellen Faktoren

Die nationalen/regionalen Qualifikationssysteme sind *nicht monolithisch*, sondern gliedern sich in Subsysteme entsprechend diversen institutionellen Aufgabenbereichen. Gekennzeichnet sind sie durch einen mehr oder weniger stark ausgeprägten Mangel an Vertrauen, wechselseitigem Verständnis und Koordination zwischen den Subsystemen und den in den Qualifikations- und Berufsbildungssystemen tätigen Akteuren. ECVET sieht man gewissermaßen als ein externes Element, das entweder die innerhalb der Qualifikations-/Berufsbildungssysteme bestehenden Unstimmigkeiten fördern oder aber eine Unterstützung laufender bzw. anstehender Reformen in diesem Bereich leisten könnte.

In jedem Fall aber wird es erforderlich sein, *Transparenz* und *Anerkennung der Gleichwertigkeit* unter den Akteuren und zuständigen Stellen herzustellen, insbesondere über die Grenzen von berufsorientierten Abschlüssen einerseits und akademischen Abschlüssen andererseits hinweg.

Die Einführung bzw. Implementierung des ECVET wird durch *Finanzierungsmaßnahmen* abzusichern sein, die es Bildungsanbietern erleichtern, ausländische Lernende aufzunehmen bzw. Lernende ins Ausland zu entsenden. Finanzielle Unterstützung sollte es auch für die Entwicklung von Methoden zur Bewertung früherer Lernergebnisse geben.

So wie Mobilität auf der Motivation der Lernenden beruht, setzen die Möglichkeit eines Transfers und die Implementierung eines Kreditpunktesystems einen entsprechenden politischen Willen voraus. Viele der Experten weisen auf die *kulturellen Aspekte* einer derartigen Innovation hin.

### Die prozeduralen Faktoren

Transfer setzt *Permeabilität* in Qualifikations-/Berufsbildungssystemen voraus, und dazu bedarf es der Lockerung der *Zugangsbestimmungen* zu Berufsbildungsmaßnahmen. In diesem Zusammenhang wird von den Experten die Notwendigkeit betont, europaweit nutzbare *Methoden für die Bewertung früherer und nicht formeller Lernergebnisse* zu schaffen. Ein wesentlicher Aspekt dabei ist, dass die Bewertung in Hinblick auf die Validierung der *erzielten Lernergebnisse* erfolgen sollte. So sind die Experten der Ansicht, dass die Beschreibung von *Berufsbildern und beruflichen Standards* – die wichtigsten Bezugsgrößen bei der Verleihung eines Abschlusses – so adaptiert werden müsste, dass ein Transfer möglich ist. Dies brächte sowohl eine Aufweichung der starren Strukturen als auch eine Beschreibung von Abschlüssen, die sich weniger an Bildungsgängen/Lehrplänen als vielmehr an Lernergebnissen orientiert, mit sich. Es sollte ein internationales System zur Herstellung von Vergleichbarkeit in der beruflichen Bildung mit europaweiter Geltung geschaffen werden.

*Qualitätssicherungssysteme* könnten die *Akkreditierung* von Berufsbildungsanbietern und die Bereitstellung von *Informationen* über in den verschiedenen Ländern angewandte Methoden zur Beschreibung und Beurteilung von Lernergebnissen beinhalten. Es müssten Verfahren zur *Beurteilung von Teilqualifikationen*, d.h. *units*, für die in ein System kommenden Lernenden und zur Credit-Vergabe entwickelt werden.

## 5. Typologie

Die eingangs unter 3.4. (Arbeitsdefinitionen) und 3.5. (Typologiebildung) unterschiedenen Elemente des ECVET einerseits, einer ECVET-*readiness* von Berufsbildungssystemen andererseits lassen sich – in Übereinstimmung mit der zentralen Zielsetzung des Instruments: Ermöglichung von Mobilität im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung durch Transfer von *units* – zu zwei Hauptaspekten zusammenfassen:

1. Prüfung und Bewertung von Lernergebnissen, die innerhalb einer Mobilitätsphase erzielt wurden, im aufnehmenden Land (Arbeitsdefinition Schritte 1 bis 3) und
2. Transfer in den Berufsbildungskontext des entsendenden Lands, der es ermöglicht, dass (auch) diese Lernergebnisse zur Grundlage für die Vergabe eines Abschlusses gemäß den dort geltenden Bestimmungen werden (Arbeitsdefinition Schritte 3 bis 5).

Die Typologiebildung fokussiert auf diese beiden Aspekte.

### 5.1. Differenzielle Analyse der Valuierungssysteme

#### Bezugsrahmen

Die Untersuchung der nationalen Valuierungspraktiken hat zunächst den generellen Bezugsrahmen zu berücksichtigen, innerhalb dessen Lernergebnisse erarbeitet, festgestellt und bewertet werden. Definieren sich Organisation und Durchführung beruflicher Bildungsarbeit über

- Kanones zu vermittelnder Inhalte (Curricula, Berufsbildungsprogramme mit definierten Elementen) oder
- über Qualifikationen als „formale(n) Ausdruck für die Kenntnisse, Fertigkeiten und allgemeineren Kompetenzen einer Person“, der „am Arbeitsmarkt und bei der weiteren (Aus)bildung einen Wert darstellt“ und „eine Berechtigung zur Ausübung eines Berufes sein (kann)“ (TWG ECVET 2005, Annexe, 1, S. 3)?

#### Elemente

Diese Frage ist zunächst relevant dafür, welche Rolle Qualifikationsstandards spielen und wie diese definiert sind.

- Handelt es sich um „Fächer“ oder Themenbereiche, wie sie einer traditionellen schulischen Vermittlungslogik entsprechen? (“The curriculum is divided into subjects and the content is often a list of topics to be taught”, *Template for national experts* Nr. 4100, Frage 1.4.) Dieser Element-Typ ist in curricular definierten Programmen anzutreffen.
- Bestehen die Programme aus Elementen, die sich über Sets zu vermittelnder Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definieren? (“The qualifications based on the national core curricula are divided into study modules and competence-based qualifications are divided into modules”, *Template* Nr. 1800., Frage 1.4.) Diese Möglichkeit wird sowohl in curricular als auch in über Qualifikationen definierten Programmen realisiert.
- Oder zielt der Ansatz auf „ganze Qualifikationen“ in dem Sinn, dass die einer Qualifikation zuzuordnenden Teilaspekte, Lernschritte und einzelnen Inhalte zwar in der Praxis des Lehrens und Lernens präsent sind, in der Bewertungspraxis jedoch keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle spielen? (“The (...) VET-programmes are defined by years of learning and final exams. The final exam awards the whole qualification. The basic understanding of all programmes can be called holistic”, *Template* Nr. 1000, Frage 1.4.)

## Assessment

In allen genannten Fällen können Formen eines kontinuierlichen *assessment* realisiert werden. (Einschlägige Formulierungen lauten: “formative and summative assessment alongside the learning process”, *Template* Nr. 1700. “The students’ knowledge and skills and their progress are assessed at sufficiently regular intervals both during and after the studies”, *Template* Nr. 1800. Es handelt sich dabei um eine begleitende Überprüfung des Erfolgs von Lernprozessen mit eher geringem Formalisierungsgrad.

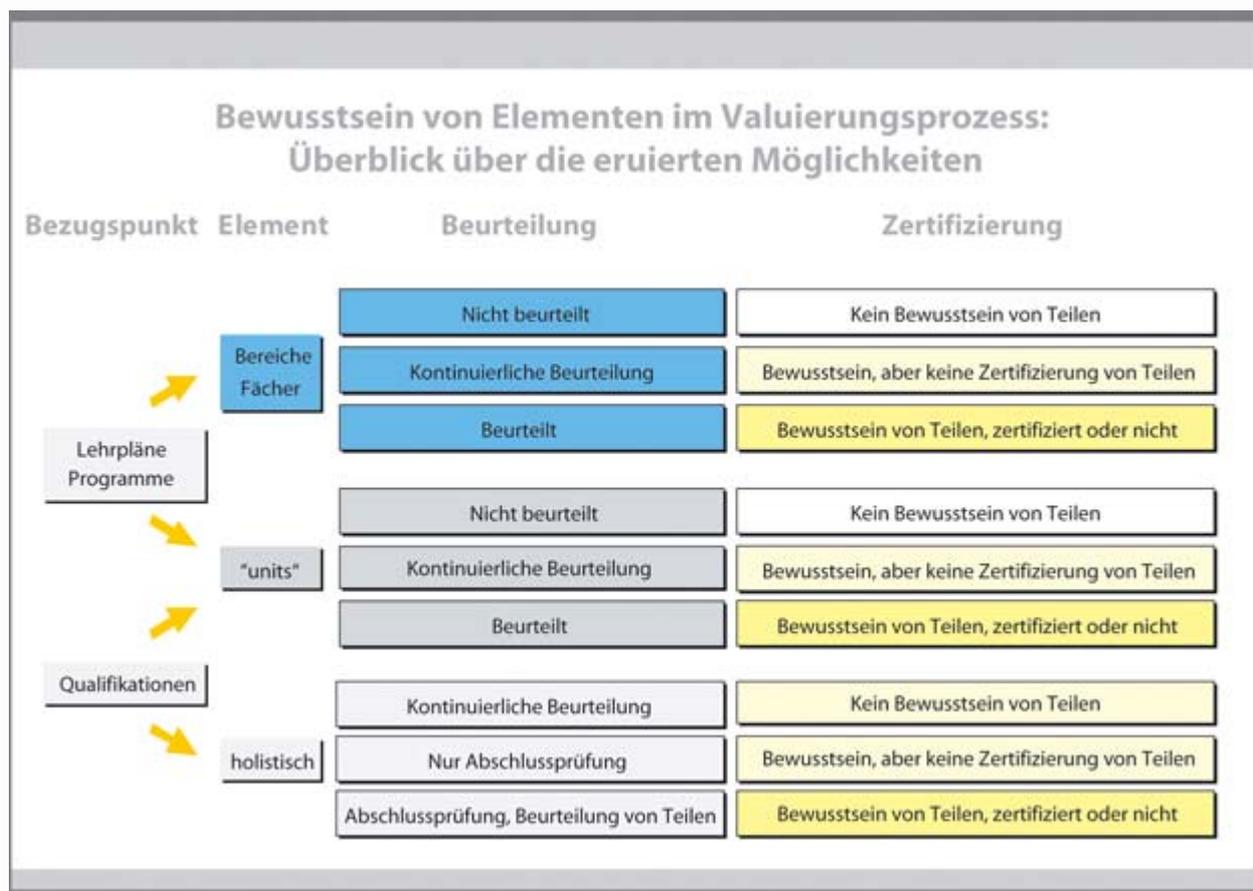


Abb. 17: Valuierungspraxen in der beruflichen Bildung 59

Das *assessment* von Untereinheiten von Programmen kann aber auch unterbleiben oder umgekehrt größere Selbstständigkeit gewinnen. Als Beispiele für den letzteren Fall sind *Major-/Minor-Award*-Systeme zu nennen. (Vgl. auch *Template* Nr. 1300: “Currently, it is not possible (...) to have assessed parts of the VET programme. After production and implementation of new programmes with modules in future years, it will be possible to assess single parts (modules).”)

<sup>59</sup> Der Terminus „units“ steht in der Abbildung in Anführungszeichen, weil es hier auf der Ebene der „Elemente“ um Unterabteilungen von *Programmen*, nicht um Teile von *Qualifikationen* geht wie sonst, wenn im ECVET-Kontext von *units* die Rede ist.

## Validierung/Zertifizierung

Als vierte ist die Ebene der Validierung/Zertifizierung der Ergebnisse von *assessments* zu nennen. Abb. 17 fasst zusammen, welchen Grad von Aufmerksamkeit *units* unter den Bedingungen der verschiedenen Konstellationen im System der Bewertung von Lernleistungen finden können. Die Bandbreite reicht von ausschließlicher Fokussierung auf Abschlussprüfung und -zertifikat über *Teilassessments ohne Teilzertifizierung* bis zur Vergabe von Teilzertifikaten und einem Nebeneinander von zertifizierten und nicht zertifizierten *units*. Dabei ist bemerkenswert, dass Differenzierungen der Programm-Ebene auf der Zertifizierungsebene gerade nicht mehr aufscheinen. Auch grundsätzlich „holistisch“ ausgerichtete Systeme *können* Teilzertifizierungen kennen. (Zum Teil handelt es sich dabei dann um eine Bezugnahme auf Sondersituationen wie das vermehrte Auftreten von *drop-outs* – vgl. *Templates* Nr. 2000 und 3700).

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die Typologie die Extreme vorhandener und fehlender Aufmerksamkeit auf Teile von Qualifikationen im System der Validierung/Zertifizierung ebenso abzubilden hat wie die „Zwischenzone“ einer *unit*-bewussten *assessment*-Praxis und situativ bedingte Systemmodifikationen, die in die Richtung einer verstärkten Aufmerksamkeit auf Teilqualifikationen weisen..

## 5.2. Transfer in verschiedenen Berufsbildungssystemen

Wenn es um die *Übertragung* von Lernerfolgen geht, interessiert im ECVET-Kontext zunächst der *grenzüberschreitende* Transfer. Aber auch Verfahren des Transfers von Lernergebnissen aus einem Bildungskontext in einen anderen, wie sie im *Inneren* eines Landes zur Anwendung kommen, sind zu betrachten. Sie stellen mögliche Felder beispielhafter Praxis dar und erlauben es den jeweiligen Akteuren, Erfahrungen mit einer Bewertung der *outcomes* von Lernphasen zu sammeln, die in anderen Bildungsprogrammen absolviert wurden.

Was die Einschätzungen der Transfermöglichkeiten im eigenen Land betrifft, besteht unter den befragten Experten nicht immer Klarheit. In einigen Ländern differieren die Einschätzungen deutlich.

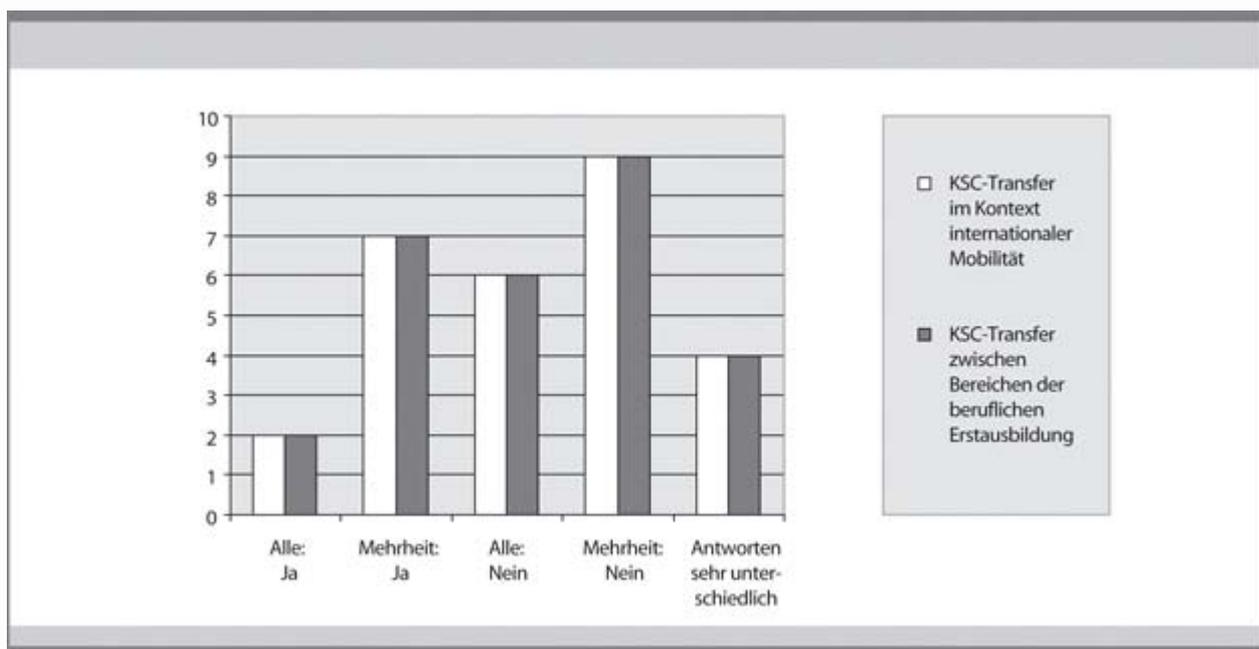


Abb. 18: Transfer: Länderbezogene Analyse (aufgrund der Beantwortung der Frage 5.1 im *Template for national experts* und im *Interview-Leitfaden*: 28 Länder, 184 Experten)

Das Ergebnis fällt in der quantitativen Betrachtung für den internen und den grenzüberschreitenden Transfer gleich aus. Dies gilt jedoch *nicht* auf *Länderebene*.

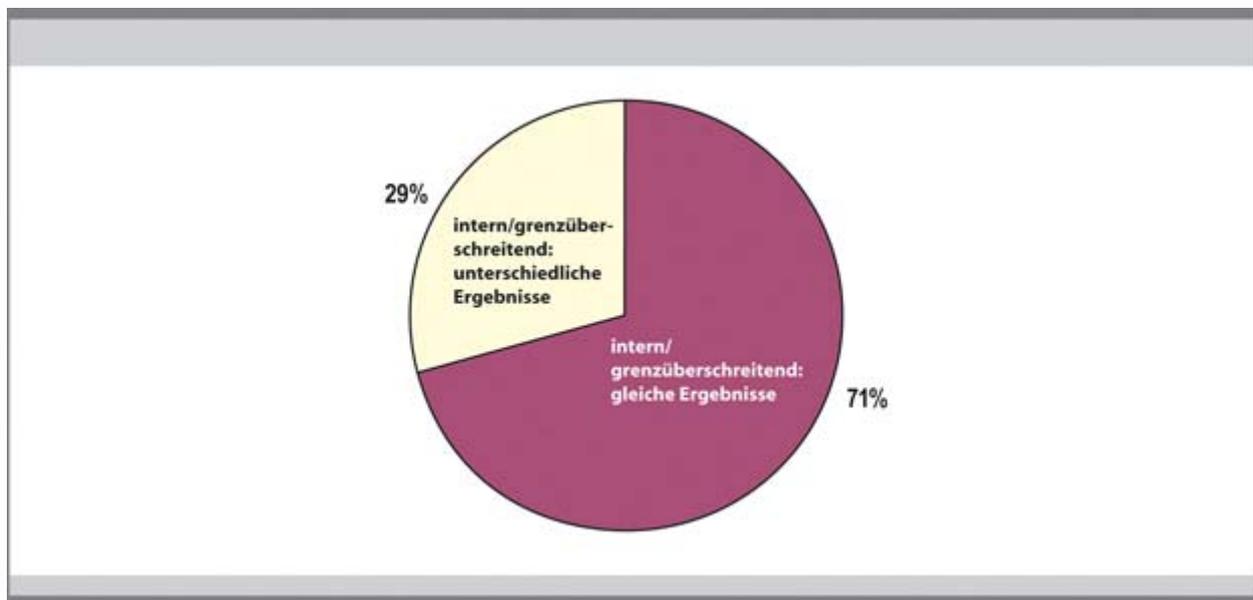


Abb. 19: Vergleich der Ergebnisse für internen und grenzüberschreitenden Transfer  
(Beantwortung der Frage 5.1 im Template for national experts und im Interview-Leitfaden: 28 Länder, 184 Experten)

„Transfer“ ist im Zusammenhang dieser Untersuchung als Übertragung von Teilen von Qualifikationen innerhalb des Kontext der beruflichen Erstausbildung zu verstehen. Fragen des Transfers ganzer Qualifikationen berühren diesen Kontext, insofern die Übertragbarkeit einer Qualifikation Voraussetzung für den Zugang zu weiteren Programmen der Berufsbildung sein kann. Im Übrigen sind sie eher mit Fragen des Arbeitsmarktzugangs verknüpft.

Eine Übersicht über die Ergebnisse zum internationalen und nationalen Transfer gibt Abb. 20.

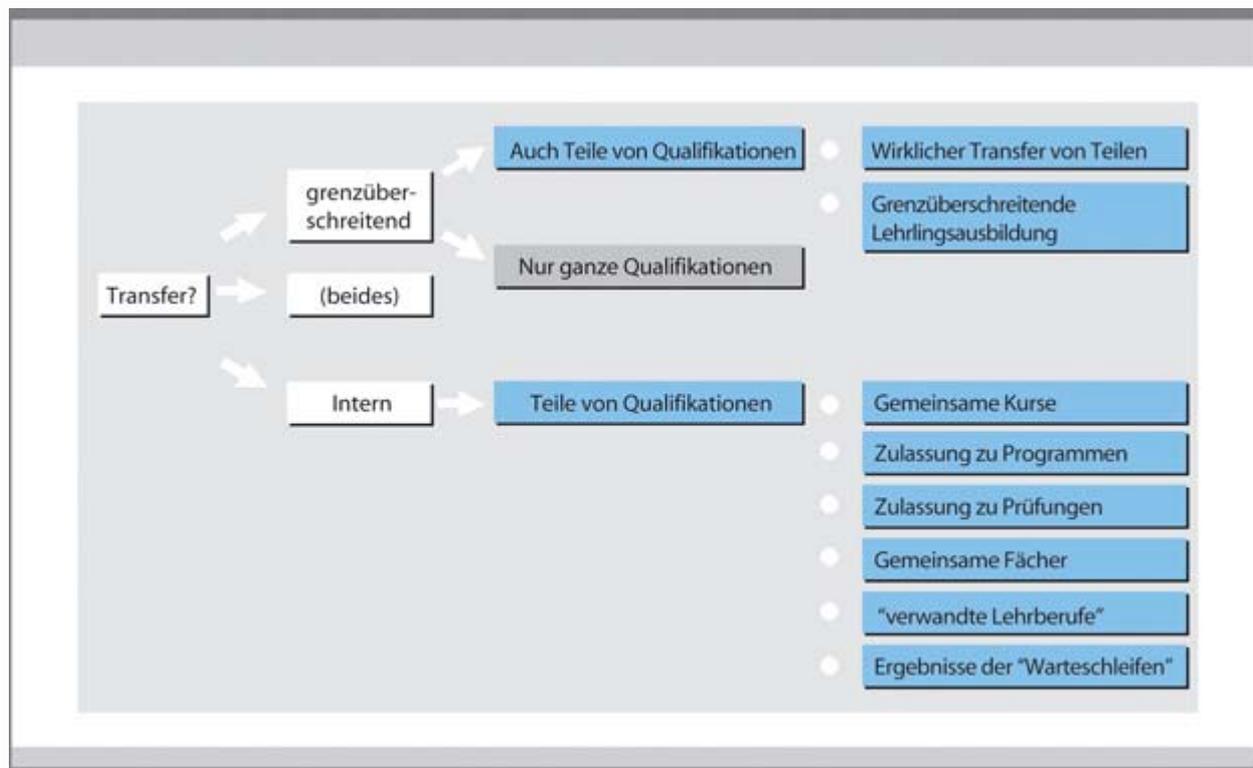


Abb. 20: Bereiche, in denen ein Transfer stattfinden kann (Quelle: Templates for national experts)

Im Folgenden werden die gefundenen Kategorien durch einige Zitate aus den verwendeten Quellen erläutert.

### Grenzüberschreitender Transfer

Wirklicher Transfer von Ausbildungsteilen:

“Students (...) have the right to be accredited for their previous studies at other institutions when the objectives and key contents of the studies are in line with the curriculum (...). In practice, this means that studies taken abroad can be included into person’s studies.” (Template Nr. 1800) – “It is stated in the core curriculum that the student can complete part of his or her on-the-job-learning abroad.” (Ebd.)

Grenzüberschreitende Lehrlingsausbildung::

“The formal strand (school education, apprenticeship contract, social security, final examination, etc.) of this apprenticeship takes place (...) (at home), while the enterprise-based training takes place in a neighbouring country.” (Template Nr. 2900)

### Transfer zwischen Programmen im Inland

Befreiung/Verkürzung der Ausbildungszeiten::

“(...) persons leaving VET-schools and college before the end of the programmes can get reductions of the training period in apprenticeship training.” (Template Nr. 1000) – “Reduced duration of apprenticeship training due to completion of upper secondary education (...): Everyone who has successfully completed a secondary school, a VET college, a VET school or another apprenticeship training programme with final exam may undergo, in a condensed form, an apprenticeship (...).” (Template Nr.

1000) – “Transfer is translated into exemption for the programme for a qualification, thus shortening the learning pathway.” (Template Nr. 3100)

#### Gemeinsame Kurse:

“Common units are defined in IVET”. (Template Nr. 3800) – “The ECDL is part of different qualifications and is recognised. The same is true for the implementation of the common European framework for modern languages.” (Template Nr. 3100)

#### Zulassung zu Programmen:

“(Transfer) exists in both instances (in matters of rights to enter a programme and real transfer) but there is no transparent system. It depends upon the decisions taken by the registry office”. (Template Nr. 3000)

#### Zulassung zu Prüfungen:

“Transfer of knowledge, skills and competencies acquired in other occupations requiring formal training (...) (subsequent to the) admission to the final examination (in related training courses)”. (Template Nr. 2000)

#### Gemeinsame Fächer:

“Where students transfer from one qualification to another or from general to vocational upper secondary education and training, they can be accredited for at least the completed core subjects and free-choice studies. The provider should compare conformance of studies with the curriculum in terms of objectives and core contents”. (Template Nr. 1800)

#### „Verwandte Lehrberufe“:

“Most apprenticeships (job profiles) are related with other apprenticeships (job profiles). Therefore mutual recognition of learning times and learning outcomes have been established by the responsible bodies”. (Template Nr. 1000)

#### Resultate der „Warteschleifen“:

“Transfer of qualification contents of preparatory programmes offered within recognised VET (into the regular training course)”. (Template Nr. 2000)<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Der Begriff der „Warteschleifen“ bedarf aufgrund seiner Kontextgebundenheit einer Erläuterung, die hier in aller Kürze gegeben sei:

In einigen Ländern mit dualen Ausbildungssystemen finden sich gegenwärtig – veranlasst durch Engpässe auf dem Arbeitsmarkt – Ansätze, die Aspekte des Transfers von Lernergebnissen von einem Lernkontext in einen anderen auf nationaler Ebene einschließen: Das Funktionieren dualer Systeme mit ihren beiden Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb setzt voraus, dass Unternehmen Ausbildungsplätze bereitstellen. Um Jugendlichen, die auf einen Ausbildungsplatz warten, eine Überbrückung zu bieten bzw. sie in einer Weise auf das Ausbildungsverhältnis vorzubereiten, die ihnen die Lehrstellensuche erleichtert, gibt es unterschiedliche arbeitsmarktpolitische Konzepte.

In Deutschland gibt es seit jeher eine Vielzahl berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen (kritisch oft als „Warteschleifen“ bezeichnet), die von unterschiedlichen Bildungsanbietern durchgeführt werden und inhaltliche Bezüge zu den regulären Ausbildungsgängen aufweisen. Mit den im Jahr 2003 geschaffenen gesetzlichen Neuerungen (Verordnung über die Bescheinigung von Grundlagen beruflicher Handlungsfähigkeit im Rahmen der Berufsvorbereitung (Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung – BAVBVO) vom 16. Juli 2003, und BBiG §§ 68 – 70) wurden diese berufsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahmen in ein engeres Verhältnis zur regulären Berufsausbildung gerückt: Vermehrt wurden inhaltliche Bezüge hergestellt, und den Jugendlichen wird am Ende der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme – oder auch nach Absolvieren eines Qualifizierungsbausteins – eine

### 5.3. Ableitung der Typologie

Bildet man eine Typologie der untersuchten Länder entlang an den beiden zentralen Kriterien für „ECVET-Nähe“ im charakterisierten Sinn, so stößt man auf vier logisch mögliche Alternativen.

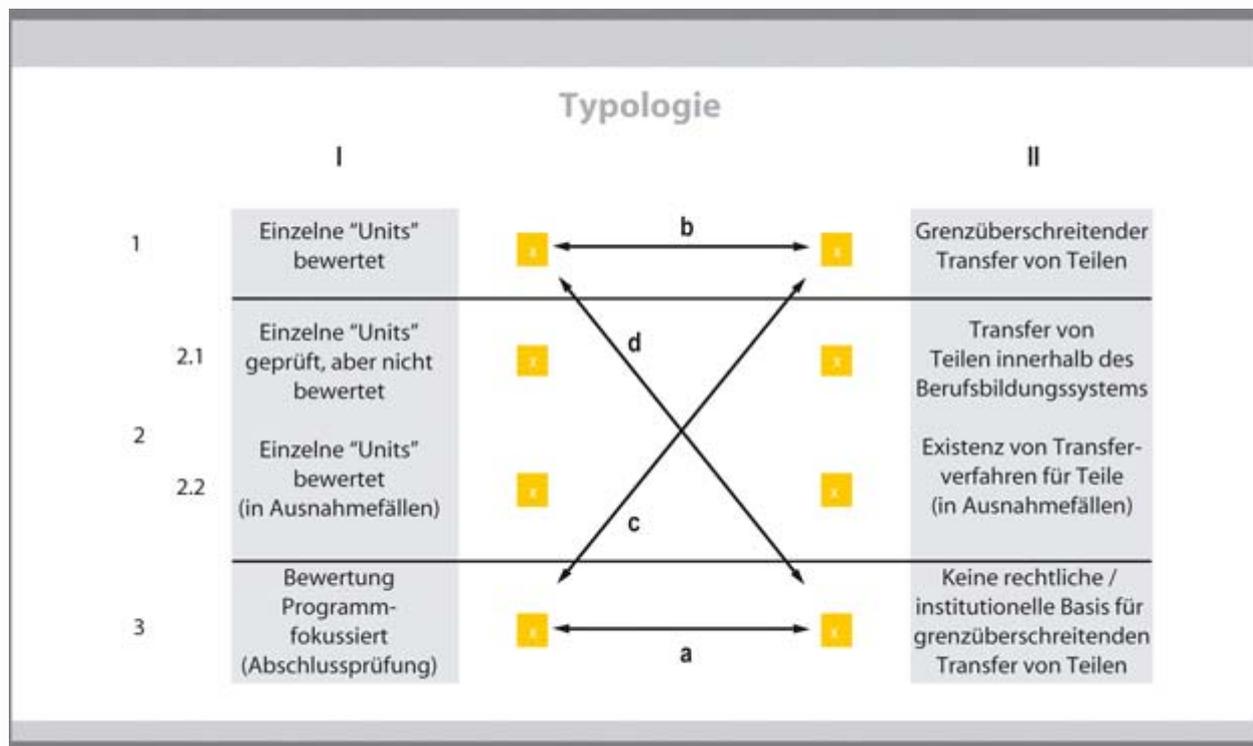


Abb. 21: Der Typenbildung zugrunde gelegte Kategorien

Die Ebenen 1 und 3 der oben stehenden Grafik bilden in den Säulen I und II jeweils eine vollständige Disjunktion. Ein System ist *entweder* auf ein abschließendes Examen fokussiert, *oder* es kennt (auch) Verfahren der Prüfung und Bewertung, die einzelnen Einheiten unterhalb der Ebene der „ganzen Qualifikation“ einen selbstständigen Wert verleihen. Verfahren des internationalen Transfers unterhalb der Ebene der Anerkennung von *Abschlüssen* stehen entweder zur Verfügung, oder sie fehlen. Als Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich dann:

- Die Ausbildungsprogramme sind auf ein abschließendes Examen und Zertifikat ausgerichtet. Die gesetzlichen und institutionellen Voraussetzungen für einen Transfer von Teilqualifikationen fehlen: Typus des „holistischen Einzelgängers“.

Bescheinigung über die damit erreichte berufliche Handlungsfähigkeit ausgestellt. Damit stellen sich Fragen der *Wertigkeit* (Valuierung) der im Rahmen der Berufsvorbereitung erworbenen Teilqualifikationen.

Unter gewissen Umständen und in Einzelfällen kann auch eine Anrechnung der im Rahmen der Berufsvorbereitung erworbenen Qualifikationen auf eine Berufsausbildung erfolgen und zu einer Verkürzung der Ausbildungszeit führen.

- b. Einzelne Einheiten werden geprüft und bewertet, und grenzüberschreitender Transfer von Teilqualifikationen ist möglich: Typus des „*unit*-bewussten Internationalisten“.
- c. Die Ausbildungsprogramme sind auf ein abschließendes Examen ausgerichtet, Teilqualifikationen finden jedoch im Kontext des grenzüberschreitenden Transfers Berücksichtigung: „holistischer Internationalist“.
- d. Einzelne Einheiten werden geprüft und bewertet, aber die gesetzlichen und institutionellen Voraussetzungen für einen Transfer von Teilqualifikationen fehlen: Typus des „*unit*-bewussten Einzelgängers“.

Die Situation stellt sich noch ein wenig komplizierter dar, wenn man das berücksichtigt (2.1), was der nationale Experte aus Land 1 als „implizite Analogien“ zu ECVET bezeichnet. Es handelt sich dabei um Prozeduren, in denen *Teilqualifikationen* eine gewisse selbstständige Bedeutung erhalten (ohne dass die systematische Ausrichtung der Berufsausbildung auf die Abschlussprüfung dadurch in Frage gestellt würde). Länder, in denen systematische Vorkehrungen für den Transfer von im Ausland erworbenen Teilqualifikationen in das Ausbildungssystem hinein bislang nicht getroffen wurden, können gleichwohl *im Inneren* Verfahren des Transfers von Lernergebnissen zwischen Bildungsanbietern kennen.

Ferner können (2.2.) Maßnahmen, die im Berufsbildungssystem eines Landes systematisch „eigentlich“ nicht vorgesehen sind, aufgrund von Sondersituationen Eingang in das Spektrum der nationalen Regelungen finden. Sie werden eher als Ausnahmen gesehen, können jedoch bei Fortdauern der Gründe, die die Einführung veranlasst haben, gewissermaßen schleichend zur Normalität werden. Dies ist in mehreren Ländern der Fall und betrifft wiederum beide Kriterien. Als Beispiele seien genannt:

- *Teilqualifikationen*: Junge Menschen, die den Anforderungen einer „ganzen Ausbildung“ nicht gewachsen sind oder die aus anderen Gründen zu *drop-outs* werden, erhalten Zertifikate, in denen die bis zum Abbruch erzielten Lernerfolge dokumentiert werden.
- *Transfer*: Lernergebnisse aus Vorbereitungslehrgängen können in den vom Lernenden angestrebten oder schließlich gewählten Ausbildungsgang eingebracht werden, wenn beschränkte Möglichkeiten des Zugangs zu Ausbildung zur Bereitstellung von Überbrückungsmaßnahmen und Angeboten beruflicher Grundbildung geführt haben („Warteschleifen“, s. Erläuterung in Fn. 60).

Die Identifikation impliziter Analogien ist vor allem bei den Ländern und dort in denjenigen Hinsichten von Interesse, in denen ECVET-*readiness* im Sinne der Ebene 1 („Einzelne ‚units‘ bewertet“ – „Grenzüberschreitender Transfer von Teilen“) nicht gegeben ist. Für Länder, die das ECVET nutzen wollen, jedoch bislang keine Valuierung von Lernergebnissen unterhalb der Ebene der „ganzen Qualifikation“ kennen, wird es wichtig sein, vorhandene Untereinheiten von Ausbildungsprogrammen und Verfahren des formativen *assessment* auf ihre mögliche Relevanz im ECVET-Kontext zu untersuchen. Abbildung 22 stellt das Ergebnis der Typologiebildung deshalb in einer Weise dar, bei der ECVET-nahe Praxis unterhalb der „Idealbedingung“ der Valuierung auf *unit*-Ebene („*Weitere ECVET-nahe Praktiken*“: „*Valuierung*“) und der Möglichkeit des *cross-border*-Transfers („*Weitere ECVET-nahe Praktiken*“: „*Transfer*“) im nationalen Berufsbildungssystem mit berücksichtigt wird. Ferner wird erfasst, ob sich auf nationaler Ebene Reformprojekte, die in Richtung verbesserter Möglichkeiten der Valuierung von Teilqualifikationen – unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang – gehen, in der Implementierungsphase befinden oder in Vorbereitung sind oder ob entgegen gerichtete Tendenzen bestehen.

Für das Verständnis der Typologie ist es wichtig, dass der „holistische Einzelgänger“ und der „*unit*-bewusste Internationalist“ *Extremtypen* sind, zwischen denen sich ein breites Möglichkeitsspektrum aufspannt. Die Begriffsbildung im vorgeschlagenen Sinne soll dazu beitragen, dieses Möglichkeitsspektrum zu ordnen. Sie verbindet sich nicht mit der Behauptung, dass die Extreme in der Realität in Reinform anzutreffen wären. Weder gibt es den „holistischen Einzelgänger“, der keinerlei Kommunikation über die Grenzen seiner vollkommen monolithisch strukturierten Programme hinweg zulässt, noch den „*unit*-bewussten Internationalisten“, dessen vollständig offenes System es zulässt, Lernergebnisse ohne jede Programmbeschränkung frei zu akkumulie-

ren, wo immer sie erzielt wurden.

**Resultate**

Relevante "implizite Analogien" zu ECVET in Ländern mit niedrigerer ECVET-readiness	(Weitere) ECVET-nahe Praktiken				Gesamt
	keine	Valuierung	Transfer	Beides	
"Holistischer Einzelgänger"	0	4 + 1 + 1	1	4 + 3 + 1	15
"Unit-bewusster Internationalist"	0	1	1	2 + 2 + 1 + 1	8
"Holistischer Internationalist"	0	1	0	2 + 3 + 1	7
"Unit-bewusster Einzelgänger"	0	0	0	0	0
Insgesamt	0	8	2	20	30

■ Reformen in Richtung höheres "unit-Bewusstsein" und/oder mehr Transfer im Stadium der Planung oder Umsetzung  
■ Diskussionen über Reform in Richtung höheres "unit-Bewusstsein" und/oder mehr Transfers auf politischer Ebene  
■ Reform in Richtung geringere Bedeutung von "units"

Abb. 22: Auswertung der Templates for national experts nach Typen (zwei Templates nicht zuordenbar)

Die durch Analyse des empirischen Materials erhobenen Typen – es sind dies der „holistische Einzelgänger“, der „unit-bewusste Internationalist“ und der „holistische Internationalist“ (ein „unit-bewusster Einzelgänger“ konnte nicht identifiziert werden) werden im Folgenden genauer dargestellt. Dabei wird sich zeigen, dass die einem Typus angehörenden Berufsbildungssysteme sich in mancherlei Hinsicht unterscheiden können (was angesichts der in Europa anzutreffenden Vielfalt der Systeme nicht überraschend ist). Die oben stehende Grafik zeigt, dass dies bereits für solche Eigenschaften gilt, die mit dem engeren thematischen Kontext dieser Untersuchung in Verbindung stehen. Die Länder werden daher jeweils in das folgende Raster eingeordnet:

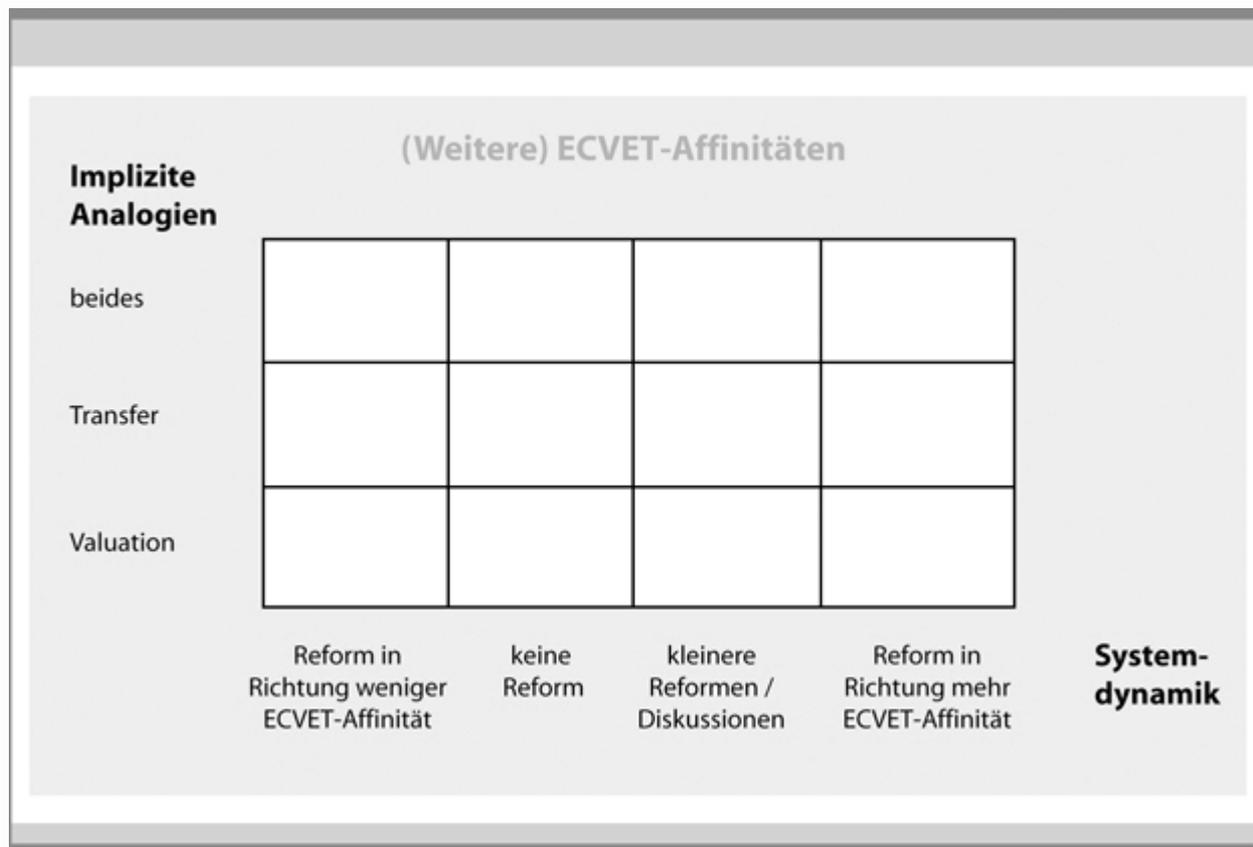


Abb. 23: Subdifferenzierungen der Typen

Nach einer allgemeinen Charakterisierung werden dann einige der zugeordneten Systeme entlang an den oben (unter 3.3.) identifizierten Eigenschaftsbereichen exemplarisch beschrieben – sowohl um die gemeinsamen Züge deutlich zu machen, als auch um die innerhalb eines Typus mögliche Bandbreite zu verdeutlichen.

### 5.3.1. „Holistische Einzelgänger“

Das Berufsbildungssystem ist in vielen, aber bei weitem nicht in allen Ländern, die diesem Typus angehören, stark zentralisiert und schulisch organisiert. Schulbasierte Ausbildung steht neben verschiedenen Formen der Verbindung von schulischem und arbeitsbasiertem Lernen. Das Spektrum ist also breit:

- Die berufliche Erstausbildung kann nach Abschluss der Pflichtschule an Instituten für Berufsbildung oder an Berufsbildungseinrichtungen der Sekundarstufe II stattfinden.
- Neben der vollzeitschulischen kann eine alternierende Ausbildung existieren.
- In der Gruppe finden sich auch Länder mit mehrjährigen dualen Ausbildungsgängen.
- In zwei Ländern ist das Gewicht der *Regionen* in der Berufsbildung groß.

In etwa der Hälfte der Länder sind auf nationaler Ebene Reformvorhaben, die auf stärkere *Outcome*-Orientierung und/oder verbesserte Transfermöglichkeiten in der Berufsbildung zielen, entweder bereits in der Implementierungsphase – in einem Fall existieren altes und reformiertes Berufsbildungssystem derzeit nebeneinander – oder werden auf politischer Ebene diskutiert und in Modellprojekten erprobt. ECVET wird

dann von manchen Experten als Unterstützung laufender Berufsbildungsreformen und Anstoß für weitere Innovation gesehen.

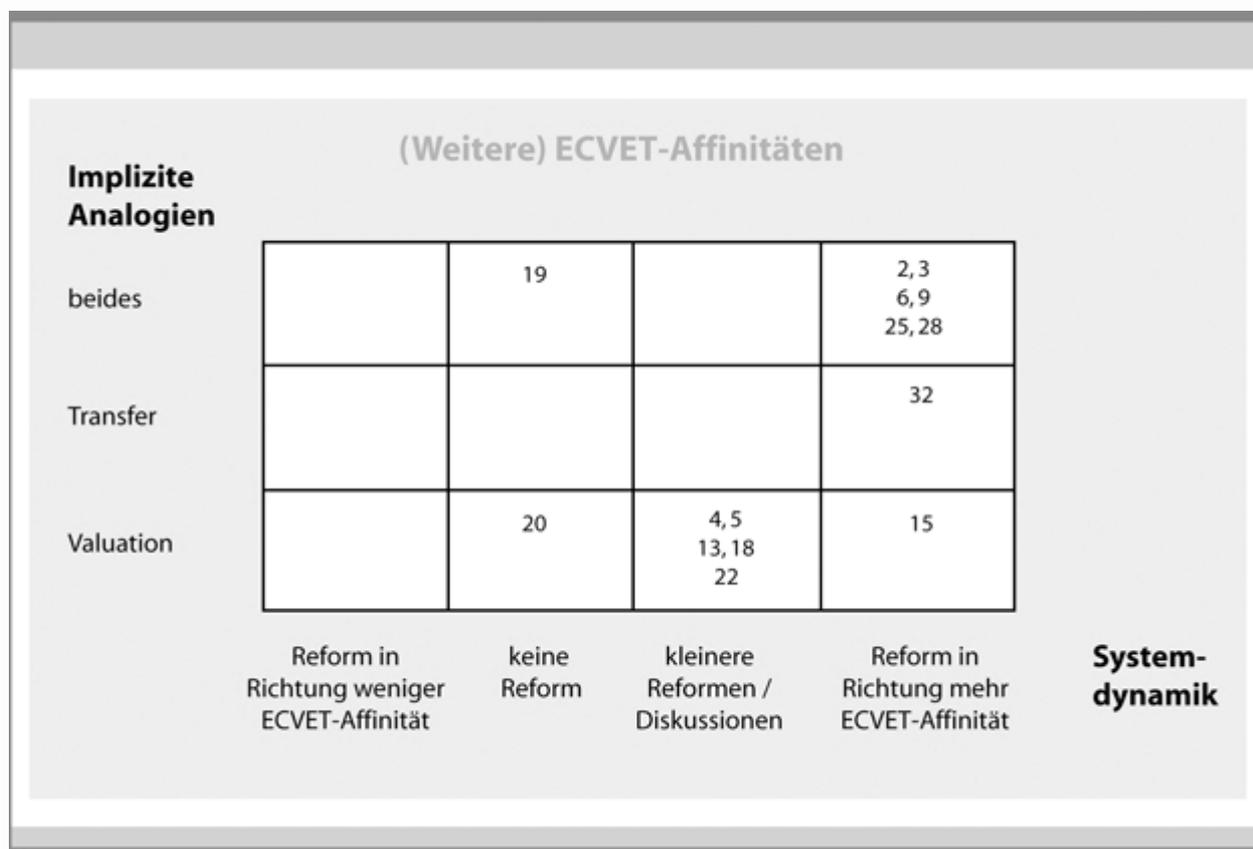


Abb. 24: Subdifferenzierungen: Holistische Einzelgänger

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Systeme mit staatlicher schulbasierter Ausbildung betrachtet, ein eher statisches (Land A) und eines mit großer Reformdynamik (Land B).

### Bewertung und Validierung von *learning outcomes*

Die Systeme dieser Gruppe sind meist nicht primär an Lernergebnissen orientiert. Das Zertifizierungssystem beruht auf Prüfungen nach definierter Ausbildungsdauer und ist nicht auf die Dokumentation des erworbenen Wissens- und Kompetenzstands gerichtet. Allerdings kann es unterhalb einer umfassenden Berufsbildungsreform auch hier Tendenzen geben, die in die Richtung einer stärkeren Orientierung an Lernergebnissen weisen.

In *Land A* etwa zielt ein beschlossenes, aber noch nicht umgesetztes Gesetz mit der Einrichtung eines nationalen Systems zur Verbindung von Berufsbildung und Beschäftigung darauf ab, berufliche Qualifikationen unabhängig von der Weise ihres Erwerbs zu validieren. Die Leistungsbewertung innerhalb der schulischen Ausbildung geschieht hier während des Schuljahrs durch mündliche und schriftliche Zwischenprüfungen und Einzel- oder Gruppenaufgaben mit Endbericht. Jedes Schuljahr schließt mit einer schriftlichen Abschlussprüfung ab. Es existieren verschiedene Zertifikate. In der alternierenden Berufsausbildung werden trotz der längeren Ausbildungsdauer und der zusätzlichen Praxiserfahrung die gleichen Zertifikate verliehen wie in der

schulischen Berufsausbildung. Eine Neuerung der letzten Jahre ist ein Zertifikat, das Fertigkeiten dokumentiert, die während der praktischen Übungen am Arbeitsplatz erworben wurden.

Das Berufsbildungssystem in *Land B* durchläuft gerade einen tief greifenden Restrukturierungsprozess, der in Richtung erhöhter Flexibilität geht. Die umgesetzten Teile der Reform beinhalten eine deutlich gesteigerte Aufmerksamkeit auf die Untereinheiten einer „ganzen Qualifikation“. Auf der Programmebene entspricht dem die Untergliederung in Module, die sich in Übereinstimmung mit den Trainingsstandards und dem Rahmenplan über Sets von Kompetenzen definieren, denen *credits* zugeordnet sind. Eine Selbstständigkeit der Untereinheiten gegenüber dem Gesamtprogramm, wie sie der Terminus „Modul“ nahe legt und wie sie insbesondere in der Zertifizierungspraxis zu erwarten wäre, ist jedoch nicht gegeben.

Die Prüfungsverfahren fokussieren auf *learning outcomes* im Sinne von Fertigkeiten und Kompetenzen, was jedoch im (notenbasierten) Bewertungsverfahren noch nicht hinreichend zum Ausdruck kommt. Eine separate Zertifizierung für jedes Modul findet nicht statt. Das Zertifizierungssystem sieht hier ein Schlusszertifikat für jede Qualifikation vor, das die dieser zuzuordnenden *learning outcomes* aufführt. Die kontinuierliche Dokumentation von Lernergebnissen am Ende der Module bleibt schulintern und dient formativen Zwecken. Werden nach Absolvieren eines Moduls Teilnahmebescheinigungen vergeben, so dokumentieren diese *nicht* erworbene Kompetenzen. Von der Weiterentwicklung der Modul-Abschlusstests mit dieser Zielrichtung würde sich der nationale Experte eine positive, stimulierende Wirkung auf die berufliche Bildung erwarten.

Systematisch vorgesehen sind Teilzertifizierungen für modularisierte arbeitsbasierte Programme. Hier sollen nach Absolvieren eines Moduls die erworbenen Kompetenzen separat und transferierbar (auf *credit*-Basis) dokumentiert werden.

Die Bewertung von Lernergebnissen erhält nur dann offizielle Gültigkeit, wenn diese einer „vollständigen Qualifikation“ entsprechen. „Einheiten“ sind im reformierten Berufsbildungssystem zwar identifiziert, werden aber nicht Gegenstand einer separaten Zertifizierung oder von Anerkennungsverfahren. Die Voraussetzungen hierfür bestehen jedoch, da die verabschiedeten Training-Standards bereits die jeweils in Anschlag zu bringenden Bewertungsverfahren definieren. Die Feststellung von Lernerfolgen läuft in diesem Sinne standardisiert ab. Alle Prüfungen vor der Abschlussprüfung haben formativen Charakter. Sie stellen fest, ob die einem Modul zugeordneten Fertigkeiten und Kompetenzen tatsächlich erworben wurden und schaffen damit die formale Voraussetzung für die Zulassung zur Abschlussprüfung.

Neben den Zertifikaten der schulischen Ausbildungsgänge gibt es ein Zeugnis für die Absolventen betrieblicher Ausbildungen.

### **Anerkennung und Vergleichbarkeit**

Eine einheitliche Methode zur Anerkennung und zur Gleichstellung von Ausbildungsergebnissen aus verschiedenen Programmen gibt es in *Land A* nicht. Die Ausnahme bildet die Anerkennung von ein bis zwei Semestern, wenn an die Erstausbildung im gleichen Fachgebiet eine post-sekundäre Ausbildung angeschlossen wird. Es gibt auch keine institutionalisierte Methode zur Anerkennung im Ausland erworbener Lerneinheiten oder Qualifikationen. Innerhalb begrenzter Bereiche – z.B. im Rahmen des LEONARDO-Programms – hat sich jedoch die Anerkennung gleichwertiger Lernabschnitte etabliert.

In *Land B* ist die Feststellung der Gleichwertigkeit von Teilen von Qualifikationen auf der Basis der definierten allgemeinen Schlüsselkompetenzen nach angemessener Einzelfallanalyse möglich. Die Anerkennung im Ausland erworbener *KSC* ist Gegenstand bilateraler Abkommen. Formalisierte Verfahren stehen nicht zur Verfügung. Punktuelle Erfahrungen mit der Herstellung von Gleichwertigkeit im Mobilitätskontext konnten im LEONARDO-Programm gesammelt werden. Eine Anerkennung außerhalb des Berufsbildungssystems erworbener Kompetenzen gibt es nicht. Ihre Einführung würde die Definition entsprechender Zuständigkeiten und Verfahren voraussetzen.

## Transfer und Akkumulation

In *Land A* besteht kein offizieller Rahmen für den Transfer von Lernergebnissen, die im Ausland erworben wurden, oder für den Transfer innerhalb des nationalen Erstausbildungssystems. Es kommt jedoch immer wieder zur Beteiligung an europäischen Projekten, die auf der Basis gemeinsamer Lerneinheiten die Mobilität Auszubildender zwischen europäischen Ländern fördern. Im Allgemeinen ist die Durchlässigkeit des Systems vor allem wegen der ausgeprägten Zentralisierung eingeschränkt, die wenig Flexibilität auf den unteren Ebenen des Bildungssystems zulässt. Lerneinheiten oder Module, die zwischen Programmen ohne weiteres übertragbar wären, gibt es nicht.

Immerhin können jedoch innerhalb des nationalen Berufsbildungssystems zum Teil Lernergebnisse von einer Institution in eine andere überführt werden. Theoretisch sind auch Übergänge zwischen der schulischen Berufsbildung und den Bildungsgängen der zur allgemeinen Hochschulreife führenden Sekundarstufe II möglich. In der Praxis ist die Durchlässigkeit in diesem Bereich jedoch gering.

Verfahren der Akkumulation von Lernergebnissen sieht das System nicht vor. Die Bewertung von Lernergebnissen ist in geringem Maße an Lernergebnissen orientiert und nicht nach unabhängigen Einheiten strukturiert. Die einjährige Berufsausbildung führt zu einem Abschlusszeugnis, das ausschließlich Arbeitsmarktrelevanz besitzt, nicht jedoch mit Zugangsberechtigungen innerhalb des Bildungssystems verbunden ist. So etwas wie „Akkumulation“ ist allenfalls durch Beteiligung an ergänzenden Weiterbildungsmaßnahmen möglich.

Innerhalb des schulischen Systems gibt es gewisse Möglichkeiten, auf Teilqualifikationen oder auf die Erstausbildung an anderen Institutionen aufzubauen. Es gibt jedoch keine Akkumulation über verschiedene Ausbildungsprogramme hinweg: Die Option, einzelne Ausbildungseinheiten mit definierten Lernergebnissen im Rahmen eines individualisierten Bildungswegs zu sammeln und dabei auch zwischen verschiedenen Sektoren und Programmen zu wechseln, besteht nicht. Im Interesse der Förderung des lebenslangen Lernens werden entsprechende Reformen diskutiert, sie sind jedoch bislang nicht umgesetzt.

Verfahren für den Transfer über Ländergrenzen hinweg gibt es in *Land B* nicht. Soweit die befragten Experten Akkumulation im nationalen System realisiert sehen, denken sie dabei an die Akkumulation von Modulen oder „Einheiten“ *innerhalb eines Programms*, die den Lernenden ein Aufsteigen über drei *levels* ermöglicht. Eine programmübergreifende Akkumulation im Bereich der schulischen Ausbildung existiert erst in Ansätzen.

Akkumulation von *KSC* könnte dadurch erreicht werden, dass die Zertifizierung nicht mehr nur auf die Programmebene fokussiert, sondern eine eigenständige Bewertung von Lernergebnissen bereits auf der Ebene der Module ansetzt. Die Akkumulation von Lernergebnissen wird auch durch den Mangel an Durchlässigkeit zwischen den System-Teilen – insbesondere zwischen sekundärer und tertiärer – Ausbildung behindert.

### 5.3.2. „Unit-bewusste Internationalisten“

Berufsbildungssysteme des zweiten Typs können – wie die „*Holistic-Loner*“-Systeme – in hohem Grade schulisch ausgerichtet sein (insofern wird deutlich, wie groß das Spektrum innerhalb des Bereichs wesentlich staatlich organisierter Berufsausbildung ist!), sie sind dies jedoch nicht durchgehend. Die Aufmerksamkeit auf *units* ist hoch. Transfer findet in fast allen Fällen sowohl grenzüberschreitend als auch *im Inneren* statt.

In der Gruppe der „unit-bewussten Internationalisten“ finden sich Länder, in deren Berufsbildungssystem ein solches *Credit*-System vorhanden oder in Vorbereitung, aber auch solche, in denen beides nicht der Fall ist. Dies weist darauf hin, dass ein hoher Grad von „ECVET-*readiness*“ nicht damit gleichzusetzen ist, dass im Inneren eines Landes bereits mit einem *Credit*-System gearbeitet wird.

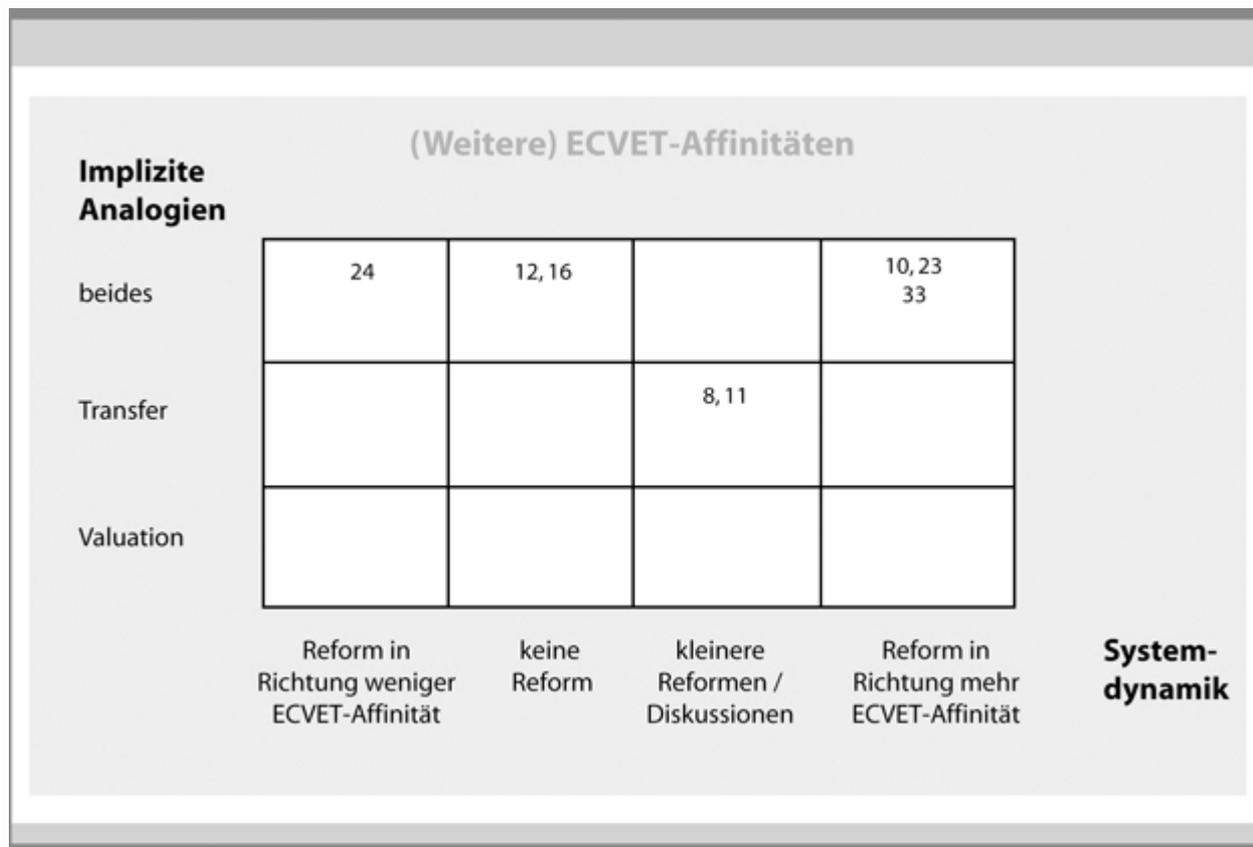


Abb. 25: Subdifferenzierungen: Unit-bewusste Internationalisten

Im Folgenden werden drei Systeme näher betrachtet, von denen im einen (*Land C*) ECVET begünstigende Elemente bereits in hohem Grade systemisch verankert sind, während im anderen (*Land D*) manche Aspekte erst in Ansätzen realisiert sind, die dynamische Entwicklung jedoch für eine rasche Annäherung spricht. *Land E* ist von besonderem Interesse: Dort gibt es Leistungspunkte, doch in dem schulisch ausgerichteten System dieses Landes werden diese auf Fächer bezogen und messen die Lernzeit. Gegenwärtig finden Reformen statt, die darauf zielen, *Outcome*-Orientierung auf anderem Weg als durch die Vergabe von Leistungspunkten zu erreichen.

### Bewertung und Validierung von *learning outcomes*

Das Erstausbildungssystem in *Land C* ist weitgehend modular strukturiert. Für den Bereich der beruflichen Bildung wurde eine nationale Behörde geschaffen, die auch für die Regulierung des Zertifizierungswesens zuständig ist. Die Zertifikate dokumentieren die mit den jeweiligen *awards* verbundenen Module, denen je spezifische Prüfungs- und Bewertungsstandards zugeordnet sind.

Neben der modularisierten schulischen Erstausbildung gibt es die Möglichkeit einer Lehrlingsausbildung, die lange Zeit im Wesentlichen über die Dauer der Lehre definiert war. Im Zuge einer Reform zur Verstärkung der Ergebnisorientierung wurden Standards festgelegt, die nachzuweisende *KSC* definieren.

Die im Erstausbildungssystem von *Land C* vergebenen Zertifikate stellen rechtlich anerkannte Abschlüsse dar, die in einen Nationalen Qualifikationsrahmen eingeordnet sind. Für die Erlangung einer mehrere Teile umfassenden „ganzen Qualifikation“, ist das Bestehen sämtlicher zugehöriger Module erforderlich. Das für einen Großteil der Ausbildungsgänge geltende Zertifizierungssystem ermöglicht es dem Auszubildenden,

Teilzertifikate zu erwerben, die angeeignete Kompetenzen auch unterhalb der Ebene der „ganzen Qualifikation“ darstellen. Prüfungs- und Bewertungsverfahren sind auf die jeweiligen Lernanforderungen und den Lernort (Betrieb oder Schule) abgestimmt. Es existieren formative und summative Prüfungen.

In der Lehrlingsausbildung bildet neben der Validierung der Lernleistungen auch eine definierte Ausbildungsdauer eine Voraussetzung für den Erwerb des Abschlusses. Sie ist nicht in aufeinander aufbauende Module aufteilbar. Die Lernergebnisse werden durch eine abschließende Zertifizierung dokumentiert. Daneben gibt es gegenwärtig noch andere Ausbildungsgänge, die nicht in Module untergliedert sind, die jedoch neu geregelt und in das *Award*-System integriert werden sollen. Ein System zur Validierung non-formaler und informeller Lernerfahrungen wird zur Zeit entwickelt.

Das System der beruflichen Erstausbildung in *Land D* ist modular aufgebaut und kompetenzbasiert. Berufe und Berufsgruppen sind in einem einheitlichen nationalen Katalog zusammengefasst, dem sich der Katalog der Berufsbildungsmodule anschließt. Die Beschreibung der Module definiert die zu erwerbenden Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten. Diese sind in Gestalt von festgelegten Lernergebnissen am Ende jeder Einheit Gegenstand der Überprüfung und Bewertung. Die validierten Einheiten umfassen dabei neben den im engeren Sinne beruflichen Fähigkeiten auch personale und soziale Kompetenzen (transversale Module).

Die in *Land D* nach Bestehen aller Kompetenzeinheiten eines Ausbildungszyklus zu erwerbenden Abschlüsse stellen offizielle, anerkannte Zertifikate mit allgemeiner Gültigkeit dar, die das Recht zur Ausübung bestimmter Berufe verleihen und im Katalog der Berufsausbildungsabschlüsse erfasst sind. Bei Nichtbestehen des *gesamten* Ausbildungszyklus weist ein Zertifikat die absolvierten Kompetenzeinheiten nach „bestanden – nicht bestanden“ und ggf. durch die entsprechenden Noten aus. Die Teilzertifikate bestätigen nicht nur die Teilnahme am Programm, sondern auch den Erwerb der spezifizierten Kompetenzen.

In *Land E* kann in den Trainingsprogrammen der beruflichen Erstausbildung, die der Sekundarstufe II zuzuordnen und grundsätzlich dreijährig sind, in jedem Jahr eine definierte Zahl von Leistungspunkten erworben werden. Diese drücken ihrerseits eine Anzahl von *Lernstunden* aus. Die Qualifikationen, die in landesweit einheitlichen Rahmenlehrplänen definiert sind, sind in Studienmodule unterteilt. Neben den national vereinheitlichten Programmen können Bildungsanbieter in Übereinstimmung mit dem regionalen Bedarf eigene Studienmodule entwickeln, die für die Lernenden den Status von Wahlmodulen haben. Für den Gesamtumfang der Wahlmodule ist eine Obergrenze der Leistungspunkte definiert.

Es existieren Teilqualifikationen, die über die Vergabe von Leistungspunkten innerhalb der Gesamtqualifikation *gewichtet* werden, wobei einer „schulischen Logik“ gefolgt wird, insoweit Punkte *Fächern* zugeordnet werden und auch die praktische Ausbildung am Arbeitsplatz, einem „Fach“ gleich, mit einer bestimmten Punktzahl versehen wird. Insofern wird verständlich, dass nationale Experten, nach Aspekten einer *Outcome*-Orientierung befragt, vor allem andere Formen der Dokumentation von Kompetenzen betonen, die unter Einbeziehung der Sozialpartner stattfinden, und weniger die Charakteristika des Kreditpunktesystems.

Ziel einer kürzlich vollzogenen Innovation ist es, die Erreichung der Lernziele unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten der Arbeitsmarktauglichkeit zu überprüfen. Sie sollen das gesamte Ausbildungsprogramm begleiten und arbeitsplatznah in Kooperation mit Unternehmen durchgeführt werden.

Es ist in diesem Land zwar möglich, eine Berufsausbildung im Rahmen einer betrieblichen Lehre zu absolvieren – diese Möglichkeit spielt jedoch quantitativ keine bedeutende Rolle. In der betrieblichen Lehre wird die Bescheinigung der Qualifikation mit einer Bewertung durch den Arbeitgeber und durch den Anbieter des theoretischen Unterrichts verknüpft.

### **Anerkennung und Vergleichbarkeit**

In *Land C* existiert eine für die Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen und die Validierung im Ausland erzielter Lernergebnisse zuständige Stelle. Entsprechende Zuständigkeiten gibt es jedoch auch in an-

deren – z.B. sektoralen – Organisationen. Das bisher etablierte Verfahren setzt eine individuelle Antragstellung durch die Auszubildenden voraus, bei der die bisher erworbenen Qualifikationen und Ausbildungsergebnisse nachzuweisen sind. Bei festgestellter Gleichwertigkeit werden die entsprechenden *awards* zugesprochen.

Gegenwärtig werden verschiedene Methoden entwickelt, um die Gleichwertigkeit im Ausland erworbener (Teil-)Zertifikate und Lernerfahrungen im Rahmen des nationalen *Award*-Systems operationalisierbar zu machen, wobei der Schwerpunkt im Interesse der Qualitätssicherung auf der Implementierung vergleichender Standards liegt. Innerhalb des nationalen VET-Systems selbst soll über die Bewertung der im Ausland erzielten Lernergebnisse im Rahmen des NQR ein klares Bezugssystem für die Vergleichbarkeit der Abschlüsse etabliert werden.

Gemäß den Standards des nationalen Katalogs können die Validierung informellen Lernens und die Anerkennung von Kompetenzen, die durch praktische Berufserfahrung erworben wurden, in *Land D* zur Zulassung zu einer Ausbildung mit anerkanntem Abschluss führen. Die Ausarbeitung von Standards, die die Überprüfbarkeit, Anrechenbarkeit und Transparenz der Evaluierung und Validierung der *KSC* sicherstellen sollen, ist allerdings nicht abgeschlossen; die bislang entwickelten Verfahren werden als noch unzureichend beurteilt.

Das nationale Erstausbildungssystem verfügt, im Unterschied zum Hochschulbereich, nicht über allgemeine Standards, nach welchen Abschlüsse aus auswärtigen Ausbildungsverhältnissen anerkannt und den einheimischen Abschlüssen gleichgestellt werden. Die Zuständigkeit für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse liegt in der Autorität des Bildungsministeriums, das, wenn keine bilateralen Abkommen existieren, fallweise entscheidet.

*Land E* verfügt über Anerkennungsverfahren. Wenn Lernende (a) zwischen Programmen der beruflichen Bildung oder (b) aus der allgemeinen Bildung in Programme der Sekundarstufe II wechseln, erhalten sie eine Anerkennung zumindest für die absolvierten Kern- und Wahlfächer. Aufgabe des Bildungsanbieters ist es, die Übereinstimmung des Gelernten mit Zielen und Inhalten des Zielprogramms zu vergleichen und dabei nötigenfalls auf *skill*-Demonstrationen zurückzugreifen. Es existieren unterschiedliche Anerkennungsverfahren.

Das Kerncurriculum sieht vor, dass die Lernenden einen Teil der betrieblichen Ausbildungsphase im Ausland absolvieren können. Die Bildungsanbieter sind verpflichtet, regional miteinander zu kooperieren, so dass die Lernenden Wahlmöglichkeiten erhalten und sie auch Angebote an anderer Stelle wahrnehmen können. Überdies haben sie das Recht, Studien in anderen Institutionen anerkannt zu bekommen. Die Möglichkeit der Anerkennung im Ausland erzielter Lernergebnisse ist hierin eingeschlossen.

### **Transfer und Akkumulation**

Durch die weitgehend modularisierte Struktur des Berufsbildungssystems von *Land C* und die damit verbundene Möglichkeit, Teilzertifikate über absolvierte Module unterhalb einer „ganzen Qualifikation“ zu erwerben, soll der Programmatik des NQR entsprechend ein Höchstmaß an horizontaler und vertikaler Mobilität realisiert werden.

Hindernisse sind die Zugangsvoraussetzungen, die für bestimmte Ausbildungsgänge gelten, regionale Besonderheiten und die Zersplitterung der Zuständigkeiten in manchen Bereichen. Die Schaffung von Möglichkeiten der Übertragung und Aggregation von Kompetenzen ist erklärtes, gesetzlich fixiertes Ziel der nationalen Politik.

Seit den Reformen mit Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts hat die Modularisierung der Ausbildungsgänge innerhalb des Berufsbildungssystems von *Land D* einen zentralen Stellenwert. Trotzdem ist der Transfer von Qualifikationen und modular erworbenen *KSC* noch erheblich restringiert. Es existiert kein kohärentes System des Transfers von erworbenen Qualifikationen. Insbesondere besteht kein direkter Zugang von der mittleren zur höheren Erstausbildung. Beide sind, trotz ihrer Untergliederung nach Kompetenzein-

heiten, in sich geschlossene Bereiche, so dass der Abschluss der mittleren Ausbildung nicht unmittelbar mit der Zugangsberechtigung zur höheren verbunden ist. (Diese ist vielmehr mit dem Erwerb der Hochschulreife verknüpft.)

Sowohl innerhalb der Erstausbildung in ihren beiden Subsystemen als auch im Verhältnis zu den anderen Ausbildungsbereichen des nationalen Berufsbildungssystems mangelt es darüber hinaus an Vergleichbarkeit der einzelnen Bestandteile der Ausbildungsgänge (der validierbaren Einheiten) und der Gesamtqualifikationen. Die Schaffung eines allgemeinen Referenzrahmens für die Vergleichbarkeit und Anerkennung erworbener *KSC* ist daher eine der Hauptaufgaben des nationalen Katalogs. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Zwar ist es gelungen, gewisse Grundlagen zu schaffen, z.B. durch die Bereitstellung transversaler Lerneinheiten, die die einzelnen Ausbildungsgänge und Ausbildungszyklen übergreifen und innerhalb der beruflichen Erstausbildung transferierbar sind.

Angesichts der Tatsache, dass die Eröffnung von Transfermöglichkeiten für die Lernenden in der beruflichen Ausbildung in *Land D* noch am Anfang steht, kommt auch der Anknüpfung an die vorhandenen Erfahrungen mit Mobilitätsprogrammen für Auszubildende und aus der Teilnahme an europäischen Programmen besondere Bedeutung zu.

Verschiedene Elemente unterstützen die Akkumulierung von validierten *KSC* zur Erlangung eines Ausbildungsabschlusses. An erster Stelle ist hier die Zertifizierung einzelner Kompetenzeinheiten im Rahmen der Ausbildungsgänge für den Fall zu nennen, dass das abschließende Zertifikat (noch) nicht erreicht wurde. Die Akkumulation von Lernergebnissen während des Ausbildungsverlaufs wird dokumentiert. Die Zertifizierung schafft darüber hinaus die Voraussetzung für eine Anrechnung erzielter Lernerfolge und kann die Funktion einer Zulassungsvoraussetzung haben.

In *Land E* hat die Anerkennung von Lernleistungen grundsätzlich Relevanz für die Gestaltung des Lernwegs im Zielprogramm. Dennoch führt sie nicht in allen Fällen zur Verkürzung der Ausbildungsdauer. Um auf diesem Gebiet Fortschritte zu erzielen, sind Verbesserungen bei der Gestaltung der Ausbildungspläne und bei der elektronischen Dokumentation durchlaufener Ausbildung erforderlich. Zum Teil macht sich auch der Mangel an wechselseitigem Vertrauen zwischen den Akteuren als Problem geltend. Die Existenz gleicher Einheiten in verschiedenen Programmen, wie oben beschrieben, erleichtert den Transfer. Alle programmübergreifenden Einheiten können transferiert werden. Dabei beschränkt sich Transfer nicht auf die Ebene der Zulassungsbedingungen. Es handelt sich um wirklichen Transfer von ganzen oder Teilqualifikationen.

### 5.3.3. „Holistische Internationalisten“

„Holistische Internationalisten“ organisieren die berufliche Erstausbildung auf ein abschließendes Examen hin, kennen aber stets auch Momente ECVET-naher Bewertungspraxis im Inneren. Gemeinsam ist ihnen, dass sie – trotz ihrer Ausrichtung auf „ganze Qualifikationen“ und einer eher geringen Bedeutung von deren Teilen – zumindest in Ansätzen einen Transfer von Teilqualifikationen im internationalen Verhältnis kennen.

In der Gruppe der „holistischen Internationalisten“ finden sich die meisten jener Berufsbildungssysteme, die (ganz oder teilweise) dual organisiert sind, aber auch solche schulbasierte Systeme, die in jüngster Zeit Schritte in Richtung einer Stärkung von Alternanz-Elementen unternommen haben. In einigen der hier vertretenen Länder wird die Zielorientierung einer *umfassenden berufspraktischen Handlungsfähigkeit* (grundsätzlich oder in Teilen der beruflichen Erstausbildung) durch starke quantitative Gewichtung betriebsnaher Ausbildungsteile umgesetzt.

Im Folgenden wird auf zwei Beispiele näher eingegangen: *Land F* steht für ein monolithisches duales System; Reformen, die den abschlussbetonten Ansatz auflockern könnten, sind in der Diskussion; aus Ausnahmesituationen heraus entstehen ansatzweise Praktiken von Transfer und Akkumulation von Lernergebnissen. *Land G* befindet sich im Übergang von einem staatlich organisierten stark schulbasierten zu einem flexibili-

sierten System (mit dualen Elementen). Die gegenwärtig laufenden Reformen beinhalten Maßnahmen, die bei einer Nutzung des ECVET Synergieeffekte erwarten lassen.

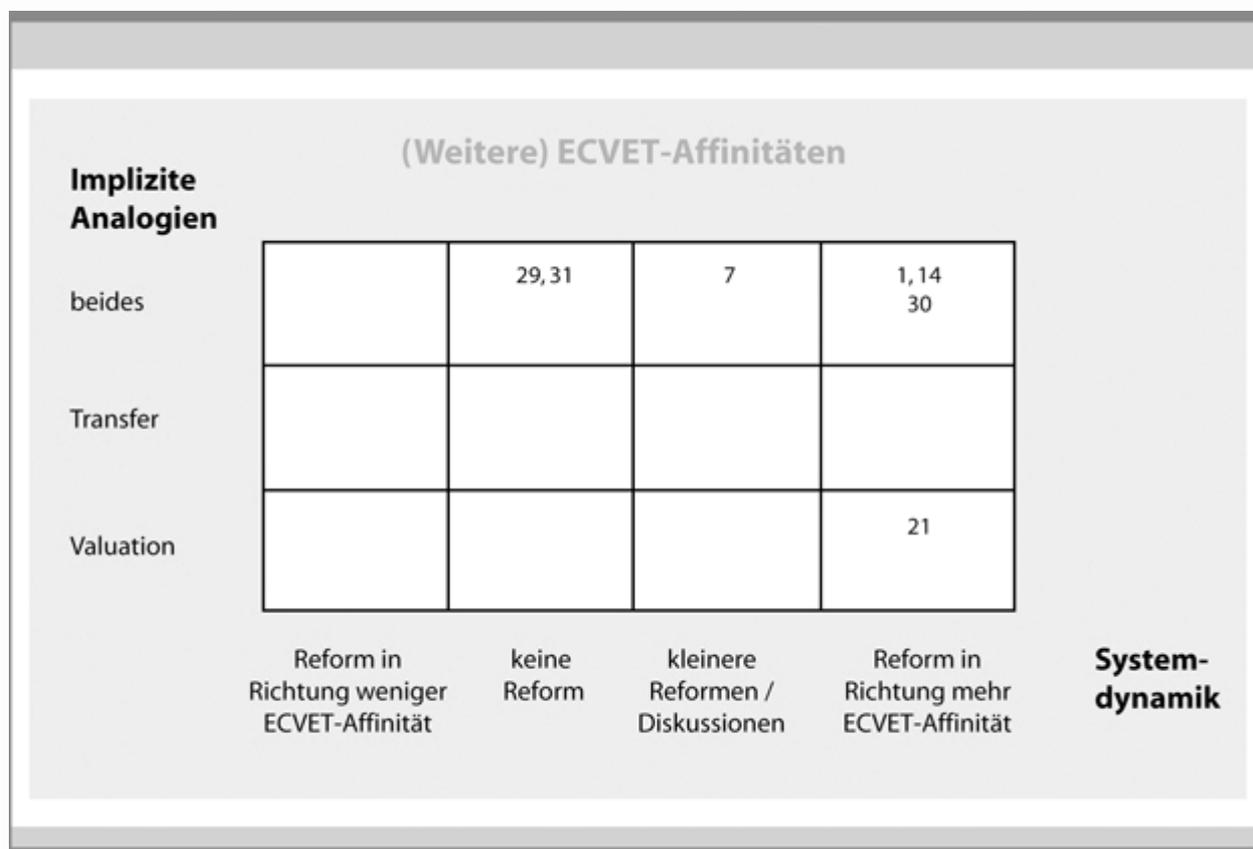


Abb. 26: Subdifferenzierungen: Holistische Internationalisten

### Bewertung und Validierung von *learning outcomes*

Aspekte einer *Outcome*-Orientierung sind im Konzept der Handlungsfähigkeit, dem sich das dual verfasste System in *Land F* verpflichtet sieht, insofern zu erkennen, als hier auf ein *Resultat* der beruflichen Bildungsarbeit abgehoben wird. Nationale Experten dieses Landes antworteten häufig auf die Frage nach der *Outcome*-Orientierung ihres Berufsbildungssystems, diese sei *in hohem Maße gegeben*. Betont wird dann vor allem die Bedeutung universeller Einsetzbarkeit von Personen, die eine Berufsausbildung durchlaufen haben.

„Handlungsfähigkeit“ differenziert sich auch in der Logik dieses „holistischen“ Systems nach Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in staatlichen Vorgaben für die in der Berufsausbildung aktiven Organisationen – Unternehmen und berufliche Schulen – detailliert beschrieben werden. Der Fokus der Ausbildungsorganisation und des Prüfungswesens liegt jedoch auf dem *Ensemble* dieser Elemente. Die Feststellung des Ausbildungserfolgs ist ebenso wie die Zertifizierungspraxis auf Gesamtqualifikationen ausgerichtet, die in mehrjährigen Ausbildungsgängen erworben werden.

So sehr dieser System-Ansatz mit dem Kriterium der Bewährung in berufspraktischen Situationen die Resultate des Lernens in den Vordergrund stellt, so wenig bildet er die Mikroebene von *knowledge, skills and competence* in der Prüfungs- und Zertifizierungspraxis ab. Präsent ist diese Mikroebene ausschließlich in der Vermitt-

lungspraxis der Lehrenden und in den Lernprozessen selbst: als Lernschritte, Themenbereiche, Aufgaben und Aufgabenfelder. Hier kommt es zu einer sachlich bedingten Akkumulation von Lernergebnissen nach dem Muster: Der Übergang zu Schritt zwei ist erst möglich, wenn die Lernenden den ersten Schritt erfolgreich bewältigt haben. Es ist durchaus möglich, dass innerhalb von Organisationen, die an der Ausbildung beteiligt sind, Formen des *assessment* und der Dokumentation solcher Teil-Erfolge existieren. Offiziellen Status erlangen sie jedoch nicht.

Zertifikate sind Abschlusszertifikate, die sich auf den berufspraktischen Teil der Ausbildung beziehen. Prüfungswesen und Vergabe von Zertifikaten gehören zum Aufgabenbereich der für Unterstützung und Kontrolle der betrieblichen Ausbildung zuständigen Stellen. Die Ergebnisse, die im schulischen Teil erzielt wurden, können im Abschlusszeugnis erwähnt werden. Was die Arbeitsmarktrelevanz betrifft, sind sie von eher geringerer Bedeutung.

Zwischenprüfungen spielen auf dem Weg zum Erwerb des Abschlusses gar keine oder eine untergeordnete Rolle. Sie haben formativen Charakter, dienen der Kontrolle der Vermittlungspraxis auf der einen, der individuellen Fähigkeit der Lernenden, den Anforderungen eines Ausbildungsgangs gerecht zu werden, auf der anderen Seite. Neuerdings haben sie eine Aufwertung erfahren und beeinflussen innerhalb gewisser Grenzen die Endnote. Eine vom Ausbildungsgang unabhängige Relevanz haben sie jedoch nicht.

Experten sehen die gegenwärtige Situation im Hinblick auf Bewertung und Validierung von *learning outcomes* durch eine Kombination von *input*- und *output*-orientierten Faktoren gekennzeichnet. Berufliche Standards (*occupational standards*) und Prüfungsvorgaben definieren *learning outcomes* in Gestalt verbindlicher Kataloge der zu erwerbenden KSC. Diese sind im Rahmen von Abschlussprüfungen – durch schriftliche und mündliche Examina, aber auch durch praktische Projektarbeit – zu demonstrieren. Die in diesen Prüfungen erzielten Ergebnisse unterliegen einem zentralen Monitoring.

Jenseits der Verfahren der Leistungsfeststellung in formalen Bildungsgängen besteht in *Land G* die Möglichkeit der Validierung durch non-formales oder informelles Lernen erworbener KSC im Rahmen des neuen NVQ-Systems. Insgesamt folgt das nationale Berufsbildungssystem aber noch einer eher schulisch geprägten Logik (nach Schuljahren gegliederter Unterricht), die wenig Individualisierungsmöglichkeiten vorsieht. Ziel ist die Vermittlung einer breiten beruflichen Handlungsfähigkeit. Ein Experte weist darauf hin, dass das Verhältnis zwischen formalen Bildungsgängen und NVQ noch nicht hinreichend geklärt ist.

Alle neuen Berufsbildungsprogramme basieren auf den beruflichen Standards, die über Module definiert sind und neben dem Namen und einer Level-Definition die Benennung der zugehörigen Kompetenzen, anderer individueller Voraussetzungen für die Ausübung der betreffenden Tätigkeit und typische Arbeitsplatzanforderungen beinhalten. Die Berufsbildungsprogramme umfassen *mehrere* berufliche Standards. Diese können insofern als „Einheiten“ verstanden werden und werden auch separat zertifiziert, wenn Lernende ein Programm vorzeitig verlassen. Der Dokumentation der Lernergebnisse liegt hier ein Portfolio-Ansatz zugrunde.

Eine kontinuierliche Bewertung von Lernergebnissen findet im Zuge des formativen *assessment* statt, das die Programme begleitet. Eine separate Bewertung von Modulen soll im Zuge der vollständigen Umsetzung der Berufsbildungsreform möglich werden. Grundsätzlich haben die Prüfungen „unterhalb“ der Abschlussprüfung gegenwärtig noch *keinen* selbstständigen Wert unabhängig vom Berufsbildungsprogramm. Ziel ist die Vermittlung der „ganzen Qualifikation“, deren Erwerb weitere Zugänge *innerhalb* des formalisierten Bildungssystems ermöglicht (Berufsmatura). Teilzertifizierungen haben Ausnahmecharakter.

### **Anerkennung und Vergleichbarkeit**

In *Land F* können für die Zulassung zu Abschlussprüfungen auch Zeiten angerechnet werden, die in einem Ausbildungsverhältnis eines artverwandten Berufs erbracht worden sind. Davon können vor allem Absolventen von Berufen mit kurzer Ausbildungsdauer profitieren, die eine Abschlussprüfung in einem verwandten Beruf mit breiterem Spektrum anstreben. Sie können nach dem Bestehen der Abschlussprüfung und ein-

schlüssiger Berufstätigkeit von definierter Länge die Zulassung zur Abschlussprüfung im breiter angelegten Zielberuf verlangen.

Die Möglichkeiten der Anerkennung beruflichen Erfahrungswissens erfahren eine Begrenzung über die Zeitdauer der beruflichen Tätigkeit. Eine Berufsbildungsreform hat in diesem Punkt vor kurzem eine gewisse Lockerung gebracht. In jedem Fall geht es bei der Anerkennung von Lernergebnissen, die außerhalb des Zielkontexts erreicht wurden, um die *Zulassung zu Prüfungen*, nicht um die Anerkennung von (Teil-)Qualifikationen.

Formalisierte Methoden der Feststellung der Gleichwertigkeit zwischen ganzen oder Teilqualifikationen – sei es zwischen inländischen oder inländischen und ausländischen – gibt es in *Land G* noch nicht. Sie findet auf der Basis von Einzelfallprüfungen statt und führt zur Befreiung von Teilen eines Programms. Wollen Erwachsene ein Berufsbildungsprogramm durchlaufen, hat die Schule eine vorgängige Validierung non-formalen und informellen Lernens zu berücksichtigen.

### **Transfer und Akkumulation**

In *Land F* können Teile der Berufsausbildung – unter Überwachung durch die zuständigen Stellen – im Ausland durchgeführt werden. Die Dauer der Mobilitätsphase soll jedoch eine definierte Obergrenze nicht überschreiten. Im Falle einer kürzeren Auslandsphase ist die Transfermöglichkeit ohne weiteres gegeben. Für längere Auslandsaufenthalte ist ein mit der zuständigen Stelle abgestimmter Plan erforderlich. Das System sieht Externenprüfungen auch für Ausländer vor. Bei der Prüfung der Voraussetzungen der Externenzulassung werden sowohl formale Bildungsabschlüsse aus dem Ausland als auch Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland berücksichtigt.

Innerhalb des Landes können betriebliche Ausbildungszeiten durch die Anrechnung außerbetrieblicher beruflicher Vorbildungszeiten abgekürzt werden. Bildungsgänge berufsbildender Schulen und die Berufsausbildung in sonstigen Einrichtungen der Berufsbildung können in diesem Sinne in die betriebliche Ausbildung eingebracht werden. Neuerdings können auch Absolventen einer rein schulischen Berufsausbildung zur Prüfung bei den zuständigen Stellen im System der betrieblichen Ausbildung zugelassen werden.

Erweiterte Möglichkeiten des Transfers sind in den letzten Jahren mit Blick auf besondere Zielgruppen, also gewissermaßen „am Rande“ des Systems, eingeführt worden. So wurden Sonderregelungen für die Teilnehmer an Maßnahmen der Berufsvorbereitung getroffen (junge Menschen, bei denen die Ausbildungsfähigkeit noch nicht in vollem Umfang gegeben scheint). Hier bestehen Möglichkeiten des Transfers von Lernergebnissen in sich anschließende reguläre Ausbildungsgänge. Gleiches gilt für andere staatlich geförderte Maßnahmen im Vorfeld der Ausbildung.

Damit ein Angebot betrieblicher Ausbildungsplätze in der erforderlichen Breite sichergestellt werden kann, hat der Gesetzgeber die Möglichkeit der Kooperation verschiedener Betriebe und Bildungsanbieter in der Ausbildung geschaffen. Jeder Beteiligte steuert im Rahmen einer individuellen Ausbildung (nur) diejenigen Lern- und Arbeitsbereiche bei, die er aufgrund seiner Geschäftsprozesse bzw. seines Leistungsangebots abdecken kann. Die an den verschiedenen Orten vermittelten Lernerfahrungen „addieren“ sich zur „ganzen Ausbildung“.

Ansätze einer Akkumulation von Lernergebnissen kennt das System nur in sehr großen Einheiten (d.h. in Jahreseinheiten: z.B. Ergänzung einer Ausbildung um eine einjährige Spezialisierung).

Transfer von Lernergebnissen ist in *Land G* im Kontext internationaler Mobilität möglich. Innerhalb des Landes ist die Übertragung von absolvierten *Fächern* bei Programm-Wechsel vorgesehen. Die Umsetzung der Berufsbildungsreform wird es ermöglichen, die (jeweils separat bewerteten) *Module* zu übertragen. Eine Erweiterung der Transfermöglichkeiten würde Reformen auf dem Feld der Zugangsvoraussetzungen und eine verstärkte Kooperation zwischen den Schulen voraussetzen. Gegenwärtig sind Transfer-Möglichkeiten noch

eher mit *workload*- als mit *Outcome*-Kriterien verknüpft. Er bezieht sich vor allem auf Aspekte des formalen Bildungssystems (Zugangsvoraussetzungen, Teilnahme an Teilen von Programmen, Fächer), weniger auf *KSC unabhängig* von dem Kontext, in dem sie erworben wurden.

Die Entwicklung von Verfahren für die Akkumulation von Lernergebnissen steht erst am Anfang und ist eng mit der Umsetzung des modularisierten Systems verknüpft.

#### 5.4. Zum Verhältnis von ECVET-*readiness* und *credits*

Ein hoher Grad von ECVET-*readiness* ist *nicht* damit gleichzusetzen, dass im Inneren eines Landes bereits mit einem *Credit*-System gearbeitet wird. So finden sich in der Gruppe der „*unit*-bewussten Internationalisten“ Länder, in deren Berufsbildungssystem ein solches *Credit*-System vorhanden oder in Vorbereitung, aber auch solche, in denen beides nicht der Fall ist. Umgekehrt können sich Flexibilisierungsbemühungen eines „holistischen Einzelgängers“ zwar mit der Einführung eines *Credit*-Systems verbinden, diese muss sich dann jedoch mit weiteren rechtlichen und organisatorischen Maßnahmen verbinden, um zum gewünschten Ziel zu führen.

Beispiele aus der Gruppe der „*unit*-bewussten Internationalisten“:

- In *Land 11* kann in den Trainingsprogrammen der beruflichen Erstausbildung in jedem Jahr eine definierte Zahl von *credits* erworben werden, die eine Anzahl von *Lernstunden* ausdrücken.
- Ein nationales *Credit*-System, das den Transfer zwischen Ausbildungsgängen erleichtert, gibt es in *Land 23* dagegen nicht. Der bedeutendste Bildungsanbieter setzt jedoch innerhalb seiner Ausbildungsgänge *credits* ein. Die meisten dieser Ausbildungsgänge sind in Einheiten unterteilt (auf die man sich auch im ECVET-Kontext stützen könnte).
- In *Land 10* und *Land 16*, ist das VET-System modularisiert, ohne dass *credit points* zur Anwendung kämen (*Land 16: credits* in Vorbereitung).
- Für *Land 8* konstatiert der nationale Experte – interessanter Weise – die Existenz von *Credit-Transfer ohne* Kreditpunktesystem und weist damit darauf hin, dass es sich bei einem *Kreditpunkte*-System lediglich um ein mögliches Transfer-Instrument handelt (*Zweck-Mittel-Relation*). Der Transfer zwischen Qualifikationen und Programmen findet in *Land 8* sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Richtung statt und schließt auch die Anerkennung von *prior learning* ein.

Beispiele aus der Gruppe der „holistischen Einzelgänger“:

- In *Land 28*, das derzeit noch der Gruppe der holistischen Einzelgänger zuzuordnen ist, wurde vor kurzem ein *Credit*-System eingeführt, d.h. die Training-Standards, die die Grundlage jeder Qualifikation bilden, schließen stets auch *credits* ein. Von der vollständigen Umsetzung des neuen Systems erwarten sich Experten eine Steigerung der Flexibilität der Lernwege im nationalen Berufsbildungssystem und eine systematische Berücksichtigung der Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens.
- In *Land 15*, in dem die Flexibilisierung des Berufsbildungssystems derzeit mit hoher Priorität betrieben wird, ist ein *Credit*-System in Vorbereitung. Die laufende Reform hat zu einem Nebeneinander zweier Systeme geführt. Sie zielt auf ein modulares System, von dem man sich eine deutlich erhöhte Berücksichtigung von Markterfordernissen in der beruflichen Bildung verspricht. Für dieses System ist die Vergabe von *credits* vorgesehen.
- In *Land 32* wurden erste Schritte in Richtung eines *Credit*-System in Verbindung mit der Vorbereitung eines nationalen Qualifizierungssystems unternommen.
- Ganz anders stellt sich die Situation in *Land 25* dar. Hier gibt es weder ein *Credit*-System, noch ist seine Einführung geplant. Das Berufsbildungssystem, das auf einer starken Einbindung der Sozialpartner beruht und auf allen Seiten große Akzeptanz findet, ist in Module gegliedert, denen *learning outcomes* differenziert

zugeordnet werden. Die Verantwortlichkeit für die Berufsbildung liegt bei den Provinzialbehörden; die schulbasierte Berufsbildung ist mit einer gleichermaßen bedeutsamen praktischen Komponente verbunden. Das System wird derzeit in Richtung stärkerer Berücksichtigung allgemeiner Kompetenzen und einer größeren internationalen Öffnung reformiert.

## 6. Stakeholder-Analyse

### 6.1. Einstellung der Experten zum ECVET

Verschiedene Fragen im Interview-Leitfaden beziehen sich auf die Haltung der Befragten zum ECVET. In den Antworten zeigt sich eine starke Zustimmung zur Schaffung eines *Credit*-Systems für die Berufsbildung (61 %: “I strongly support it”; 33 %: “I somewhat support it”; 1 %: “I do not support nor oppose it”; 2 %: “I somewhat oppose it”; 0: “I strongly oppose it”; 3 %: no answer – n = 107).

Das ist umso bemerkenswerter, als viele Gesprächspartner durchaus bereitwillig Auskunft geben über mögliche Bedenken und Kritikpunkte, die sich auf Teilbereiche – etwa die Transferfunktion oder die schrittweise Evaluierung von Lernleistungen – beziehen. Es kann also nicht die Rede davon sein, dass eine positive Auswahl – nur ECVET-Promotoren beteiligen sich an der Befragung – der Stakeholder-Analyse die Grundlage entzöge.

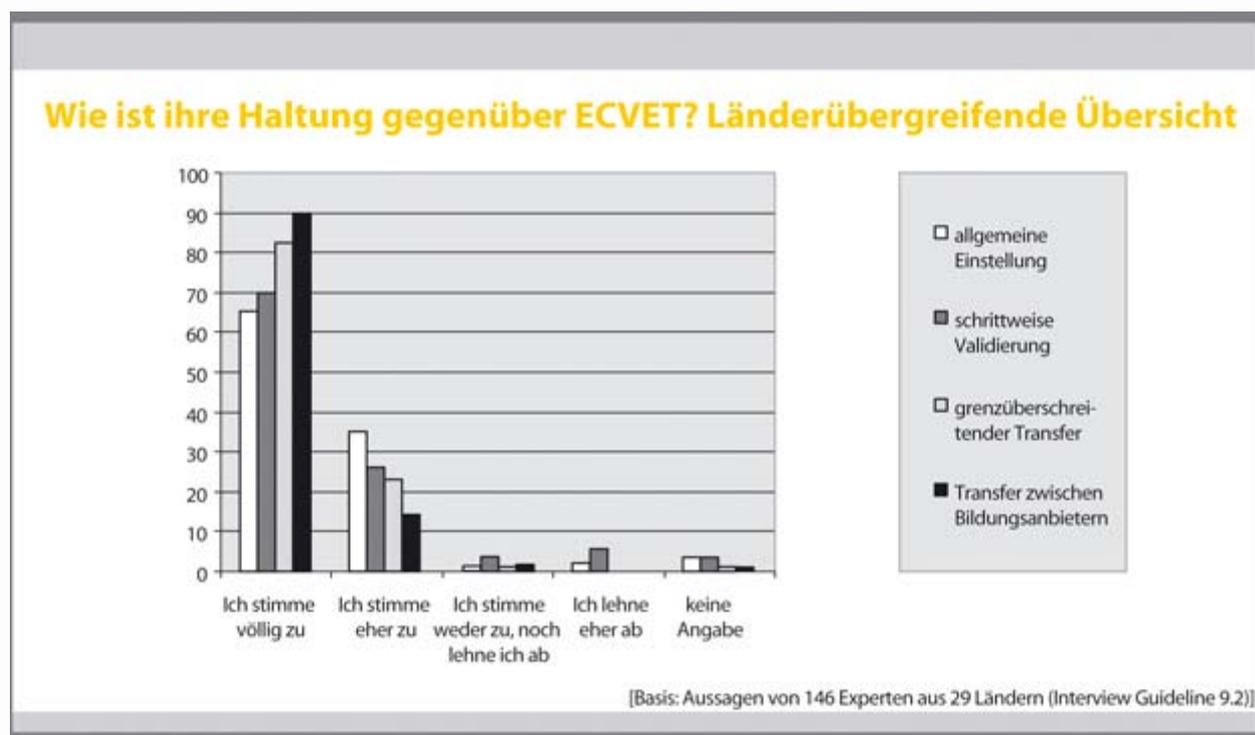


Abb. 27: Welche Haltung nehmen Sie gegenüber ECVET ein? Länderübergreifender Überblick (Statements von 146 Experten aus 29 Ländern, Interview-Leitfaden 9.2)

Um den Gründen für die eingenommenen Positionen auf die Spur zu kommen, wurde die Frage nach der grundsätzlichen Haltung zum ECVET um eine differenzierende Frage ergänzt, die wichtige Teilaspekte des Instruments isoliert: die schrittweise Validierung von Lernergebnissen, den Transfer von Lernergebnissen über Ländergrenzen hinweg und den Transfer zwischen Bildungsanbietern oder Bildungsprogrammen innerhalb eines Landes.

Interessant sind dann insbesondere Antwortkonstellationen der Art:

- ECVET: I somewhat support it
- step-by-step validation: I somewhat support it
- transfer between countries: I strongly support it
- transfer between providers: I strongly support it

Diese Auswertung bezieht sich also auf diejenigen knapp 33 % der Antworten, in denen *nicht* eine *starke* Unterstützung des ECVET zum Ausdruck gebracht wurde.

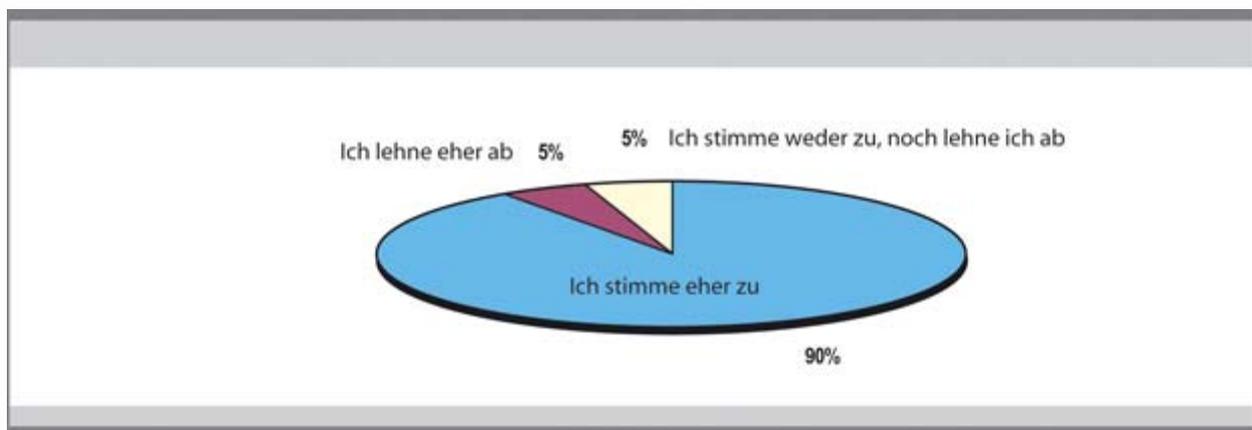


Abb. 28: Haltung der Stakeholder zum ECVET (n = 49)

Sie lassen auf den Grund für eine *nur eingeschränkte Zustimmung* zum ECVET schließen. Tatsächlich ist dieses Muster, das auf eine gewisse Präferenz für „holistische“ Berufsbildungsansätze gegenüber einer Akkumulation von Teilqualifikationen schließen lassen könnte, in mehreren Interviews anzutreffen.

Die unten stehende Tabelle stellt exemplarisch einige Ergebnisse zusammen, in denen die Differenzierungsfragen entsprechende Rückschlüsse auf das Zustandekommen der Gesamthaltung nahe legen.

Tab. 11: Hinweise auf Gründe für Vorbehalte – Beispiele

Land	Allgemeine Haltung	Schrittweise Validierung von learning outcomes	Transfer von einem Land in ein anderes	Transfer von einem Bildungsanbieter zu einem anderen
1	I somewhat support it	I somewhat oppose it	I strongly support it	I strongly support it
6	I somewhat support it	I somewhat support it	I somewhat support it	I strongly support it
8	I somewhat support it	I do not support nor oppose it	I do not support nor oppose it	I strongly support it
11	I somewhat support it	I somewhat support it	I strongly support it	I strongly support it
21	I somewhat support it	I strongly support it	I somewhat support it	I strongly support it
31	I somewhat oppose it	I somewhat oppose it	I somewhat support it	I do not support nor oppose it
33	I do not support nor oppose it	I strongly support it	I somewhat support it	I strongly support it

Bei einer Gesamtauswertung fällt auf, dass der nationale Transfer – im Gegensatz zur *step-by-step validation* – nur sehr selten ausschlaggebend für Bedenken gegen das Gesamtprojekt ECVET ist und fast durchgehend stark befürwortet wird. Die *step-by-step validation* ist in ca. 50 % der Fälle im Spiel, in denen die Antworten zu den drei Aspekten eine Differenzierung ergeben, und in einem knappen Drittel der Fälle ausschließlich.

Für die ECVET-Spezifikation könnte das bedeuten, dass besonderer Wert zu legen ist auf den Unterschied zwischen

- einer Feststellung von Lernerfolgen in Ausbildungsabschnitten – ohne die ein ECVET kaum funktionsfähig wäre – einerseits und
- dem systemischen Stellenwert, der einer solchen Feststellung innerhalb eines bestimmten nationalen Kontexts zukommt, andererseits.

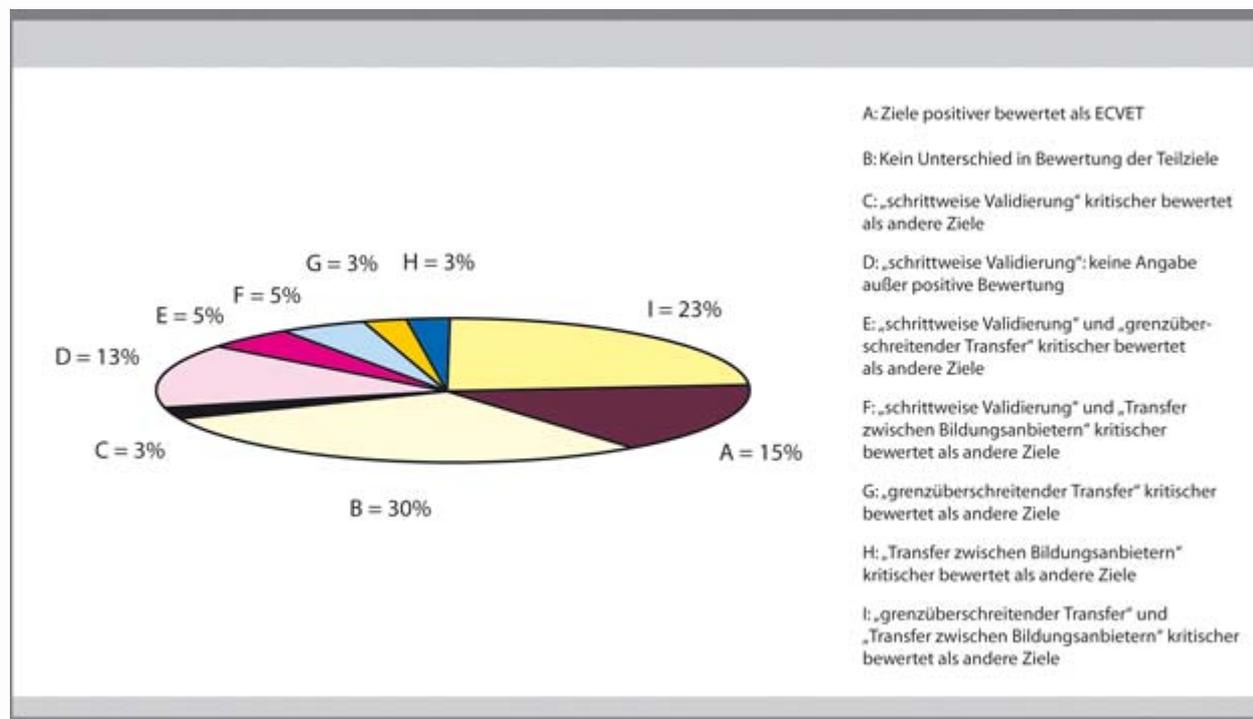


Abb. 29: Haltung der Stakeholder zu ECVET

Angaben zur allgemeinen Haltung vorhanden: keine starke Unterstützung für ECVET (n = 39)

In einem knappen Viertel der hier betrachteten Fälle wird aber auch das Instrument ECVET weniger positiv beurteilt als die mit ihm verfolgten Ziele.

Argumente, die auf eine gewisse Distanz zum ECVET hindeuten, haben oft folgende Gründe:

1. Das Vertrauen in das nationale Berufsbildungssystem ist bei allen Beteiligten hoch. Es wird befürchtet, dass eine internationale Öffnung die Qualität der Ausbildung beeinträchtigen könnte:

“a poorly prepared ECVET or a system that would reduce the influence of the industry and social partner, or reduce the quality of and confidence in VET, would face serious opposition” (Interview Nr. 3202)

“Would change (the positive) attitude if the system is being introduced without clear criteria and quality guarantees.” (Interview Nr. 3203)

2. Das nationale Berufsbildungssystem beruht auf einem „ganzheitlichen“ Ansatz. Die Untergrabung berufspädagogischer und sozialer Standards wird befürchtet (vgl. dazu das Ende des nächsten Abschnitts).

3. ECVET kann auch mit einer für problematisch befundenen Öffnung des *Arbeitsmarkts* in Verbindung gebracht werden:

- ECVET: I somewhat support it
- step-by-step validation: I strongly support it
- transfer between countries: I somewhat support it
- transfer between providers: I strongly support it

“ How would you demonstrate your attitude towards ECVET? Which actions would/could you take? – To make known the impact on VET and the consequences for the labour market and the right of establishment. (...) Depending on the impact on labour market I would look at it differently” (Interview Nr. 2903)

Äußerungen dieser Art legen den Verdacht nahe, dass die Einführung von *credits* in der beruflichen Erstausbildung mit Fragen der Anerkennung von Abschlüssen vermengt wird.

Umgekehrt können Arbeitsmarktargumente – mit mehr Plausibilität – aber auch von ECVET-Befürwortern ins Feld geführt werden:

“What impact could the use of ECVET have on your national IVET (...)? (...) achieving wide spectrum of modern learning methods (...) job oriented education for European and world labour market” (Interview Nr. 3305)

## 6.2. Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen

Eine Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen ergibt folgendes Bild:

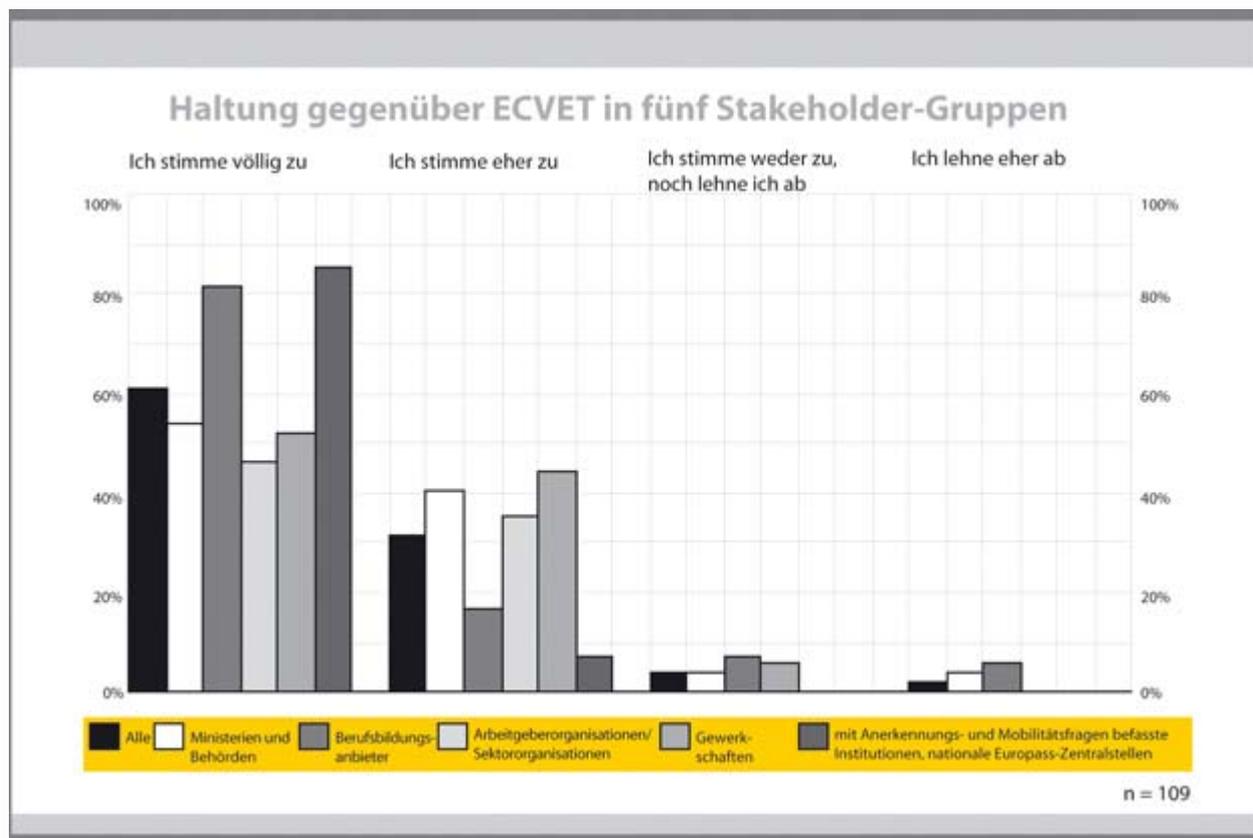


Abb. 30: Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen: Haltung gegenüber ECVET in fünf Bereichen (1)

Hier zeigt sich, dass die *strong supporters* in den beiden Gruppen der Berufsbildungsanbieter und der Angehörigen von für Mobilitäts- und Anerkennungsfragen zuständigen Behörden deutlich stärker vertreten sind als unter den anderen Befragten (jeweils über 80 %; Anteil an der Gesamtgruppe der Befragten wie oben festgestellt 61 %). Fasst man jeweils die positiven Statements (“I strongly/somewhat support it”) und die kritischen Äußerungen (“I do not support nor oppose it”/“I somewhat oppose it”) zusammen, so verringert sich die Differenzierung zwischen den Gruppen. Es wird deutlich, dass eine etwas größere Distanz bei den Vertretern der Arbeitgeberseite besteht als bei anderen Befragten (*supporters*: 92 % aller Befragten und 82 % aller Befragten der Arbeitgeberseite).

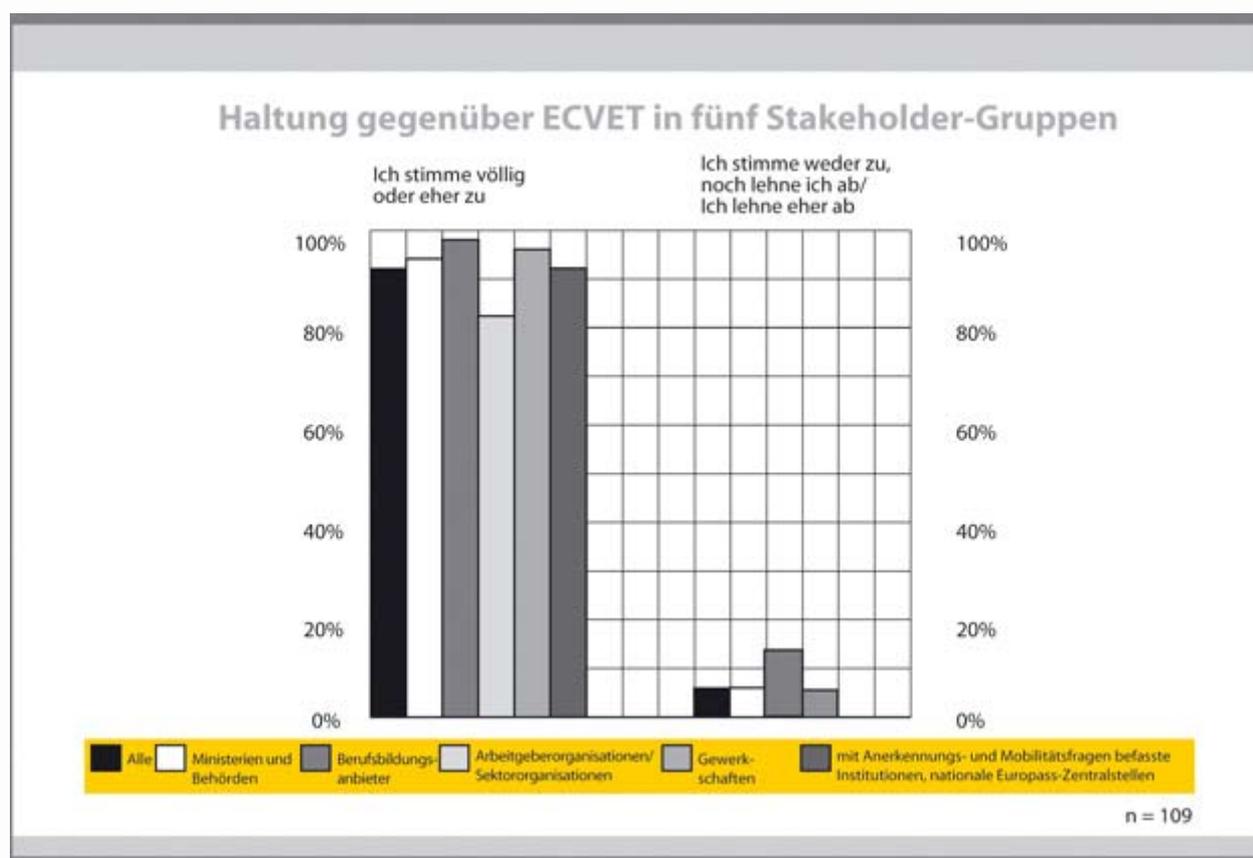


Abb. 31: Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen: Haltung gegenüber ECVET in fünf Bereichen, zusammengefasst nach den Gruppen der *supporters* und jenen mit gewissen Vorbehalten (II)

Als kritischer Faktor werden in diesem Zusammenhang gelegentlich die Kostenproblematik und die Gefahr eines erhöhten bürokratischen Aufwands genannt:

“A lot of effort has been wasted to implement transparency projects, and the ECVET process, too is cost-intensive. Still, to increase permeability is a goal worth working for!” (Interview Nr. 2011)

“Talking of a recognition *procedure*, however, is somewhat disquieting. When it comes down to recognition bureaucracy ought to be kept at a minimum level. Of great significance are both the “*zones of mutual trust*” and *transparency*. Apart from this, market forces have to be brought to bear on this process to the greatest possible extent. Business enterprises would primarily be interested in *where* credit points have been acquired. It might be helpful to base the process on a kind of “*eBay principle*” in the sense

of providing ratings of educational providers' offers on the internet. There is a demand for access that would be short, fast and simple – such is the perspective of the industry and the enterprises which, however, would also affect the individual.” (*Interview* Nr. 2011)

Kostenargumente und Bürokratisierungsbedenken finden sich freilich auch bei Vertretern anderer Bereiche.

“Obstacles will be: costs of this type of assessment” (*Interview* Nr. 2904)

“Bureaucratic approach, ('transfer' to credits). Formalism.” (*Interview* Nr. 3601)

Die geäußerten Befürchtungen wirken sich hier jedoch weniger auf die generelle Bewertung des ECVET aus.

Mit der unten stehenden Tabelle wird ein weiterer Versuch gemacht, möglichen Gründen für Differenzierungen in der Haltung der Experten auf die Spur zu kommen. Sie bezieht die Antworten aus 24 Ländern ein und führt in der ersten Spalte jeweils die negativste Antwort auf, die innerhalb eines Landes auf eine der vier Hal- tungsfragen gegeben wurde. Die zweite Spalte zeigt die negativste Antwort an, die in dem Land auf die Frage nach der *allgemeinen* Haltung zum ECVET gegeben wurde. Die dritte Spalte führt auf, aus welchen Bereichen die Experten kommen, deren Haltung, bezogen auf mindestens eine der vier Fragen, kritischer ist als die Mehrheitsmeinung der Gesprächspartner zur betreffenden Frage im jeweiligen Land. Die vierte Spalte be- nennt den Ländertyp gemäß der im vorangegangenen Kapitel entwickelten Typologie.

Tab. 12: Meinungsdifferenzierungen und mögliche Gründe

negativste Nennung in einer der vier Fragen, die sich auf die Haltung zum ECVET beziehen	negativste Antwort auf die Frage zur <i>allgemeinen</i> Haltung zum ECVET	Herkunft der Experten, die das ECVET kritischer sehen als die Mehrheitsmeinung	Typ
I somewhat oppose it	I somewhat support it	1, 4	HI
I somewhat oppose it	I somewhat oppose it	3, 4	HI
I do not support nor oppose it	I do not support nor oppose it	3	HI
I strongly support it	I strongly support it	-	HI
I somewhat support it	I somewhat support it	3	HI
I somewhat support it	I somewhat support it	1	HI
I do not support nor oppose it	I do not support nor oppose it	4, 5	HI
I somewhat oppose it	I somewhat oppose it	1, 4	HI
I somewhat oppose it	I somewhat support it	-	HL
I somewhat support it	I somewhat support it	1 & 2	HL
I somewhat support it	I somewhat support it	1	HL
I strongly support it	I strongly support it	-	HL
I somewhat support it	I strongly support it	5	HL
I do not support nor oppose it	I do not support nor oppose it	-	HL
I somewhat support it	I somewhat support it	-	HL
I somewhat support it	I somewhat support it	1, 2, 3, 4	HL
I somewhat support it	I strongly support it	-	HL
I somewhat support it	I somewhat support it	1	HL
I strongly support it	I strongly support it	-	HL
I do not support nor oppose it	I do not support nor oppose it	4	UI
I somewhat support it	I somewhat support it	1, 3, 4	UI
I somewhat support it	I somewhat support it	3, 4	UI
I somewhat support it	I strongly support it	1, 2, 3	UI
I do not support nor oppose it	I do not support nor oppose it	1	UI

Bereiche: 1 = Ministerien und Behörden; 2 = Bildungsanbieter; 3 = Arbeitgeberorganisationen, Sektororganisationen; 4 = Arbeitnehmervertretungen; 5 = mit Anerkennungs- und Mobilitätsfragen befasste Institutionen

-: keine eindeutige Mehrheitsmeinung (Identität > 50 %) erkennbar

Länder: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Auch in dieser Auswertung stehen Vertreter der Ministerien und Behörden, der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite (zehn-, sieben- und achtmal kritischer als die Mehrheitsmeinung der nationalen Experten) den Bildungsanbietern und den Vertretern mit Anerkennungs- und Mobilitätsfragen befasster Institutionen gegenüber (nur dreimal bzw. zweimal kritischer als die Mehrheitsmeinung). Viermal ist die am wenigsten posi-

ve Position zur *allgemeinen* Haltung zum ECVET positiver als die am wenigsten positive Position zu einer der differenzierenden Fragen. Eine deutliche Abhängigkeit weniger positiver Positionen von der Typenzuordnung des jeweiligen Landes wird nicht erkennbar. Dies lässt sich damit erklären, dass, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt, in Ländern mit eher geringer ECVET-Affinität häufig Berufsbildungsreformen auf breiter Ebene diskutiert werden oder sich bereits in der Umsetzungsphase befinden.

Auffallend ist jedoch, dass sich unter den Ländern, in denen distanziertere Stimmen vergleichsweise stark sind (rote Hervorhebungen), *fast alle* europäischen Länder mit dualem System befinden (rote Hervorhebung in der rechten Spalte). Der Grund liegt offenbar darin, dass ein holistischer Ansatz hier meist stark im Bewusstsein der Akteure verankert ist:

“(Please specify the most important obstacles concerning transfer) Mainly the presence of the final summative examination and the cultural convictions of professional associations concerning the holistic approach to learning.” (Interview Nr. 4002)

“The programmes are still based on a holistic way of thinking.” (Interview Nr. 1605)

“Although there is certain fracturing the system we have places the emphasis on *occupational ability* in a holistic sense.” (Interview Nr. 2011)

Auffallend ist dabei, dass die Vorbehalte nicht auf einer besonderen „ECVET-Ferne“ dualer Systeme zu gründen scheinen, sondern eher einem „theoretischen Überbau“ zuzuordnen sind, der sich darüber definiert, dass Aspekten der Ganzheitlichkeit beruflicher Bildung besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. im ersten oben wiedergegebenen Zitat die Formulierung “*cultural convictions of professional associations?*”). So zeigt eine gesonderte Betrachtung der dualen Systeme, dass in dieser Gruppe nicht nur alle in dieser Studie identifizierten Typen vorkommen („*unit*-bewusste Internationalisten“: einer; „holistische Internationalisten: drei; „holistische Einzelgänger“: zwei), sondern auch vielfältige „implizite Analogien“ zum ECVET-Ansatz und Reformbestrebungen zu beobachten sind, die eher auf ein synergetisches Verhältnis hindeuten.

Tab. 13: *Duale Systeme und ECVET*

Typ	Analogie/Val.	...Transfer	beides	Reform
UI			X	kleinere/Diskussion
HI			X	ja
HI		X		kleinere/Diskussion
HI	X			ja
HE	X			kleinere/Diskussion
HE			X	-

Sicherlich schließt die Orientierung auf eine umfassend definierte Beruflichkeit ein, dass in der Prüfungs- und Zertifizierungspraxis weniger auf die Sichtbarmachung von Teilergebnissen als auf die „ganze Qualifikation“ fokussiert wird. Dies ist jedoch auch in vielen stark schulisch geprägten Programmen der Fall. Dennoch überwiegt ein kritisches – angesichts des außerordentlich positiven Gesamtergebnisses sollten wir besser sagen: ein weniger positives – Meinungsbild tendenziell auffallend in den Ländern mit dual organisierter Berufsbildung. Eine klare Differenzierung nach Stakeholder-Gruppen ist dabei jedoch nicht zu erkennen.

## 7. Empfehlungen

Die in dieser Studie geleistete Beschreibung von Affinitäten und Inkompatibilitäten zwischen nationalen Berufsbildungssystemen und dem ECVET ist nicht Selbstzweck, sondern notwendige Voraussetzung für die Formulierung von Handlungsempfehlungen an die politischen Gestalter und Stakeholder sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene. Daher kommen die *Ziele*, die die Stakeholder mit der Einführung des ECVET verbinden, ebenso ins Blickfeld wie die mit ihnen verknüpften unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen.

### 7.1. ECVET und Berufsbildungspolitik: zwei Perspektiven

Den empirischen Daten ist zu entnehmen, dass das ECVET in den untersuchten europäischen Berufsbildungssystemen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird, an die sich jeweils ein bestimmter praktischer Zugang knüpft:

- *Zugang I* – Nutzung des ECVET (ausschließlich) für den grenzüberschreitenden Transfer. In den Fällen, in denen das Ziel in der Steigerung der Mobilität in der Phase der beruflichen Erstausbildung besteht, betrachtet man das ECVET als ein systemneutrales Instrument, das geeignet ist, die Feststellung der Gleichwertigkeit von im In- und Ausland erzielten *learning outcomes* deutlich zu erleichtern, um sie so zu einem normalen Bestandteil der Berufsausbildung zu machen (vgl. 3.1, Hypothese 1).
- *Zugang II* – Nutzung des ECVET (auch) für die Unterstützung nationaler Reformen, die auf mehr Durchlässigkeit und Flexibilität beruflicher Ausbildung *im Inneren* eines Landes gerichtet sind (vgl. 3.2, Hypothese 2).

In den Länderstudien erwies sich dieser Aspekt *unterschiedlicher mit der ECVET-Einführung verknüpfter politischer Zielsetzungen* – als unabhängige Variable, die die Typologie um einen wichtigen Zusatzaspekt ergänzte.

*Zugang I* scheint vor allem bei jenen Ländern zu dominieren, die das Ziel der Mobilitätsförderung teilen, in ihren Äußerungen im Übrigen aber auf die *Erhaltung des nationalen Status quo* fokussieren. Einschlägig hierfür ist Frage 9.5:

“Under what conditions would you change your attitude towards ECVET?”

“(Generally negative attitude:) Sceptical, as far as fragmentation and accumulation are concerned. If fragmentation at the national level could be stemmed the matter could be approached more optimistically.” (Interview Nr. 2013)

“(Generally positive attitude:) If the current quality level of VET is not to be negatively influenced.” (Interview Nr. 2703)

“(Positive attitude:) My attitude would change if the system leads to a reduction in quality.” (Interview Nr. 3002)

“(Positive attitude:) Cannot imagine a situation where I would not support the ECVET principles. However, a poorly prepared ECVET or a system that would reduce the influence of the industry and social partner, or reduce the quality of and confidence in VET, would face serious opposition.” (Interview Nr. 3202)

“(Generally positive attitude:) Would change attitude if ECVET is developed in a way to weaken national VET, and if the social partners are not actively involved in preparations and implementation.” (Interview Nr. 3205)

Indizien für *Zugang II* findet man oft bei den Interviewpartnern, die die Frage nach einer möglichen Handlungsänderung zurückweisen oder unbeantwortet lassen:

“(Frage 9.1) What are the potential impacts to you and your organisation of the implementation of a European Credit transfer system for VET like ECVET?”

“We have the expectation that the (...) problems of interfaces (in Country 1) might be better regulated.” (*Interview* Nr. 1005)

“The implementation of ECVET will enhance our scope of activities and will involve more young people in flexible learning pathways. Our institute will also be available for the gradual validation of experience and informal and non formal learning. The units will make more attractive vocational education and training.” (*Interview* Nr. 2102)

“Increased education quality, correct procedures (transparent and objective).” (*Interview* Nr. 1302)

“We would like to prove it in our reform project.” (*Interview* Nr. 2205)

“European Credit transfer system should make the national VET system more transparent, attractive for trainees. It would be easier to compare and recognize the KSC of employees and efficiently plan the further training for them.” (*Template* Nr. 2600)

Beide Gesichtspunkte können aber auch zusammen auftreten:

“Under what conditions would you change your attitude towards ECVET?”

“(Generally positive attitude:) If it means compulsory modularisation.”

“(Frage 9.1) What are the potential impacts to you and your organisation of the implementation of a European Credit transfer system for VET like ECVET?”

“It can increase the mobility both national and between countries.” (*Interview* Nr. 1603)

Schließlich ist es auch möglich, dass *verschiedene Stakeholder* innerhalb eines Landes eher der einen oder der anderen Perspektive zuneigen.

Beide Ansätze erlauben die Qualifizierung einer möglichen ECVET-Einführung auf europäischer und/oder nationaler Ebene als eine inkrementelle Innovation. Für das ECVET gelten daher die von Rogers (2003) entwickelten fünf Faktoren der Innovationsadaption und -diffusion:

1. Relativer Vorteil. Er ist definiert als “the degree to which an innovation is perceived as better the idea it supersedes. (...) The greater the perceived relative advantage of an innovation, the more rapid its rate of adoption will be.”
2. Kompatibilität. Sie bezeichnet den Grad, in dem die Innovation als mit den Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen einer Zielgruppe als verträglich erlebt wird.
3. Komplexität. Der Grad der Übernahmbereitschaft hängt davon ab, in welchem Maße die Innovation als schwer verständlich erlebt wird und den Eindruck erweckt, sie sei schwer anzuwenden und verlange den Nutzern den Erwerb neuer Fertigkeiten und Kenntnisse ab.

4. Erprobbarkeit.<sup>61</sup> Je leichter es ist, Innovationen im Kontext eines beschränkten „Experimentierfelds“, also mit vertretbarem Aufwand und begrenzten Folgen zu erproben, desto geringer die Schwelle für einen solchen Versuch.
5. Beobachtbarkeit. Hiermit ist der Grad gemeint, in dem die Ergebnisse der Übernahme einer Innovation für andere beobachtbar sind. Die Übernahmebereitschaft wächst mit der Beobachtbarkeit (vgl. Rogers, 2003, S. 15 ff.).

Die Implementierung des ECVET als Innovationsprozess auf nationaler Ebene stellt sich nun unterschiedlich dar, je nachdem, ob Zugang I oder II gewählt wird:

Tab. 14.1. Faktoren der Innovationsdiffusion in Bezug auf ECVET nach Rogers (2003)

Zugang	I	II
Merkmale	<i>Cross-Border-Transfer</i> im Vordergrund	<i>Cross-Border-Transfer</i> + VET-Reform
1. Relativer Vorteil	Mobilitätsphasen können bei geringem Aufwand in Ausbildungsgänge integriert werden.	Vertikale und horizontale Durchlässigkeit werden gesteigert. Möglichkeiten von Transfer und Akkumulation werden erweitert. Berufsbildung als Element im Gesamtsystem lebenslangen Lernens.
2. Kompatibilität	Die systemische Anschlussfähigkeit ist durch die programm-unabhängige Beschreibung von Lernergebnissen bedingt: ECVET als Transparenz-instrument, das das Berufsbildungssystem in seiner Substanz unberührt lässt.	Die Fokussierung auf <i>learning outcomes</i> ist leitendes Motiv der Innovation im System: Kompatibilität durch Synergien zwischen ECVET und nationalen Entwicklungen.
3. Komplexität	Als dem nationalen Berufsbildungssystem gewissermaßen „exterritoriales“ Instrumentarium wird das ECVET sehr genau daraufhin begutachtet, ob sich sein Einsatz als zu kompliziert und aufwändig gestaltet.	Die Verfügbarkeit eines national und europaweit einsetzbaren Instruments stellt sich als komplexitätsmindernd dar: Synergien zwischen ECVET und nationalen Entwicklungen.

Zwar lassen sich in den Stakeholder-Befragungen beide Haltungen – der auf *cross-border transfer* fokussierte Zugang I und der sowohl auf *cross-border transfer* als auch auf Berufsbildungsreformen ausgerichtete Zugang II – finden, es überwiegt jedoch Zugang II. Tatsächlich könnten die von einem europäischen Credit-System zur Verfügung gestellten Instrumente im Rahmen einer Vielzahl der gegenwärtig laufenden oder geplanten Reformen zur Flexibilisierung der Berufsbildung und zur Erhöhung horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit

<sup>61</sup> Engl. *trialability*, abgeleitet von *to try*. Zur Benennung des vierten Faktors bedient sich Rogers mithin einer Wortneuschöpfung.

in den Systemen genutzt werden.

Die Faktoren 4 und 5 in Rogers' Diffusionstheorie überschreiten die Grenzen der im Rahmen der „ECVET reflector“-Studie durchgeführten empirischen Untersuchung. Auf der Grundlage von Plausibilitätserwägungen ließen sie sich aber wie folgt ergänzen:

Tab. 14.2: Zugänge zu ECVET und Aspekte des Innovationprozesses nach Rogers (2003)

Zugang	I	II
Merkmal	<i>Cross-Border-Transfer</i> im Vordergrund	<i>Cross-Border-Transfer</i> + VET-Reform
<b>4. Erprobbarkeit</b>	Das ECVET kann im Rahmen von Mobilitätsprojekten z.B. des LEONARDO-Programms in einem klar abgegrenzten Bereich erprobt werden.	Eine Abgegrenztheit von Erprobungen gegen das Gesamtsystem der nationalen Berufsbildung ist nicht gegeben und politisch auch nicht gewollt. (Die Identifikation geeigneter Bereiche für Modellprojekte könnte erforderlich sein.)
<b>5. Beobachtbarkeit</b>	Indikatoren könnten die Abwicklung von Mobilitätsprojekten in der Ausbildung, der veränderte Status von Mobilitätsphasen innerhalb einer Ausbildung und die Erhöhung der Mobilitätsrate sein.	Beobachtbarkeit der Ergebnisse ist gegeben (z.B. Entwicklung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungssystem und Hochschule). Sie lässt sich durch klare Kommunikation der auf nationaler Ebene verfolgten Ziele, Definition von Erfolgskriterien und die Einrichtung eines systematischen Monitorings deutlich steigern.

## 7.2. Typologie und Handlungsempfehlungen

Vor dem skizzierten Hintergrund kann die unter 5. entwickelte Typologie für die Formulierung von Empfehlungen und Vorschlägen zur Entwicklung von technischen Instrumenten fruchtbar gemacht werden.

### 7.2.1. Beispiel I: Ein „holistischer Einzelgänger“

Merkmale: Stark zentralisiertes Berufsbildungssystem (berufliche Erstausbildung an staatlichen Berufsbildungseinrichtungen). Nicht primär an Lernergebnissen orientiertes Zertifizierungssystem. Während des Schuljahres mündliche und schriftliche Zwischenprüfungen. Schriftliche Abschlussprüfung am Ende des Schuljahrs. Validierung beruflichen Erfahrungslernens geplant, aber noch nicht umgesetzt. Keine einheitliche Methode zur Anerkennung und zur Gleichstellung von Ausbildungsergebnissen aus verschiedenen Programmen. Keine institutionalisierte Methode zur Anerkennung im Ausland erworbener Lerneinheiten oder Qualifikationen. Erfahrungen innerhalb begrenzter Bereiche (LEONARDO-Programm). Kein offizieller Rahmen für den Transfer von Lernergebnissen. Durchlässigkeit des Systems vor allem durch die ausgeprägte

Zentralisierung eingeschränkt. Keine zwischen Programmen übertragbaren Lerneinheiten. Akkumulation von Lernergebnissen spielt kaum eine Rolle.

### Cross-Border-Perspektive

Hier könnte es Sache der staatlichen Schulen sein, für Mobilitätsprojekte ausländische Partner zu suchen, geeignete „Einheiten“ zu identifizieren, die Rahmenbedingungen des Austauschs auszuhandeln und *learning agreements* abzuschließen. Elementare Voraussetzung dafür ist eine gewisse rechtliche Selbstständigkeit. Im Zusammenhang mit einer Einführung des ECVET wären daher die Reichweite der Verantwortlichkeit der Schulen für ECVET und den Abschluss von verbindlichen Vereinbarungen sowie der Wille dazu zu prüfen. (Dass dies auch eine Ressourcenfrage ist, sei am Rande vermerkt.).

Teile von Qualifikationen erhalten im Berufsbildungssystem des „holistischen Einzelgängers“ grundsätzlich keinen selbstständigen Wert. Die Identifizierung möglicher „Einheiten“ im ECVET-Kontext zu unterstützen ist daher von besonderer Bedeutung. Benötigt werden Verfahren, die es erlauben, innerhalb der traditionellen Formen des formativen *assessment* (die sich ja immer schon auf „Einheiten“ beziehen) in diesem Sinne zu sichten, Analogien zu den Systemen möglicher Partner zu identifizieren und die Gleichwertigkeit von Lernerfahrungen realistisch einzuschätzen. Da die Erfahrungen auf diesem Gebiet gering sind, wird es hilfreich sein, *good practice* zu dokumentieren und allgemein verfügbar zu machen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt beschränkt sich diese freilich auf Mobilitätsprojekte des LEONARDO-Programms.

#### Vorteile für die Lernenden:

Mobilitätsprojekte können nah am Lernbedarf der Beteiligten definiert werden. Ihre Vorbereitung gestaltet sich für die Lernenden unbürokratisch, sie werden nicht auf einen langwierigen „Instanzenweg“ geschickt. Eine Stärkung der Stellung der Schulen kann diese auch in die Lage versetzen, flexibler auf neue Bedarfslagen zu reagieren – ein Beitrag zur Qualität des Berufsbildungssystems als ganzen. Hier verknüpfen sich cross-border- und Systementwicklungsperspektive. Lernerfahrungen im europäischen Ausland werden jenseits von Ausnahmeprojekten in größerem Umfang möglich. Es wird Transparenz für Mobilitätsprojekte geschaffen, so dass diese in einer Atmosphäre wechselseitigen Vertrauens stattfinden können. In dem Maße, wie das Wissen um Vergleichbarkeit und Unterschiede von Lernerfahrungen zunimmt, können ausländische Lernphasen zunehmend gezielter in einen Bildungsweg integriert und als Teil der persönlichen Entwicklung geplant werden.



### Systementwicklungsperspektive

Bei einer insgesamt geringen Systemdynamik wurden in Beispielland I in den letzten Jahren doch einige Innovationen auf den Weg gebracht oder geplant. Eine davon ist die Erweiterung des Spektrums an Prüfungsformen. Das ECVET könnte dazu beitragen,

1. das in Entwicklung befindliche System der *skill*-Demonstrationen im System der Berufsausbildung auf eine objektive Grundlage zu stellen und
2. über den verstärkten internationalen Austausch ausländische Expertise verfügbar zu machen und so eine „Validierungskultur“ zu entwickeln.

Die bislang eher begrenzten Transfermöglichkeiten innerhalb von Berufsbildungssystemen könnten durch die Nutzung des ECVET deutlich erweitert und auf eine sicherere Grundlage gestellt werden. Damit könnte „Doppelbeschulung“ vermieden werden. Schließlich könnte ECVET für die angestrebte Ermöglichung einer Akkumulation von Lernergebnissen über Programmgrenzen hinweg genutzt werden.



#### Vorteile für die Lernenden:

Die Anerkennung außerhalb des formalen Bildungssystems erzielter Lernerfolge würde erleichtert. Neue Verfahren der Feststellung von Lernerfolgen könnten dafür genutzt werden, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auch dann sichtbar zu machen, wenn nicht ein ganzes Programm durchlaufen wurde. Insbesondere der Übergang aus beruflichen in solche Bildungsgänge, die den Zugang zur Hochschule eröffnen, würde deutlich erleichtert.

### 7.2.2. Beispiel II: ein „*unit*-bewusster Internationalist“

Merkmale: Weitgehend schulisch ausgerichtetes Berufsbildungssystem. Aufmerksamkeit auf units hoch. Transfer innerhalb des Systems und grenzüberschreitend. Credit-System vorhanden, allerdings wird der Einsatz nicht durch einen outcome-orientierten Ansatz geleitet – credits stehen für Lernstunden. Berufsbildungsprogramme sind in Module unterteilt, die Vergabe von Kreditpunkten folgt einer „schulischen Logik“: Kreditpunkte werden Fächern zugeordnet. Innovation der jüngsten Zeit: Skill-Demonstrationen. Bei Wechsel der Lernenden zwischen Programmen der beruflichen Bildung oder aus der allgemeinen beruflichen Bildung in schulische Programme der Sekundarstufe II: Anerkennung zumindest für absolvierte Kern- und Spezialisierungskurse. Programm übergreifende Einheiten können transferiert werden. Unterschiedliche Anerkennungsprozeduren. Ein Teil der betrieblichen Ausbildungsphase kann im Ausland absolviert werden. Aber: Anerkennung von Lernleistungen führt nicht immer zur Verkürzung der Ausbildungsabschnitte. Zum Teil Mangel an wechselseitigem Vertrauen zwischen den Bildungsanbietern.

#### ***Cross-Border-Perspektive***

Die Integration von Lernzeiten im Ausland in die Ausbildungsgänge ist im System bereits vorgesehen. Die Schulen haben die Möglichkeit, solche Austauschprozesse zu organisieren. Die Nutzung von Verfahren der *skill*-Demonstration und entsprechender Verfahren der Bewertung von Lernergebnissen steht jedoch noch am Anfang. Durch die *outcome*-orientierte Beschreibung von Lernerfahrungen kann der Transfer über Systemgrenzen hinweg deutlich erleichtert werden.

#### Vorteile für die Lernenden:

Mobilitätsvorhaben werden deutlich erleichtert. Ihr Nutzen steigt, weil der Charakter der vermittelten Lernerfahrungen klarer als bisher definiert und dokumentiert wird. Aus einem gelegentlich wahrgenommenen „interessanten Zusatz“ zur Standardausbildung kann ein Stück Normalität der beruflichen Erstausbildung werden.



### Systementwicklungsperspektive

Den deutlichen bereits bestehenden Affinitäten zum Trotz können bei einer Nutzung des ECVET auch in Fall II, aus der Systementwicklungsperspektive betrachtet, Synergieeffekte erzielt werden. So kann die Aussagekraft des bestehenden *Credit*-Systems durch eine Beschreibung der *learning outcomes* von Ausbildungsmodulen deutlich erhöht werden. Dies ist geeignet, das wechselseitige Vertrauen unter den Bildungsanbietern zu stärken. Die Verkürzung von Ausbildungszeiten durch Transfer wird erleichtert. Schließlich ist es möglich, die laufende Implementation der *skill*-Demonstrationen durch die Nutzung des ECVET-Instrumentariums zu unterstützen.



#### Vorteile für die Lernenden:

Vorhandene Flexibilitätsspielräume des Systems können ihre Vorteile für die Lernenden voll entfalten. Zeitraubende „Doppellernphasen“ entfallen. Der Wechsel zwischen Bildungsanbietern wird deutlich erleichtert. Der Nutzen der Bildungsgänge, die die Lernenden durchlaufen, und der Zertifikate, die sie erhalten, wächst durch ein Mehr an Ergebnisorientierung. Es wird leichter, auf dem Arbeitsmarkt zu demonstrieren, was man weiß und kann.

### 7.2.3. Beispiel III: ein „holistischer Internationalist“

Merkmale: Umfassende berufspraktische Handlungsfähigkeit als erklärtes Hauptziel der Ausbildung. Starke quantitative Gewichtung betriebsnaher Ausbildungsteile. Zu erwerbende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertig-

keiten werden in den einschlägigen Bestimmungen detailliert beschrieben. Zertifizierungspraxis jedoch auf Gesamtqualifikationen ausgerichtet. Formen des assessment auf der Mikroebene der beruflichen Bildung existieren, die Ergebnisse dieser Beurteilungen erhalten jedoch keinen offiziellen Status. Fokus auf Abschlusszertifikate. Anerkennungsverfahren führen zu Prüfungszulassungen. Teile der Berufsausbildung können im Ausland durchgeführt werden (Überwachung durch zuständige Stellen). Betriebliche Ausbildungszeiten können durch Anrechnung außerbetrieblicher beruflicher Vorbildungszeiten abgekürzt werden. Ansätze einer Akkumulation von Lernergebnissen kennt das System nur in großen Einheiten (Spezialisierung nach Grundausbildung). Die Verbesserung von Transfermöglichkeiten wird intensiv diskutiert.

### **Cross-Border-Perspektive**

Die Gesetzgebung begünstigt einen grenzüberschreitenden Transfer von Lernergebnissen. Gerade weil eine gesetzliche Regelung bereits existiert, wäre im Vorfeld einer Nutzung des ECVET zu prüfen, ob eine Anpassung des einschlägigen Paragraphen erforderlich ist. Um Mobilitätsprojekte nicht durch zersplitterte Zuständigkeiten zu belasten, sollte dafür Sorge getragen werden, dass ausländische Partner *einen* Ansprechpartner haben. Dies setzt eine Klärung des Verhältnisses von Schulen, Unternehmen und zuständigen Stellen im ECVET-Kontext voraus.

Um den *cross-border transfer* auszuweiten, müssen *units* in der Praxis betrieblicher Ausbildung identifiziert und beschrieben werden. Da die berufliche Bildung vor allem auf komplexen, handlungsorientierten Ausbildungsformen beruht und der Grad an „*unit*-Bewusstheit“ eher gering ist, ist eine sorgfältige Planung der Kommunikation mit ausländischen Partnern im Rahmen von Mobilitätsprojekten unabdingbar. So ist es erforderlich, folgende Punkte klar zu beschreiben:

- Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen müssen die Lernenden bereits mitbringen?
- Was soll gelernt werden?
- Was sind Kriterien der Feststellung von Lernerfolg?

#### Vorteile für die Lernenden:

Die Vorbereitung von Auslandslernphasen wird erleichtert und entbürokratisiert. Ein mit der Einführung des ECVET definiertes einheitliches Verfahren ersetzt die bisherigen Einzelfallprüfungen und -regelungen. Der Nutzen eines Auslandsaufenthalts wird für die Lernenden transparenter und damit besser kalkulierbar.



### **Systementwicklungsperspektive**

Durch Identifizierung von *units* im Hinblick auf grenzüberschreitenden Transfer, wie oben beschrieben, würden auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, Transfermöglichkeiten im Inneren zu erweitern. Transfer

könnte – weit hinausgehend über die bislang bestehenden Möglichkeiten – auf der Ebene der Lernergebnisse stattfinden. Dies entspricht dem aktuellen Entwicklungsbedarf im System insofern, als eine funktionierende Kommunikation zwischen verschiedenen Organisationen (Institutionen vollzeitschulischer Berufsbildung, Betrieben, Beteiligten an Ausbildungskooperationen) zunehmend an Bedeutung gewinnt. ECVET könnte zur Verbesserung dieser Kommunikation eingesetzt werden, wodurch sich flexiblere Wege zur im System angestrebten „ganzen Qualifikation“ realisieren ließen. Darüber hinaus könnte ECVET für die Dokumentation von Lernerfolgen bei Ausbildungsabbrüchen genutzt werden.



Vorteile für die Lernenden:

Auch in diesem Fall könnten Doppellernzeiten deutlich minimiert werden. Die erleichterte Abstimmung zwischen den verschiedenen Anbietern im System entlastet die Lernenden. Die Dokumentation von Teil-Lernerfolgen auf Basis von Lernergebnissen würde für Abbrecher einen bedeutenden Fortschritt bedeuten: Es gäbe kein reines „Alles oder nichts“ mehr – die problematische Situation, die durch Früh-Ausstiege aus holistischen Bildungsgängen entsteht, würde entschärft.

### 7.3. Empfehlungen zu den vier Anforderungsbereichen von ECVET

Die Ausarbeitung praktischer Empfehlungen zur Einführung des ECVET hat neben den Unterschieden der Berufsbildungssysteme die vier Anforderungslagen (Neutralität sowie Kompatibilität mit Reformen in Bezug auf das ECVET-Management, Gestaltung und institutionelle Rahmenbedingungen für die ECVET-Einführung, s. 3.1.) aus der Perspektive der vier im Rahmen der „reflector“-Typologie identifizierten Typen in Rechnung zu stellen: Aus Tab. 15 ist ersichtlich, dass es sich dabei nicht um eine 1:1 Zuordnung handelt, vielmehr ist lediglich *ein* Aspekt (Neutralität) für alle Typen relevant, während die anderen typenspezifisch sind.

Aus Abschnitt 5 geht hervor, dass zwischen diesen Typen eine Vielzahl von Übergängen existiert. Zudem werden die bestehenden Unterschiede zwischen dem „holistischen Einzelgänger“, dem „holistischen Internationalisten“ und dem „unit-bewussten Internationalisten“ aufgrund der zahlreichen in den analysierten Systemen derzeit verfolgten *Reformprojekte* in Richtung größerer Flexibilität, Durchlässigkeit und *Outcome*-Orientierung weiter relativiert.

Tab. 15. Handlungsvorschläge (mit Bezug auf die im Projekt „reflector“ erarbeitete Typologie)

	Holistischer Einzelgänger	Holistischer Internationalist	Unit-bewusster Internationalist
<b>Neutralität des Instruments</b>	Klarstellung der <i>cross-border</i> -Funktion des ECVET Einbindung und Beteiligung von Stakeholdern, die durch mehr Mobilität in der Ausbildung nationale (z.B. Qualitäts-)Standards bedroht sehen.		
<b>Unterstützung bei Reformen des Berufsbildungssystems</b>	Nutzung des ECVET für die Schaffung von mehr Flexibilität und Durchlässigkeit auf nationaler Ebene Nutzung des ECVET für eine kompetenzorientiertere Darstellung von Lernerfolgen		Nutzung des ECVET für eine kompetenzorientiertere Darstellung von Lernerfolgen
<b>Gestaltung des Credit-Systems</b>	Identifizierung impliziter Analogien zu ECVET in der nationalen Ausbildungspraxis		
		Klärung des Verhältnisses des ECVET zu existierenden Instrumenten und Verfahren	
<b>Institutionelle Rahmenbedingungen</b>	Rechtliche Regelung der Gleichwertigkeit von Lernphasen im Ausland	Nötigenfalls Anpassung vorhandener rechtlicher Bestimmungen zur Regelung der Gleichwertigkeit von Lernphasen im Ausland	
	Schaffung der Voraussetzungen für die Durchführung von Mobilitätsvorhaben und die Prüfung und Bewertung von Lernleistungen im ECVET-Kontext (z.B. durch flexiblere Regelung von Zuständigkeiten oder dezentrale Lösungen); Sicherstellung der erforderlichen Ressourcen		Zuständigkeit für Aufgaben im Zusammenhang mit dem ECVET bei Institutionen, die jetzt bereits analoge Aufgaben haben; Sicherstellung der erforderlichen Ressourcen

Neben den für die Einführung des ECVET (Tab. 15) erforderlichen Maßnahmen haben wir die ECVET-*readiness* von Berufsbildungssystemen anhand einer dreistufigen Skala („niedrig-mittel-hoch“) erhoben – beginnend mit der Nutzung des ECVET lediglich für grenzüberschreitende Programme bis hin zum Einsatz innerhalb der Qualifikationssysteme. Einige der Empfehlungen sind von allgemeinem Charakter und haben unabhängig von der ECVET-*readiness* der Systeme Gültigkeit, andere hingegen gelten entsprechend deren Entwicklungsstand. Einen Überblick über diese Empfehlungen gibt Tab. 16.

Tab. 16: Empfehlungen entsprechend dem Grad der „ECVET readiness“

ECVET readiness	Empfehlung	Transversale Empfehlungen
Hoch	ECVET als Mittel der Erleichterung von <i>APL</i>	Verknüpfung von ECVET mit nationalen Reformprojekten  Nutzung von ECVET für die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache in der nationalen Berufsbildung (Voraussetzung für LLL!)
-----	ECVET als Mittel, mehr <i>Outcome</i> -Orientierung zu erreichen	
	Verknüpfung des ECVET mit „Ausnahmen“ bezüglich Teilqualifikationen innerhalb des Berufsbildungssystems	
Mittel	Anpassung existierender gesetzlicher Bestimmungen zur Förderung der Mobilität	
-----	Identifizierung ECVET-analoger Praxis auf nationaler Ebene (z.B. im Rahmen von Verfahren des formativen <i>assessment</i> )	
	Definition der Rolle von Berufsbildungsanbietern als zuständigen Stellen im staatlichen Sektor	
Niedrig	Rechtliche Gleichstellung von Mobilitätsphasen in der Berufsbildung mit der Teilnahme an nationalen Programmen	
	Bereitstellung von Beispielen <i>outcome</i> -orientierter Beschreibungen von nationalen Programmen („Unitisierungsprototypen“)	

Die Empfehlungen, die sich aus der Studie für die vier Anforderungsbereiche von ECVET ergeben, werden nun im Einzelnen dargestellt.

### 7.3.1. Neutralität des Instruments. Subsidiarität

Aus rechtlicher Sicht bedeutet *Subsidiarität*:

„In den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, wird die Gemeinschaft nach dem Subsidiaritätsprinzip nur tätig, sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können.“ (Art. 5 Abs. 2 EG-Vertrag, vgl. 3.6.1.3.)

Die entscheidende Frage ist also die, inwiefern bestimmte Ziele durch eine Gemeinschaftsaktion besser zu erreichen sind als durch einzelstaatliche Maßnahmen. In diesem Sinne formuliert der EU-Vertrag ein Harmonisierungsverbot für den Bereich der beruflichen Bildung (Art. 150 Abs. 4) und fordert eine „Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten (...) unterstützt und ergänzt“ (Art. 150 Abs. 1).

Grenzüberschreitende Vorhaben – sei es der Austausch von Informationen oder die Mobilität von Auszubildenden – fallen zweifellos in den Bereich von Gemeinschaftsaktionen. Ein europäisches Credit-System für

die Berufsbildung entspricht dem Grundsatz der Subsidiarität insoweit, als es sich auf eine *cross-border function* beschränkt und eine Beschreibung von Ausbildungsprogrammen nur mit Blick auf diese Funktion „fordert“. ECVET ist, so verstanden, ein Transparenzinstrument für Nationen, die sich an Mobilitätsprogrammen beteiligen wollen. Die Vorlage der *Technical Working Group* unterstützt diese Interpretation.

Es ist jedoch festzustellen, dass es seitens einiger europäischer Stakeholder, die Zugang I (Schwerpunkt auf den *cross-border transfer*, s. 7.1.) bevorzugen, immer wieder Befürchtungen gibt, dass die Einführung des ECVET auf *freiwilliger* Basis den *cross-border*-Kontext überschreiten und unerwünschte Auswirkungen zeitigen könnte.

Um sicherzustellen, dass die Voraussetzungen für Handlungen im Einklang mit dem Prinzip der Subsidiarität erfüllt sind, empfehlen wir daher, bereits in einer frühen Phase der Einführung auf europäischer Ebene klarzustellen, „was ECVET bewirkt und was nicht“. Die Betonung muss hierbei auf der besagten *cross-border function* liegen in klarer Abgrenzung von Eingriffen in die Gestaltungshoheit der nationalen und regionalen Subjekte der Berufsbildungspolitik. Insbesondere gilt es, zwischen drei Aspekten zu unterscheiden:

Es versteht sich zunächst, dass Länder, die gewillt sind, das ECVET zu implementieren, eine „Systemänderung“ (in dem durch das Mobilitätsziel klar umgrenzten Sinne) ins Auge fassen müssen: Neue zuständige Stellen sind zu schaffen oder vorhandene Organisationen des Berufsbildungssystems mit neuen Zuständigkeiten auszustatten, die die grenzüberschreitende Übertragung von *units* in der Berufsbildung zwischen verschiedenen Lernkontexten ermöglichen. Schließlich erhalten im *Ausland* erzielte Lernergebnisse im Kontext der jeweiligen *Zielprogramme* verbindlichen Status. Dies sind die Reformschritte, die *unmittelbar* mit der ECVET-Einführung verknüpft sind. Sie beschreiben integrale *Systemelemente eines Credit-Systems*.

Auf einer zweiten Ebene können in Ländern, die ECVET nutzen, weitere rechtliche und institutionelle Regelungen durch die Einführung *betroffen* sein. Hier kann *Anpassungsbedarf* entstehen – etwa wenn die nationale Gesetzgebung bereits Regelungen zur Berücksichtigung ausländischer Lernzeiten beinhaltet, die sich vom ECVET unterscheiden. Überschreiten Mobilitätsprojekte die Grenzen unterschiedlicher Rechtskontexte (z.B. Ausbildung auf der Basis eines privatrechtlichen Arbeitsvertrags – schulische Ausbildung im Rahmen der Schulpflicht – Kombination von beidem), können rechtliche Zusatzregelungen erforderlich werden, die Mobilitätsprojekte allererst möglich machen (z.B. begrenzte Befreiung von der Schulpflicht, Regelung und Bereitstellung von Ersatzformen).

Auf einer dritten Ebene wäre die Frage anzusiedeln, inwieweit die Einführung des ECVET eine *grundsätzlichere Flexibilisierung* der Praktiken von Prüfung, Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen innerhalb eines Berufsbildungssystems *zur Voraussetzung hat*. ECVET könnte dann von manchen Ländern nur nach einer umfassenden Berufsbildungsreform genutzt werden. Diese Überlegung scheint jedoch in einen Zirkelschluss zu führen nach dem Muster: ECVET *lässt sich nur einführen*, wo ECVET-analoge Praxis bereits existiert. Die Ergebnisse dieser Studie (vgl. 4.4.) legen die schwächere Formulierung nahe, dass identifizierbare Analogien auf nationaler Ebene *die ECVET-Nutzung erleichtern*. Umgekehrt können ECVET nutzende Länder, die auch im Inneren zu flexibleren Zertifizierungsformen kommen wollen, von Synergieeffekten profitieren. (Empfehlungen hierzu werden im nächsten Abschnitt – 7.3.2. – formuliert.) Im Sinne der allgemeinen Förderung lebenslangen Lernens könnte ECVET eine Leuchtturm-Funktion übernehmen.

In ECVET-Beschreibungen sollte insbesondere die Differenzierung zwischen „Einheiten“ (*units*), denen eine beschreibende Funktion bezogen auf *Ausbildungsergebnisse* zukommt, und „Modulen“ herausgestellt werden: Hierbei handelt es sich um eine Kategorie, die sich auf die Gestaltung von Berufsbildungsprogrammen bezieht – mit Konsequenzen berufspädagogischer ebenso wie rechtlicher Natur (Abgrenzung und Vermittlung von Teilfertigkeiten; Möglichkeit separater Zertifizierung etc.). Es kann hilfreich sein, zu verdeutlichen, dass *units* in diesem Sinne grundsätzlich in jedem Berufsbildungssystem anzutreffen sind (s. 5.3., Konzepte impliziter Analogien und anderer ECVET-naher Praxen). Die Identifikation ECVET-analoger Praxen in Berufsbildungssystemen, in denen die Nutzung des ECVET beabsichtigt ist, kann überdies die Einführung wesentlich erleichtern.

Verschiedentlich klingt die Befürchtung an, nationale Qualitätsstandards der Berufsbildung könnten durch die Einführung eines ECVET auch ohne formellen Verstoß gegen das Subsidiaritätsprinzip – sozusagen schleichend – außer Kraft gesetzt werden.

Für Länder, in denen ein hoher Grad an Vertrauen in die Akteure und die praktizierten Verfahren der Prüfung und Zertifizierung innerhalb des Berufsbildungssystems besteht, wird die konsequente Befolgung des *bottom-up approach* eine wesentliche Bedingung des Akzeptanz eines ECVET sein. Das könnte konkret heißen, dass diesen Ländern empfohlen wird, die ECVET-Erprobungsphase durch nationale „Implementierungsausschüsse“ in tripartiter Besetzung zu begleiten.

Insofern großes Vertrauen in die etablierten Verfahren sich mit der Befürchtung verbindet, nationale Qualitätsstandards könnten durch ECVET untergraben werden, könnte es hilfreich sein, begleitende Instrumente der Qualitätssicherung vorzuschlagen und insbesondere die ECVET-Einführung mit laufenden Aktivitäten zur Qualitätssteigerung der Berufsbildung auf europäischer Ebene zu verknüpfen.

Zur Transparenz in der Qualität der Berufsbildung könnte insbesondere die Schaffung einer zentralen *best-practice*-Datenbank beitragen, die gelungene Projekte des Auszubildenden-Austauschs gründlich dokumentiert, die jeweils eingesetzten berufspädagogischen Verfahren erläutert und Lehrmaterial, Bilddokumente, Erfahrungsberichte etc. verfügbar macht.

Die folgende Darstellung fasst die Empfehlungen zur ECVET-Einführung aus der Sicht der ersten Anforderung in Bezug auf die Subsidiarität zusammen.

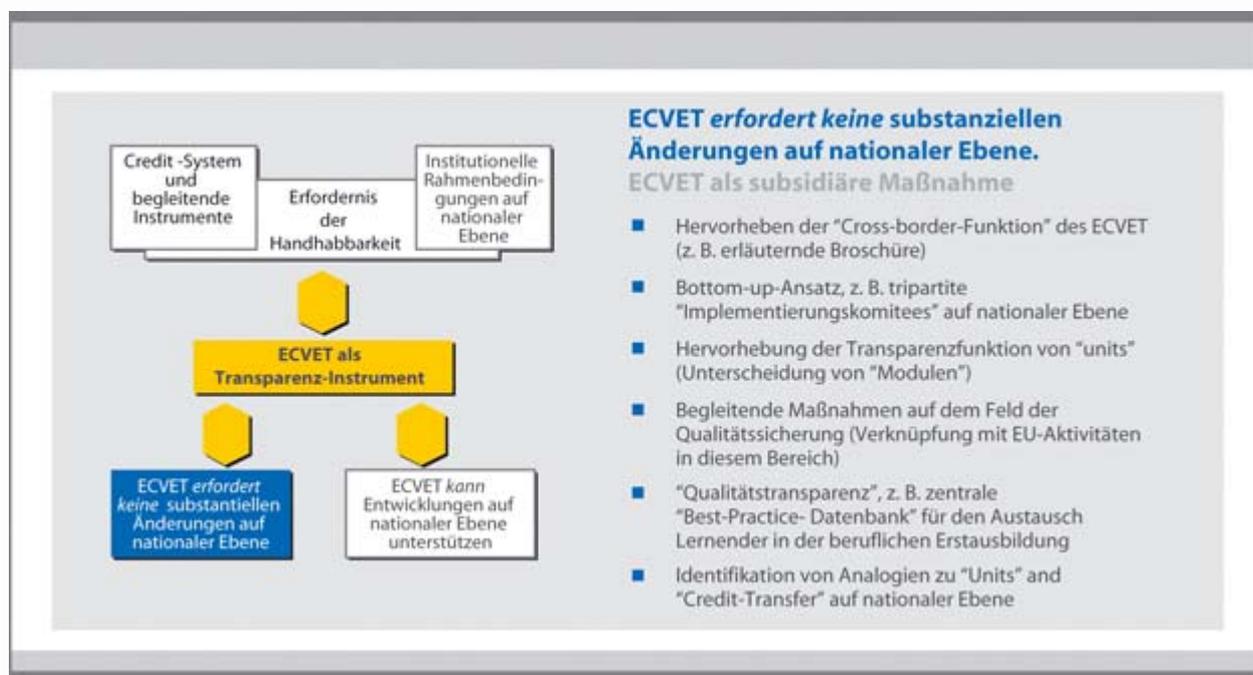


Abb. 32: Neutralität des Instruments. ECVET und Subsidiarität

### 7.3.2. ECVET und laufende Reformbemühungen auf nationaler Ebene

Wie in der Typologie in Bezug auf die Anforderungen an und Bedingungen für eine ECVET-Einführung dargestellt, kann ECVET als Instrumentarium zur Unterstützung laufender Reformbemühungen – z.B. in Richtung größerer Durchlässigkeit, eines vergrößerten Angebots an Teilqualifikationen und einer den Aspekt des lebenslangen Lernens stärkenden Zertifizierungspraxis – innerhalb nationaler Berufsbildungssysteme betrachtet werden. Von manchen Gesprächspartnern wird, wie oben gezeigt, besonders dieser Aspekt einer ECVET-Einführung betont.

1. In einigen Ländern werden von verschiedenen Stakeholdern kombinierte Zugänge zu ECVET bevorzugt (*cross-border transfer* vs. *cross-border transfer* + Reform des Bildungssystems, s. 7.1.). In diesen Ländern könnte es von Nutzen sein, die mit der Einführung eines ECVET verbundenen Ziele im Rahmen eines offenen Diskussionsprozesses zu klären.

2. Für Systeme, in denen *Reformen bzw. Reformvorhaben* im Gange sind, könnte die Empfehlung lauten, ECVET zur Erreichung folgender Ziele einzusetzen:

- *Wechselseitige Verständigung und Kooperation*: Das ECVET könnte als Instrument zur Schaffung wechselseitiger Verständigung und zum Aufbau einer Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen oder Bildungsanbietern auf nationaler Ebene eingesetzt werden. Länder, die gerade dabei sind, stark schulisch geprägte Ausbildungssysteme um Elemente des Lernens in der Arbeitspraxis zu erweitern, und zu neuen Verfahren der Feststellung von Lernerfolgen (wie *skill*-Demonstrationen) übergehen, können das ECVET-Instrumentarium auch in diesem Zusammenhang nutzen. Dies würde auch einen Erfahrungsaustausch mit anderen Berufsbildungssystemen erleichtern, in denen es entsprechende Reformbemühungen gibt.
- *Flexible Validierungs- und Zertifizierungsprozesse*: Flexible Formen der Validierung und Zertifizierung von Lernergebnissen erleichtern den Einsatz des ECVET. Umgekehrt kann aber auch der ECVET-Einsatz hilfreich für die flexiblere Gestaltung von Zertifizierungssystemen sein. Auf erhöhte Flexibilität abzielende Berufsbildungssysteme könnten ECVET als Hilfsmittel der *Zertifizierung von learning outcomes unabhängig von der Art und dem Kontext ihres Zustandekommens* nutzen. ECVET wäre dann nicht nur das Instrumentarium, das nationale Zertifikate über die Grenzen der Subsysteme des nationalen Bildungssystems hinweg lesbar macht, es könnte auch als Grundlage einer dezentraleren Gestaltung der nationalen Zertifizierungspraxis fungieren. Zertifizierung könnte verstärkt als eigenständige Dienstleistung angeboten werden.
- *Gemeinsame Dokumentationsbasis*: ECVET könnte so auch dafür genutzt werden, die Dokumentation individueller Lernpfade im Kontext des lebenslangen Lernens auf eine einheitliche und objektive Basis zu stellen.

3. Länder, die die *Verbesserung von Transfermöglichkeiten* innerhalb des Berufsbildungssystems anstreben, könnten die Integration des ECVET in die nationale Gesetzgebung in Betracht ziehen. Dies würde Folgendes implizieren:

- *Kreditierung von KSC*: Den im Berufsbildungssystem angebotenen Programmen würden dann *credits* nach Maßgabe der in diesen zu erwerbenden KSC zugeordnet.
- *Teile von Qualifikationen*: Dem Einzelnen könnte auf dieser Basis ein Rechtsanspruch auf die Bewertung auch von *Teilen* erworbener Qualifikationen eingeräumt werden.
- *Prozess der Anerkennung*: Die Bildungsinstitutionen könnten dazu verpflichtet werden, zu prüfen, inwieweit *credits*, die die Bewerber um die Teilnahme an einem Programm mitbringen, für diesen Ausbildungsgang relevant und welche Transfer- und Anrechnungsmöglichkeiten entsprechend vorzusehen sind.

Die folgende Abbildung fasst die Empfehlungen zusammen:

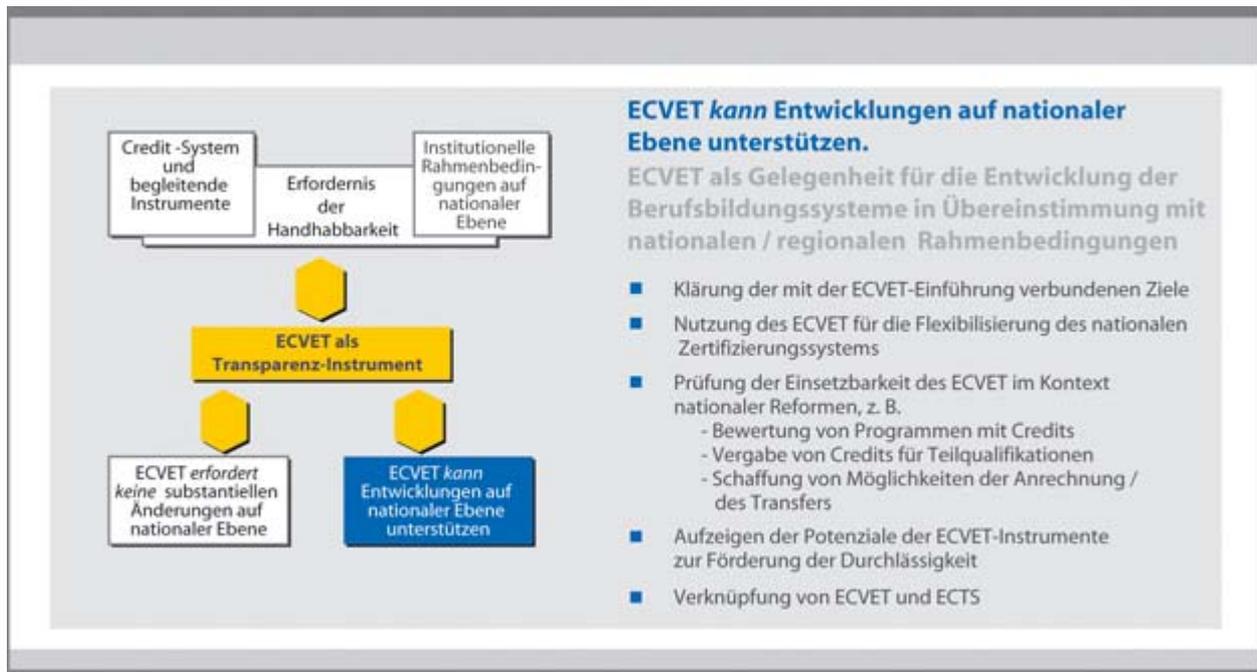


Abb. 33: ECVET und Entwicklungen auf nationaler Ebene

### 7.3.3. Gestaltung des *Credit*-Systems und begleitende Instrumente

Auch Empfehlungen bezüglich der Gestaltung des *Credit*-Systems können aus den Ergebnissen der Studie abgeleitet werden. Sie lassen sich durch eine kurze Maxime ausdrücken: „Keep it simple!“ Folgende Empfehlungen zielen darauf ab, ECVET benutzerfreundlich und benutzerorientiert zu gestalten:

1. *Entwicklung von Pilotprojekten.* Um Verständlichkeit und Anwendbarkeit des ECVET für die Praktiker der Berufsbildung sicherzustellen, sollten frühzeitig Erprobungen im Rahmen von Pilotprojekten innerhalb der Berufsbildung auf den Weg gebracht werden. Erprobungsvorhaben dieser Art sollten auf Branchenebene organisiert werden. Sie versprechen einen mehrfachen Nutzen:
  - Die notwendige domänenspezifische Konkretisierung wird geleistet. Viele Gesprächspartner weisen darauf hin, dass die Schaffung eines formellen Rahmens für die Aushandlung und Dokumentation von Mobilitätsvorhaben die inhaltliche Diskussion der Experten auf der operativen Ebene nicht ersetzen kann: Hier ist über die in einem Ausbildungsabschnitt zu vermittelnden Inhalte zu entscheiden und ihr relatives Gewicht innerhalb der Domäne zu bewerten.
  - Stehen erste Anwendungsbeispiele zum Einsatz des ECVET zur Verfügung, wird es zunehmend „leichter“ werden, seinen Instrumentcharakter schrittweise zu verdeutlichen. Die Praktiker vermögen zu erkennen, dass gerade der generische Charakter der Beschreibung des ECVET sie für die Unterstützung konkreter Aushandlungsprozesse geeignet macht.
  - Erfahrungen aus den Erprobungsprojekten können an die politische Ebene zurückgemeldet und für Systemanpassungen genutzt werden.
2. *Identifikation von Analogien.* Die Identifikation nationaler Analogien zu den Grundelementen des ECVET (vgl. dazu oben 5.3. und 7.2.1.) kann sich für die Herstellung der Verständlichkeit des Systems als nützlich erweisen. Wenn z.B. von der Existenz von *units* in *jedem* Berufsbildungssystem – wenn auch bei sehr unter-

schiedlichem methodisch-didaktischem und rechtlichem Status – ausgegangen werden kann, dann erleichtert die Bereitstellung von Katalogen möglicher „unit-Kandidaten“ (Themenbereich im Lehrplan, Lernprojekt, komplexe Arbeitsaufgabe...) die Arbeit mit dem ECVET. Entsprechende Kataloge könnten für verschiedene Typen von Berufsbildungssystemen bereitgestellt und aufgrund praktischer Erfahrungen kommentiert werden.

3. *Nutzung des EQF*. Auch die Verknüpfung des ECVET mit dem EQF sowie die Darlegung, wie *EQR-levels* für eine Beschreibung der ECVET-units (z.B. in Handbüchern und Beispielsammlungen) herangezogen werden können, kann den Einsatz erleichtern.

4. *Unterstützung der Zusammenarbeit*. Um die Akteure der Berufsbildung zu entlasten, sollten auf europäischer Ebene Mustervereinbarungen oder Formulare entwickelt werden, die – nötigenfalls in abgewandelter Form – den Abschluss konkreter Vereinbarungen erleichtern könnten. Es wäre zu überlegen, ob es auf europäischer Ebene eine Art multilateraler Verwaltungskommission geben sollte, die solche Formulare zu entwickeln hätte (vgl. oben 3.7.5.).

5. *Bereitstellung von Informationen*. Angesichts der außerordentlichen Akteursvielfalt in der europäischen Berufsbildung setzt nicht nur die Schaffung wechselseitigen Vertrauens, sondern auch die Anbahnung von Mobilitätskooperationen voraus, dass hinreichend klare, leicht zugängliche und zweckbezogene *Informationen* zur Verfügung stehen.

5.1. Um die Anbahnung von Mobilitätskooperationen zu unterstützen und den Beteiligten die Vorbereitung der erforderlichen Aushandlungsprozesse zu erleichtern, sollte ein zentrales ECVET-Informationssystem geschaffen werden, das die Zuständigkeiten und Rollen der zuständigen Stellen im Rahmen von Mobilitätsvorhaben in den verschiedenen europäischen Ländern erläutert.

5.2. Ein „*European ECVET Guide*“ könnte Bildungsanbieter unterstützen, die Partner in anderen europäischen Ländern suchen (*competent bodies* – europaweiter Systemvergleich, der Mobilitätsvorhaben durch das Aufzeigen von Ähnlichkeiten und Ergänzungsverhältnissen unterstützt etc.).

5.3. Eine hilfreiche begleitende Maßnahme zur Förderung des wechselseitigen Vertrauens könnte die Bereitstellung konkreter, anschaulicher Informationen über die berufliche Bildung in Europa, insbesondere über die bei der Prüfung und Bewertung von Lernleistungen angewandten Verfahren, sein. Dies könnten z.B. Filme und multimedia-basierte Informationssysteme sein. Auch Studienbesuchsprogramme für Bildungspersonal könnten in diesem Sinne genutzt werden.

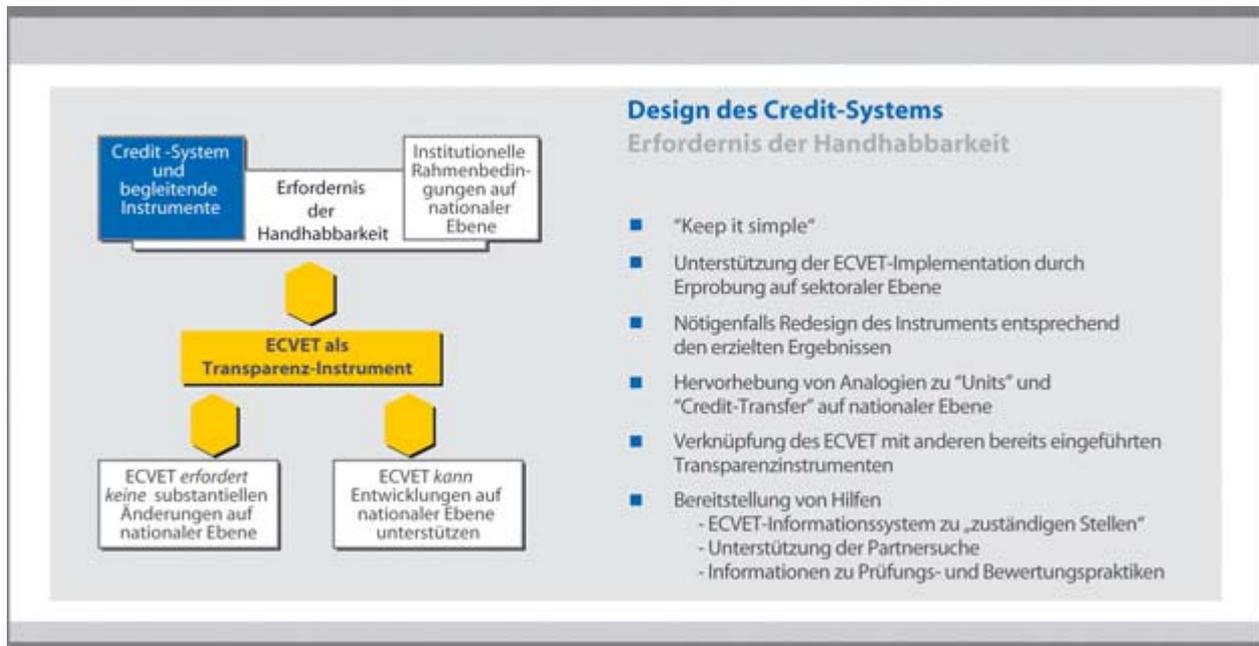


Abb. 34: Gestaltung des Credit-Systems

### 7.3.4. Institutionelle Rahmenbedingungen

Empfehlungen zur Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen des ECVET-Einsatzes adressieren sich primär an die politischen Akteure auf nationaler und regionaler Ebene. Die folgende Abbildung gibt einen ersten Überblick.

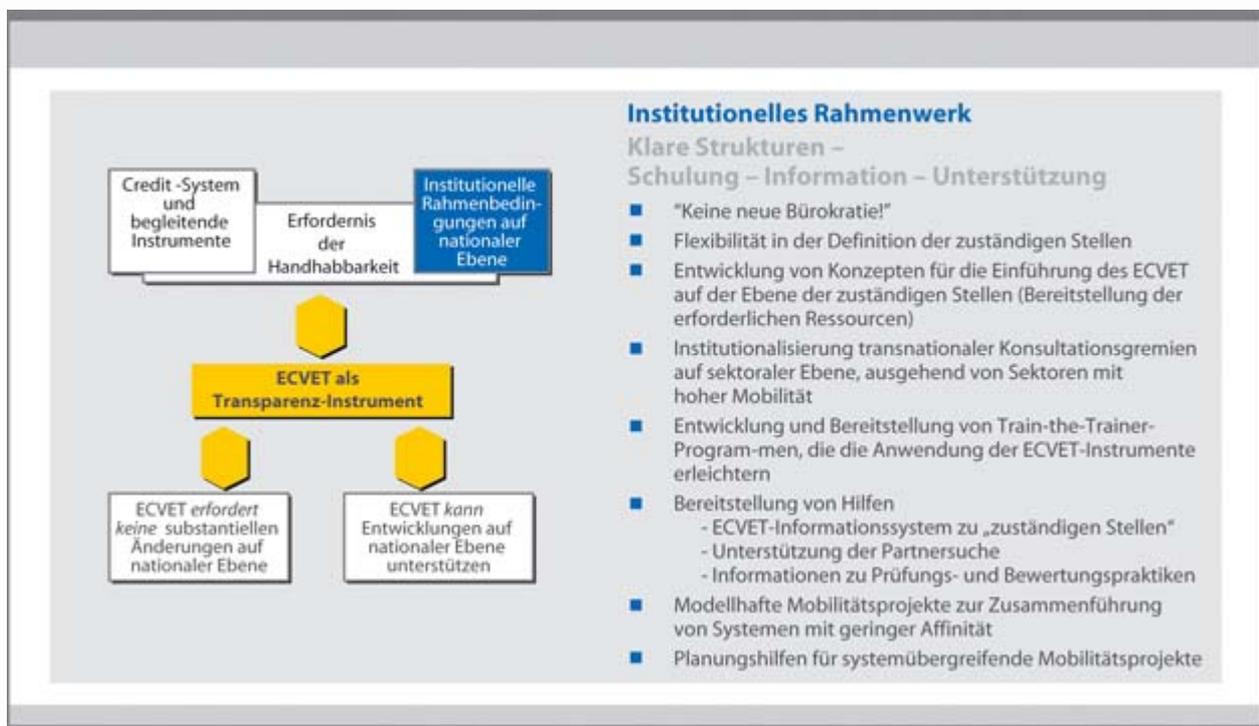


Abb. 35: Institutionelles Rahmenwerk auf nationaler Ebene

### 7.3.4.1. Institutionelle Rahmenbedingungen auf nationaler und regionaler Ebene

1. Mehrere Gesprächspartner merken an, dass es kontraproduktiv sei, bei der ECVET-Einführung auf nationaler und regionaler Ebene „Parallelstrukturen zu schaffen“. Für die Schaffung zuständiger Stellen im ECVET-Kontext sollten nicht neue Institutionen – und damit neue Bürokratie – geschaffen werden. Die Berücksichtigung dieses Hinweises könnte in vielen Ländern eine wesentliche Bedingung für die Akzeptanz sein. In manchen Berufsbildungssystemen gibt es unter den bestehenden Institutionen nun aber durchaus mehrere Kandidaten für die neue Funktion. Diese Überlegung leitet über zu einer zweiten Empfehlung.
2. Im Interesse der Schaffung flexibler Strukturen für die unbürokratische Feststellung und Dokumentation von Lernergebnissen unterhalb der Ebene ganzer Programme kann es sich als nützlich erweisen, den Umkreis der zuständigen Stellen mit Blick auf den ECVET-Kontext zu erweitern (z.B. Einbeziehung der Betriebe in Systemen, in denen diese zwar ausbilden, aber keine Prüfungen abnehmen können; mehr Selbstständigkeit der Schulen in staatlichen Berufsbildungssystemen mit stark zentralisiertem Prüfungswesen). Entsprechende Schritte könnten durch Qualitätssicherungsmaßnahmen flankiert werden.
3. Hilfreich könnte es sein, wenn interessierte Länder transnationale Implementierungsgremien schaffen, die auch unterschiedliche Berufsbildungsanbieter (Schulen und Unternehmen) zusammenführen. Sie könnten den Aufbau von *know-how* und Kommunikationsstrukturen in den Ländern begleiten und unterstützen. Thematisch bieten sich dafür zunächst Sektoren mit überdurchschnittlicher Arbeitskräfte- und Kapitalmobilität an.
4. Um das Bildungspersonal zur Nutzung des neuen Instruments zu befähigen, sollten *train-the-trainer*-Programme vorgesehen werden.

### 7.3.4.2. Empfehlungen zur Gestaltung europäischer Mobilitätsvorhaben

Mobilitätsprojekte, die einem *cross-system approach* folgen, könnten z.B. schulbasierte und arbeitsplatzbasierte Berufsbildungssysteme zusammenführen. Gemäß dem ECVET-Ansatz ist zu erwarten, dass eine Verständigung über Lernerfolge unabhängig vom Kontext ihres Zustandekommens möglich ist. Gleichwohl werden durch solche Mobilitätsprojekte Systeme mit unterschiedlichen Regelungen und Zuständigkeiten für die Berufsbildung, die Beurteilung und die Vergabe von Abschlüssen miteinander verknüpft. Dies sollte mit der Dokumentation von Problemen und *good-practice*-Beispielen und der Erstellung eines Leitfadens verbunden werden.

Die folgenden Szenarien dienen der Veranschaulichung der wichtigsten Konstellationen, die in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen sind.

Die Bedeutung, die die Lernorte Schule und Betrieb für die berufliche Erstausbildung haben, wie auch die Beziehung, in der diese zueinander stehen, ist in den untersuchten Ländern sehr unterschiedlich. Während sich die Betriebe in einigen Systemen die Verantwortung für die Ausbildung mit den Schulen teilen und in diesem Verhältnis bisweilen gar eine dominierende Stellung einnehmen, sind sie in anderen Systemen gar nicht in die berufliche Erstausbildung involviert, oder ihre Rolle erschöpft sich in der unverbindlichen Bereitstellung von Praktikumsplätzen und Ausbildungsgelegenheiten. Je nach Gewichtung lassen sich die Systeme der beruflichen Erstausbildung in drei Gruppen klassifizieren.

*Gruppe I: Duale Systeme:* im Verhältnis zwischen den beiden Bildungsanbietern nehmen die Betriebe eine gewichtige, bisweilen auch die dominierende Rolle ein

*Gruppe II: Systeme der Alternanz:* Abgestimmte Aufteilung der Zuständigkeiten für die berufliche Erstausbildung zwischen Betrieb und Schule

*Gruppe III: Schulische Systeme:* Als Bildungsanbieter treten vorwiegend Schulen auf

*Der Unterschied zwischen dualen Systemen und Systemen der Alternanz, der oft außer Acht gelassen wird, könnte am Grad, in dem die beiden Bildungsanbieter Schule und Betrieb aufeinander abgestimmt sind, festgemacht werden: Während das System der Alternanz ein systematisches Zusammenwirken und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beiden Anbietern vorsieht, ist das im dualen System nicht notwendiger Weise der Fall. Für jede Gruppe gelten besondere rechtliche Positionen – arbeitsvertragliche Bindungen, Schulpflicht andererseits, Beteiligung von Bildungsanbietern und deren jeweilige Zuständigkeiten in der Beurteilung. Es wird davon abgesehen, dass in vielen Ländern mehrere Systeme mit unterschiedlichen Konstellationen (dual – schulisch, schulisch – Alternanz) gleichzeitig bestehen.*

Tab. 17: Aufteilung der Verantwortung zwischen Schulen und Betrieben (unterschieden nach drei Gruppen von Systemen der beruflichen Erstausbildung)

	Verantwortung für die zu einem Berufsabschluss führende Erstausbildung		Beurteilung von Lernleistungen/Lernerfolgen	
	Betrieb	Schule	Betrieb	Schule
Duales System	x	x	x	x
System der Alternanz	x	x	x	x
Schulisches System		x		x

**Zuständigkeiten in dualen Systemen**

*Duale Systeme* weisen der betrieblichen Ausbildung eine starke Rolle zu. Hier teilen sich Schule und Betrieb die Verantwortung für die berufliche Erstausbildung. In einem Land (duales System mit dominierender Rolle der Betriebe) trafen wir auf folgende Bestimmungen: Der betriebliche Teil ist ergebnisorientiert, insofern er am Prinzip der *Handlungsfähigkeit* ausgerichtet ist.

*Organisation des Lernprozesses:* Der schulische Teil ergänzt den betrieblichen Teil durch Vermittlung allgemeiner und berufsbezogener Lerninhalte.

*Valuierung:* Den Betrieben kommt bei der Valuierung und Prüfung der Lernergebnisse eine gewichtige Rolle zu. Vertreter der Unternehmen sind in den Prüfungsausschüssen vertreten, Betriebe sind an der Definition der Prüfungsaufgaben und der Durchführung der Prüfungen beteiligt. Die Inhalte der Prüfung orientieren sich eng an betrieblichen Echtsituationen und werden in Form von Projektarbeit und simulierten betrieblichen Aufträgen vom Prüfling bearbeitet. Laufende Valuierung findet auch am zweiten Lernort, den Berufsschulen, statt, wo die Lehrer die Verantwortungsträger sind.

Ein Berufsabschluss ergibt sich aus dem Absolvieren der Abschlussprüfung über den berufsbezogenen Teil – den im Betrieb erzielten Lernergebnissen. Das Zeugnis der Berufsschule ist für den Berufsabschluss irrelevant: Das Ergebnis der Berufsschulausbildung geht nicht in das Abschlusszeugnis ein; es kann lediglich auf Wunsch des Auszubildenden dort erwähnt werden.

**Zuständigkeiten in Systemen der Alternanz**

Die Lehrlingsausbildung in *alternierenden Systemen* basiert auf einer ausgewogenen Zusammenarbeit zwischen den beiden Lernorten Schule und Betrieb. Das kann idealtypisch am Beispiel eines anderen Landes verdeut-

licht werden.

*Organisatin des Lernprozesses:* Im zweiten Beispielland besteht die überwiegende Mehrheit von Ausbildungsprogrammen aus zwei Teilen von gleicher Dauer: einem schulischen Teil und der Lehre in einem Betrieb oder einer öffentlichen Einrichtung. Während der Absolvierung des schulischen Teils werden nur wenige Wochen für den betrieblichen Teil aufgewandt. Innerhalb dieses Zeitraums wird die praktische Ausbildung hauptsächlich in den gut ausgestatteten schulischen Werkstätten vermittelt.

*Valuierung:* Die Valuierungsmethoden richten sich nach den Lehr-/Ausbildungsmethoden und den vermittelten Lehrinhalten. Schriftliche und mündliche Prüfungen überwiegen in den eher theoretisch ausgerichteten Fächern, während die gewerbespezifischen Teile der Ausbildung und die betriebliche Lehrperiode durch Praxis- und Theorietests gekennzeichnet sind.

Während der betrieblichen Lehrperiode wird die praktische Leistung einer ständigen Beurteilung durch betriebliche Betreuer unterzogen. Die Auszubildenden erhalten nach jedem abgeschlossenen Jahr des schulischen Teils einen „Kompetenznachweis“. Nach Beendigung der Lehrlingsausbildung wird eine abschließende eintägige bis einwöchige „Gewerbeprüfung“ über Praxis und Theorie angesetzt, in der der Auszubildende erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen demonstrieren soll. Dies erfolgt anhand der Planung einer übertragenen Aufgabe, einschließlich der Einschätzung der Anforderungen/Materialien und des Zeitaufwands und der Herstellung des gewünschten Produkts. Ungeachtet dessen, dass die von Schulen ausgestellten Zeugnisse volle rechtliche Anerkennung genießen, äußerte sich der nationale Experte aus diesem Land wie folgt:

“In practice, in the view of the labour market actors, the (...) (school related certificate) is rarely fully recognised the same way as the (...) (company based certificate).” (*Template* Nr. 2500, Frage 2.6).

### **Zuständigkeiten in schulischen Systemen**

In *schulischen Systemen* wird die gesamte Erstausbildung (sowohl generelle und berufliche Allgemeinbildung und Berufsausbildung) von Schulen organisiert. Diese haben oft eigene Ausbildungswerkstätten, in denen sie berufsbezogene Ausbildungsteile durchführen.

*Organisation des Ausbildungsprozesses:* Diese Art der internen Schulausbildung wird durch kurze externe Praxisperioden in Betrieben ergänzt. Die volle Verantwortung für beide Teile – Organisation der betrieblichen Phase und Prüfung – obliegt den Schulen.

*Valuierung:* Lernprozess und Lernleistungen werden folglich in beiden Ausbildungsteilen der Programme von an den Schulen tätigem pädagogischem Personal (Lehrer/Trainer) anhand einheitlicher Valuierungskriterien und mittels gleichartiger Methoden und Instrumente beurteilt.

Nach Ansicht des nationalen Experten aus dem vorgestellten schulischen System könnte hier die Dokumentation arbeitsmarktrelevanter Abschlüsse in einem höheren Ausmaß erforderlich sein, als dies derzeit der Fall ist:

“According to the type of final examination, knowledge as well as skills and key competences should be documented. In reality, however, documentation of knowledge prevails.” (*Template* Nr. 1500, Frage 2.7)

“For the time being, only validation of learning within the formal education and the so-called normative education leads to formally recognised certification.” (*Template* Nr. 1500, Frage 2.3)

## 7.4. Vier Szenarios

Finden Mobilitätsmaßnahmen zwischen diesen unterschiedlichen Systemen statt, könnten verschiedene Konstellationen von besonderem Interesse sein. Im Folgenden vier mögliche Szenarien und daraus folgende Empfehlungen.

### Szenario 1: Mobilitätsmaßnahme von dualem zu alternierendem System

Neben den Betrieben sind in Gruppe I die Schulen verantwortlich für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten: Das erfolgreiche Absolvieren des schulischen Teils entscheidet über die Zulassung zur Abschlussprüfung.

Tab. 18: Szenario 1 – Auszubildender aus System I in Betrieb aus System II

Gastland:  Alternierendes System	Szenario I: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Betrieb im Entsendeland vereinbart mit Betrieb im Gastland das <i>learning agreement</i>.</li> <li>▪ Die erworbenen <i>credits</i> werden nur für den betrieblichen Teil der Ausbildung geltend gemacht.</li> <li>▪ Der Auszubildende hat während der Mobilitätsphase Schulstoff versäumt.</li> </ul>	Entsendeland:  Duales System
----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Empfehlungen::

1.1. Die Berufsschule des Entsendelandes wird in das Aushandeln des learning agreement einbezogen.

1.2. Die Berufsschule im Entsendeland stellt mit den beiden Betrieben abgestimmtes Unterrichtsmaterial, z.B. online-gestützte Fernunterrichtangebote, bereit, die der Lernende begleitend zu der betrieblichen Lernphase bearbeitet. Diese Ausbildungsangebote nehmen Bezug auf die im learning agreement vereinbarten Lehrinhalte. Somit könnte der (aufgrund von Fehlstunden) in der Berufsschule im Heimatland versäumte Unterrichtsstoff nachgeholt werden; gleichzeitig könnte dies zu einer Verbesserung der Praxisausbildung im Betrieb des Gastlandes beitragen.

Dies könnte nicht nur zu einer Effizienzsteigerung der Mobilitätsmaßnahme, sondern auch zur Erleichterung der Koordination zwischen den beiden Lernorten im dualen System des Entsendelands führen und somit einen Beitrag zu laufenden Reformprozessen leisten.

### Szenario 2: Mobilitätsmaßnahme von alternierendem zu dualem System

Da das alternierende System sich durch ein abgestimmtes, ausgewogenes Verhältnis der beiden Lernorte Schule Betrieb auszeichnet, ist in diesem Fall sorgfältige Planung der Mobilitätsphase durch die *beiden* Partner im Entsendeland von Bedeutung.

Tab. 19: Szenario 2 – Auszubildender aus System II in Betrieb aus System I

Gastland:  Duales System	Szenario 2: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Betrieb A im entsendenden Land (Alternanz) vereinbart mit Betrieb B im Gastland (duales System) ein <i>learning agreement</i>.</li> <li>▪ Die erworbenen <i>credits</i> werden nur für den betrieblichen Teil der alternierenden Ausbildung geltend gemacht.</li> </ul>	Entsendeland:  Alternierendes System
--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

Empfehlung:

Beide Akteure im Entsendeland sollten den Auslandsaufenthalt langfristig planen und in das Gesamtkonzept der beiden Lernorte integrieren. Das *learning agreement* sollte die Anforderungen beider alternierender Lernorte im Entsendeland berücksichtigen. An der Aushandlung des *learning agreement* sollten daher auch die beiden Lernorte im Entsendeland beteiligt werden.

**Szenario 3: Mobilitätsmaßnahme von schulischem zu dualem System**

Unternehmen sind in Gruppe III in keiner Weise für die Erstausbildung verantwortlich und verfügen folglich weder über personelle noch über sachliche Ressourcen für die Durchführung von betrieblichen Ausbildungsteilen. Daher bietet es sich für die schulischen Ausbildungszentren dieser Systeme an, betriebliche Teile der Ausbildung in Ländern des Typs I und II stattfinden zu lassen.

Tab. 20: Szenario 3 – Schulen aus Gruppe III entsenden ihre Auszubildenden in Betriebe aus Gruppe I

Gastland:  Duales System	Szenario 3: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schule im Entsendeland vereinbart ein <i>learning agreement</i> mit Betrieb im Gastland.</li> <li>▪ Valuierung der praktischen Ausbildung ist im Entsendeland unbekannt und daher für das Abschlusszeugnis ohne Bedeutung.</li> <li>▪ Die während der praktischen Ausbildung im Gastland erworbenen <i>credits</i> können nicht ohne Weiteres in den im Entsendeland vergebenen Abschluss integriert werden.</li> <li>▪ Mehr noch: Es fehlt der in der Schule des Entsendelandes vermittelte Unterrichtsstoff!</li> </ul>	Entsendeland:  Schulisches System
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Empfehlungen:

3.1. Schulen im Entsendeland sollten überlegen, wie sich Teile von Berufsabschlüssen, die der Auszubildende während seines Aufenthalts in einem Betrieb des Gastlandes erworben hat, innerhalb ihres eigenen Systems eventuell in einen breiter gefassten Abschluss integrieren lassen. Wenn es ratsam scheint, sollten sie andere zuständige Stellen in diese Überlegungen mit einbeziehen.

3.2. Die schulischen Akteure sollten bei der Auswahl der Betriebe darauf achten, dass damit Sektoren abgedeckt werden, die sich durch die schulische Ausbildung oder auch durch Praktikumsbetriebe im Inland schlecht abdecken lassen.

3.3. Die Schulen sollten stabile, die einzelne Mobilitätsmaßnahme überdauernde Partnerschaften in verschiedenen Ländern aufbauen.

#### Szenario 4: Mobilitätsmaßnahme von dualem zu schulischem System

In vorwiegend schulischen Einrichtungen der beruflichen Bildung sind Theorie und Praxis in der Regel enger verknüpft als in den örtlich getrennten Einrichtungen dualer und alternierender Systeme. Darauf könnte bei Mobilitätsmaßnahmen Bezug genommen werden, da dieser Umstand besonders Lernenden mit Lernschwierigkeiten zugute kommen könnte.

Tab. 21: Szenario 4 – Schulen aus System I entsenden ihre Auszubildenden in Betriebe aus System III

Gastland:  Schulisches System	<p>Szenario 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schule des Entsendelandes vereinbart ein <i>learning agreement</i> mit Schule/ Berufsausbildungszentrum im Gastland.</li> <li>▪ In schulischen Systemen eines anderen Landes erzielte Lernergebnisse werden nur für den schulischen Teil im Entsendeland geltend gemacht.</li> <li>▪ In Hinblick auf einen im Entsendeland angestrebten vollen Berufsabschluss spielt der schulische Teil eine untergeordnete Rolle.</li> </ul>	Entsendeland:  Duales System
-------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

#### Empfehlungen:

4.1. Vor Beginn der Mobilitätsphase sollten jene Lehrinhalte, in denen Theorie und Praxis eng verknüpft sind, dem Partner im Gastland bekannt gegeben werden, damit dieser sie in sein Programm aufnehmen kann.

4.2. Da sich die in der Mobilitätsphase erworbenen credits auf beide Teile der Berufsausbildung im dualen/alternierenden System des Entsendelandes beziehen, sollten sie folglich für beide Teile geltend gemacht werden. Dazu ist es erforderlich, dass sowohl Schule als auch Betrieb bereits vor Beginn der Mobilitätsmaßnahme Einigkeit über die Gewichtung der zu erwerbenden Lernleistungen erzielen, und auch, dass die dualen Partner in die Vereinbarung des learning agreement mit der Schule des Gastlandes einbezogen werden.

## 8. Literatur

Göbel, Marcus, Von der Konvergenzstrategie zur offenen Methode der Koordinierung, Baden-Baden 2002  
von der Groeben, Hans/Schwarze, Jürgen (Hg.), Kommentar zum Vertrag über die Europäische Union und zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, Bände 1 u. 3, 62003

Hablitzel, Hans, Harmonisierungsverbot und Subsidiaritätsprinzip im europäischen Bildungsrecht, in: DÖV 2002, S. 407 ff.

Ennuschat, Jörg, Europäische Impulse zur Entstaatlichung des Bildungswesens, WissR 2003, S. 186 – 203  
EU, ABl. C 13, vom 18.1.2003

Karl, Beatrix, Offene Methode der Koordinierung als Gestaltungsgrundsatz europäischen Rechts, in: Deutscher Sozialrechtsverband (Hrsg.), Offene Methode der Koordinierung im Sozialrecht, Schriftenreihe (SDSRV) Nr. 53, 2005, S. 7 – 27

Kluge, Susann. Empirically grounded construction of types and typologies in qualitative social research (20 paragraphs). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1(1). 2000, January. Available at: <http://qualitative-research.net/fqs> (2006-01-29)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, ARBEITSDOKUMENT DER KOMMISSIONSDIENSTSTELLEN. Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung, Brüssel, 31.10.2006

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt) {SEK(2006) 1093} {SEK(2006) 1094} Brüssel, den 5.9.2006. KOM(2006) 479 endgültig 2006/0163 (COD).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften – Generaldirektion Erziehung und Kultur, ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement", Brussels 14 February 2005 (online unter [ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf), Aufruf am 14.10.2007

Le Mouillour, Isabelle, European approaches to credit (transfer) systems in VET, Luxemburg 2005 (= Cedefop Dossier series; 12)

Oppermann, Thomas, Europarecht, Vol. 3., München 2005

Rogers, Everett M., Diffusion of Innovations, New York London Toronto Sidney 52003

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG) vom 24. Januar 2007

Shaw, Jo, From the Margins to the Centre: Education and Training Law and Policy, in: Craig, Paul/de Burca, Grainne, The Evolution of EU Law, Oxford, 1999, S. 556 – 595

Tissot, Philippe, Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Hrsg. Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004, [http://www.trainingvillage.gr/etv/Information\\_resources/Bookshop/default.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/default.asp), Aufruf am 14.10.2007

TWG ECVET, European Credit System for VET (ECVET). Technical Specifications (Report 2005 of the Credit Transfer Technical Working Group), Brüssel, 28. Juni 2005

Wex, Peter, Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch, 2005

Winterton, Jonathan/Delamare - Le Deist, Françoise/Stringfellow, Emma, Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype, Luxemburg 2006 (Cedefop Reference series; 64)

## 9. Anhänge

Anhang 1:	Template for National Experts
Anhang 2:	Interview-Leitfaden
Anhang 3:	Information für nationale Experten: Interviewphase
Anhang 4:	Die „ECVET reflector“-Studie. Institutionen und Experten

### 9.1. Template for National Experts

#### INTRODUCTION:

The template for national experts and further empirical steps

The REFLECTOR project aims at analysing the relationship between the nascent ECVET and the national VET systems with respect to the appraisal, validation and certification processes for skills gained through apprenticeship, and the accumulation, capitalisation and transfer processes for skills gained through apprenticeship in order to identify both the obstacles as well as favourable conditions encountered by the ECVET in the various European countries.

The project focuses on IVET and apprenticeship (EQF levels 3 and 4).

The empirical part of this project contains three major elements:

- *A questions list for national expert (section 1 of this template).* The national experts are invited to answer the questions presented hereafter in this template. This list supports the descriptive part of the project. You might refer while answering those questions to the official documents selected for the source collection.
- *A source collection (section 2 of this template).* A description of the national state of the art on the basis of official documents (extracts of acts, regulations etc) along the list which is provided in the second section of this document. The relevant contents from those documents will be identified and summarised by the national experts. The source collection should be filled online via the project platform.
- *An interview guideline.* The interview by the national expert of national stakeholders on the basis of the interview guideline. The guideline is a separate document.

The reason for having some questions addressed to the national experts in this template and a questionnaire for the national stakeholders is to spare time during the interview (interview duration) and to be able to adopt in the interview a dynamic and forward-looking approach on our core issues (“what could or should be ... if ... credit transfer ...”).

The filled template for national experts will be transmitted to the regional team leaders. It should be filled out

in English (if possible). You will find at the end of this guideline the definition of the main terms used.

It can not be avoided that some questions are repeated in both questionnaires. Since we need to understand exactly the point of view of our interviewees in the second project phase there will be some overlaps between this questionnaire and the interview guideline.

Please state your country: .....

... and some contact and information details:

Name: .....

Organisation: .....

Function: .....

Date: .....

Section 1: The questions list addressed to the national experts

#### **Part 0. Preliminary**

0.1 Does the IVET of your country/the country analysed include a credit system? A credit system might have been introduced in parts of IVET or for specific purposes. Is a credit system at the planning stage?

#### **Part 1. Appraisal of learning outcomes (via examination and/or assessment)**

This part aims at identifying the potentials for changes in appraisal of learning outcomes. We understand by learning outcomes:

- Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do, or is able to demonstrate, after completion of any learning process or at the end of a period of learning.
- Learning outcomes include knowledge, skills and competences.

#### **The intervening stakeholders**

1.1 Which organisations/stakeholders are in charge of designing the assessment procedures in IVET?

1.2 Which organisations/stakeholders are responsible for implementing the assessment procedures?

1.3 Following the Europeanisation/Copenhagen process, have any changes in terms of distribution of work, responsibilities and coordination occurred, in IVET, between organisations involved in the design of appraisal processes?

#### **Assessment procedures**

1.4 How are the different parts of VET programmes or qualification defined? Is there something like units (parts of qualification) or modules (parts of VET programmes)?

- 1.5 How is assessment organised alongside the learning process (i.e. summative or formative assessment process)? Is it possible to have parts of VET programmes assessed? Under which circumstances could this be possible?
- 1.6 How are the assessment procedures constituted as concerns the examination methods (written exam, oral exam, practical demonstration, etc) or according to the simulation of work processes and the required KSC for mastering tasks?
- 1.7 Which are the (qualification) standards in use for the assessment procedures?

### **Examination**

- 1.8 What is the value of interim examinations, end of module tests, etc (if they exist):  
- for any future VET pathway?  
- for an eventual start in the professional career?
- 1.9 If not existing, are interim examinations, end of module tests etc gaining ground? For which reasons?
- 1.10 How is the balance organised between workplace-based and school-based learning activities? What are the main differences in relation to assessment between both kinds of learning activities?
- 1.11 How are the marks or grades awarded (completion, pass or fail – scale of marks/grades)? Is it possible to balance the results of different exams to obtain the certificate?

### **Sources (Link to Source Collection)**

- 1.12 Please specify the most important legal regulations and official documents regarding appraisal and examination.

## **Part 2. Certification processes for skills gained through apprenticeships**

This part aims at identifying the potentials for changes in certification processes.

We understand by certification:

- All processes of formally validating knowledge, know-how and/or skills and competences acquired by an individual, following a standard assessment procedure. Certificates or diplomas are issued by accredited awarding bodies.
- A certificate being an official document, issued by an awarding body, which records the achievements of an individual following a standard assessment procedure.

### **The intervening stakeholders**

- 2.1 Which organisations are in charge of designing the certification procedures? Which changes occurred during the last five years (e. g. new organisations designing IVET certificates/degrees, foreign certification agencies being active in the national IVET)?

- 2.2 Which organisations are entitled to grant/deliver certificates/degrees? Which organisations cooperate for granting certificates?

### Processes

- 2.3 Among the following which processes lead to certification:

- validation of prior learning experiences,
- validation of school-based learning,
- validation of workplace-based learning or
- a mix of them?

- 2.4 Has it always been the case?

- 2.5 If you apply different processes how are they coordinated? Please describe.

### Certification forms

- 2.6 Do different forms of certification (regarding their legal meaning) exist in the VET system (for instance: attestation of participation to a course, documentation of acquired KSC)?

- 2.7 What do the certificates document? (Knowledge, skill, competences etc.). In which proportion?

- 2.8 Do you grant full and/or partial certificates? How do you make the difference between both kinds of certificates? For instance do you grant certificates for single units? or document medium sized VET units?

### Sources ([Link to Source Collection](#))

- 2.9 Please specify the most important legal regulations and official documents regarding certification.

## Part 3. Equivalence and comparability for validation

In the context of mobility, learning outcomes acquired abroad might gain official status either through the award of certificate or through the grant of equivalence. Recognition is linked to the definition of equivalence between KSC acquired abroad and KSC foreseen in the national VET system. We have dealt with the issue of certification in part 2 of this questionnaire; we now concentrate on equivalence and comparability of the learning outcomes out of IVET.

### The intervening stakeholders

- 3.1 Which organisation/stakeholder is in charge of establishing equivalence between learning outcomes acquired in different learning contexts

- (a) abroad or
- (b) at home?

- 3.2 Which would be the main tasks of such an organisation to establish equivalence? Which steps would/could be taken? Which cooperation forms between different IVET organisations would/should be installed?

### **Recognition procedures**

- 3.3 Are there any methods of establishing equivalence
- between learning outcomes or units as parts of qualifications?
  - between VET programmes?
  - between VET profiles?
- 3.4 Which methods do you use for recognising KSC acquired abroad or in another part of your VET system when it comes:
- to granting access to a VET programme?
  - to granting a full or partial certificate?
- 3.5 Could you quote some examples of geographical/horizontal mobility including the process of defining equivalences?
- 3.6 If it is possible to define “equivalence” between learning outcomes acquired in a foreign VET system for entering/rejoining your national VET system:
- Does it mean that the individual learner does not have to take exam for the corresponding unit/KSC?
  - Does it mean that the individual learner get a full or partial exemption for parts of the VET programme?
  - Does it mean that the individual learner receives a partial certificate?

### **Sources (Link to Source Collection)**

- 3.7 Please specify the most important legal regulations and official documents regarding equivalence and comparability of learning outcomes in VET.

### **Part 4. Trends, challenges and outlook in ECVET context I: Appraisal, certification and validation processes**

- 4.1 Are the methods of appraisal, certification and validation in IVET currently being discussed in your country? Is there any criticism concerning the methods of recognition used at the present time?
- 4.2 Are there any reform projects? Who are the campaigners of reform?
- 4.3 Please describe the conditions of a possible introduction of credit point systems as far as appraisal, certification and validation are concerned. Which obstacles might it encounter? Are there synergies to be expected?

4.4 Please specify the relevant stakeholders in the system of appraisal, certification and validation in IVET. What could be their role in the implementation of an ECVET?

### Part 5. Transfer

Credit systems in education are devices allowing for transfer and accumulation of learning outcomes, aggregated in units, and expressed in credits. Once learning outcomes are achieved by the learner, he might be able to transfer them in another education context and have them added up to the ones he had before or will acquire. In this part of the questionnaire, we would like you to elaborate on the transfer function of credit systems.

5.1 Does “transfer” of knowledge, skills and competences exist in the national IVET?

- in the context of international mobility  Yes  No
- between different parts of the IVET  Yes  No

e. g. in a regional or sectoral perspective  
 (“between different parts”: if no → questions 6.1)

5.2 Please describe the procedures.

5.3 Please specify the most important obstacles concerning transfer (for instance entry requirements of training programmes).

5.4 Do common units in different programs/qualifications entail easier transfer? Please give examples.

5.5 Does transfer only exist in matters of rights to enter a programme or is it a real transfer of full or partial qualifications?

### Sources ([Link to Source Collection](#))

5.6 Please specify the most important legal regulations regarding transfer.

### Part 6. Accumulation/capitalisation

The ECVET model fulfils the major function of accumulation of KSC in terms of units toward qualification. This part of the questionnaire aims at identifying whether accumulation processes already take place that might be supported by the use of ECVET and which conditions have to be fulfilled to do so.

6.1 According to you, does “accumulation” towards qualification exist ...

- in the national IVET system?  Yes  No
- in specific parts of the IVET system?  Yes  No

E.g.: only in the school-based part, only in the apprenticeship part or  
in the context of international mobility

(If there aren't any accumulation processes → 7.1)

6.2 According to you, what is accumulated?

- units<sup>62</sup>  Yes  No
- modules  Yes  No
- single knowledge, skills and competences  Yes  No
- your proposal: ...

### Accumulation procedures

6.3 What are the objectives of accumulation? For individuals to obtain a certificate, a partial or a full qualification, to reach the “next level” in the training system? What is your reference system while envisaging accumulation?

6.4 Are there any forms of accumulation spanning various training programmes in terms of lifelong learning?

### Sources (Link to Source Collection)

6.5 Please specify the most important legal regulations regarding accumulation and capitalisation.

### Part 7. Trends, challenges and outlook in ECVET context II: accumulation, capitalisation and transfer processes

7.1 Are aspects of accumulation, capitalisation and transfer processes currently being discussed in your country? Is there any criticism concerning the actual status of accumulation/capitalisation and transfer?

7.2 Are there any reform projects? Who are the campaigners of reform?

7.3 Please specify the relevant stakeholders (organisations, departments within an organisation, or persons).

7.4 What could be their role in the implementation of an ECVET?

---

<sup>62</sup> See ECVET glossary of terms

## Section 2: Source Collection

No.	Type of document	Full coverage of all of the participating countries	Selected examples from all of the participating countries
1	Acts on vocational education and training: the entirety of paragraphs relating to appraisal, validation and certification of learning outcomes in VET and to accumulation and transfer processes for skills	X	
2	Legislative provisions relating to awarding of credits in VET, definition of units/modules in VET qualifications or programmes	X	
3	Key documents providing statistical data on vocational training and the labour market Completion rates in apprenticeship Demand for the different diploma holders on the labour market Significance of certificates issued by other than state authorities (e.g. of producer's certificates) Implementation of the ECTS at a national level in the target countries	X	
4	Examination regulations, examination procedures (main focus on automotive service and commerce)		X
5	Leaving certificates issued by the key certification bodies of the VET systems: vocational schools, trade and technical schools, chambers, national certification authorities, etc.		X
6	Existing procedures for validation and recognition of prior learning and experiential learning in IVET	X	
7	Documentation related to qualification standards and certification repertories or registers	X	
8	Relevant passages of official documents regarding educational reform projects		X
9	Contributions to national reform debates (documents of outstanding importance only)		X
10	Documents on the implementation and acceptance of theme-related innovation projects: national and European programmes		X
11	NQF and related documents		X

### **Section 3: Glossary**

#### **Accreditation (of programmes, institutions)**

Process of accrediting an institution of education or training, a programme of study, or a service, showing it has been approved by the relevant legislative and professional authorities by having met predetermined standards. (EQF)

#### **Assessment**

The sum of methods and processes used to evaluate the attainments (knowledge, know-how, skills and competences) of an individual, and typically leading to certification. (EQF)

#### **Certificate/diploma**

An official document, issued by an awarding body, which records the outcomes of an individual following a standard assessment procedure. (EQF)

#### **Certification (of knowledge, skills and competences)**

The process of formally validating knowledge, know-how and/or skills and competences acquired by an individual, following a standard assessment procedure. Certificates or diplomas are issued by accredited awarding bodies. (EQF)

#### **Comparability of qualifications**

The extent to which it is possible to establish equivalence between the level and content of formal qualifications (certificates or diplomas) at sectoral, regional, national or international levels. (EQF)

#### **Competence**

Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values. (TWG ECVET)

#### **Credit points (or credits)**

Credit points are allocated to qualifications and to the units that constitute them. By agreement, they represent, in numerical form the volume of learning outcomes, the relative importance of each of the units that make up a qualification, in relation to the expected results, i.e. the knowledge, skills and competences that must be acquired and assessed, regardless of the learning pathway. (TWG ECVET)

#### **Credit system**

A system of credits makes it possible to break down a qualification or the objectives of a programme of vocational education and training into units. Each unit is defined in terms of knowledge, competences and skills. It may be characterised by its size and relative importance, expressed in general by credit points (or credits) or other factors. Each unit can be validated and awarded separately. (TWG ECVET)

### **Formal learning**

Learning that occurs in an organised and structured environment (in a school/training centre or on the job) and is explicitly designated as learning (in terms of objectives, time or resources). Formal learning is intentional from the learner's point of view. It typically leads to certification. (EQF)

### **Formative evaluation**

Formative evaluation is a method of judging the worth of a program while the program activities are forming or happening. Formative evaluation focuses on the *process*.

### **Informal learning**

Learning resulting from daily activities related to work, family or leisure. It is not organised or structured in terms of objectives, time or learning support. Informal learning is in most cases unintentional from the learner's perspective. It typically does not lead to certification. (EQF)

### **Knowledge**

The facts, feelings or experiences known by a person or a group of people (EQF)

### **Learning outcomes**

Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do, or is able to demonstrate, after completion of any learning process or at the end of a period of learning. (TWG ECVET)

### **Mobility**

The ability of an individual to move and adapt to a new occupational environment. (CEDEFOP)

### **Module**

A self-contained, formally structured learning experience. It should have a coherent and explicit set of learning outcomes, expressed in terms of competences to be obtained, and appropriate assessment criteria. (ECTS)

### **Non formal learning**

Learning which is embedded in planned activities not explicitly designated as learning (in terms of learning objectives, learning time or learning support), but which contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view. It normally does not lead to certification. (EQF)

### **Qualifications**

Qualifications are a formal expression of knowledge, skills and wider competences of the individuals. They are recognised at local, national or sectoral level and, in certain cases, at international level.

A qualification is achieved when a competent body determines that an individual's learning has reached a specified standard of knowledge, skills and wider competences. The standard of learning outcomes is confirmed by means of an assessment process or the successful completion of a course of study. Learning and assessment for a qualification can take place through a programme of study and/or work place experience and/or any type of formal, non formal or informal learning pathway. A qualification confers official recogni-

tion of value in the labour market and in further education and training. A qualification can be a legal entitlement to practice a trade. (TWG ECVET)

### **Recognition**

a) *Formal recognition*: the process of granting official status to skills and competences either

- through the award of certificates or
- through the grant of equivalence, credit units, validation of gained skills and/or competences and/or

(b) *social recognition*: the acknowledgement of the value of skills and/or competences by economic and social stakeholders. (EQF)

### **Skill**

The knowledge and experience needed to perform a specific task or job. (EQF)

### **Summative evaluation**

Summative evaluation is a method of judging the worth of a program at the end of the program activities.

### **Transparency of qualification**

The degree to which the value of qualifications can be identified and compared on the (sectoral, regional, national or international) labour and training markets. (EQF)

### **Unit**

A unit is part of a qualification. It can be the smallest part of the qualification that can be evaluated, validated or certified. A unit can be specific to one particular qualification or common to several qualifications. The knowledge, skills and competences that make up the credit form the basis for the assessment and validation of people's outcomes. Units are validated at the end of the assessment of outcomes, the results of which must comply with the requirements of the qualification. (TWG ECVET)

### **Validation (of non formal and informal learning)**

The process of assessing and recognising a wide range of knowledge, know-how, skills and competences, which people develop throughout their lives within different environments, for example through education, work and leisure activities. (EQF)

### **Valuing learning**

The process of recognising participation in and outcomes of (formal or non-formal) learning, in order to raise awareness of its intrinsic worth and to reward learning. (EQF)

### **Vocational education and training**

Education and training which aims to equip people with skills and competences that can be used on the labour market. (CEDEFOP)

## **Workload**

The workload includes all learning activities required for the achievement of the learning outcomes (i.e., lectures, practical work, information retrieval, private study, etc.). (ECTS)

## **Sources**

(CEDEFOP) CEDEFOP (Philippe Tissot), Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe, Luxembourg 2004

(ECTS) Directorate-General for Education and Culture, ECTS users' guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement, Brussels 2005

(EQF) Commission of the European Communities, Commission Staff Working Document. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2005

(TWG ECVET) European Credit System for VET (ECVET). Technical Specifications (Report 2005 of the Credit Transfer Technical Working Group)

## **9.2. Interview Guideline**

### **INTRODUCTION**

#### **Aims of the interviews**

The REFLECTOR project aims at analysing the relationship between the nascent ECVET – European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training – and the national VET systems with respect to the appraisal, validation and certification processes for skills gained through apprenticeship, and the accumulation, capitalisation and transfer processes for skills gained through apprenticeship in order to identify both the obstacles as well as favourable conditions encountered by the ECVET in the various European countries. This project is supported by the European Commission (General Direction for Education and Culture).

The project focuses on IVET incl. apprenticeship (EQF levels 3 and 4).

The interview is a major analytic part of the ECVET reflector project, it brings insight in the actual situation and the changes emerging in or at the borderline of IVET. A general description on the appraisal, validation and certification process in the respective countries is carried out by desk research.

#### **Structure of the interview guideline**

1. Appraisal of skills via examination and assessment
2. Certification processes for skills gained through VET and apprenticeship
3. Equivalence and comparability for validation
4. Trends, challenges and outlook in ECVET context I:  
Appraisal, certification and validation processes
5. Transfer

6. Accumulation/capitalisation
7. Trends, challenges and outlook in ECVET context II:  
accumulation, capitalisation and transfer processes
8. Lifelong learning and European perspective
9. Your attitude towards ECVET

The questions with a “p” can be answered prior to the interview by the interviewees in agreement with the interviewers.

### **Confidentiality and language policy**

The interviews will be carried in English (see explanation in the supporting information for national experts). The results will be transmitted to the project leaders by the area team leaders.

The results of the questionnaire will be made anonymous and will be integrated in the stakeholders analysis and report of the project to the European Commission and European Parliament. The names of the interviewees will be listed in the report (upon agreement).

You will find at the end of this guideline the definition of the main terms used.

### **The interviewee**

Name: .....

Organisation: .....

Function: .....

Language of interview: .....

Duration of the interview: .....

“P”-Questions have been answered in advance?                      Yes                       No

Do you agree the listing of your name in the final report?                      Yes                       No

Do you wish to receive a project report?                      Yes                       No

Address for contact: .....

Date of interview: .....

Place of the interview:.....

## Part 0. Preliminary

Does the IVET of your country/the country analysed include a credit system? A credit system might have been introduced in parts of IVET or for specific purposes. Is a credit system envisaged to be introduced shortly?

## Part 1. Appraisal of learning outcomes (via examination and/or assessment)

We understand by learning outcomes:

- *Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do, or is able to demonstrate, after completion of any learning process or at the end of a period of learning.*
- *Learning outcomes include knowledge, skills and competences (KSC).*

1.1 In your view, how outcome-oriented is your IVET? Which evidence can you bring of the outcome-orientation of your system?

1.2 How are the different parts of VET programmes or qualification defined? Do you have something like units (parts of qualification) or modules (parts of VET programmes)?

[p]

1.3 What is the meaning of the examination results? Which value do they have? Can they be considered independently from the rest of the VET programme as a token (or voucher), as something as good as an award for instance?

[p]

## Part 2. Certification processes for skills gained through apprenticeships

We understand by certification:

- All processes of formally validating knowledge, know-how and/or skills and competences acquired by an individual, following a standard assessment procedure. Certificates or diplomas are issued by accredited awarding bodies.
- A certificate being an official document, issued by an awarding body, which records the achievements of an individual following a standard assessment procedure.

2.1 Do different forms of certification (regarding their legal meaning) exist in your VET system (for instance: attestation of participation to a course, documentation of acquired KSC)?

[p]

2.2 What do the certificates document (knowledge, skill, competences etc.)? In which proportion?

[p]

2.3 To what extent does/would the certification system favour or restrict the development of training in modules defined in terms of learning outcomes?

### **Part 3. Equivalence and comparability for validation**

In the context of mobility, learning outcomes acquired abroad might gain official status in your national IVET system either through the award of certificate or through the grant of equivalence. Recognition is linked to the definition of equivalence between KSC acquired abroad and KSC foreseen in the national VET system. We therefore now concentrate on equivalence and comparability of the learning outcomes out of IVET.

- 3.1 Which organisation/stakeholder is in charge of establishing equivalence between learning outcomes acquired in different learning contexts
  - (a) abroad or
  - (b) at home?

[p]
- 3.2 Which organisation/stakeholder could be in charge of establishing equivalence between learning outcomes acquired in different learning contexts
  - (a) abroad or
  - (b) at home?
- 3.3 Which would be the main tasks of such an organisation to establish equivalence? Are some aspects of such a system already in place? Which steps would/could be taken? Which cooperation forms between different IVET organisations would/should be established?

### **Part 4. Trends, challenges and outlook in ECVET context I: Appraisal, certification and validation processes**

- 4.1 According to you, could the awarding of credits for acquired learning outcomes be treated as a form of certification? Under which conditions?
- 4.2 Would you consider that awarding credits according to your national rules for learning outcomes achieved abroad is a recognition procedure (even if for the time being your IVET might not include a credit system)?
- 4.3 What is your viewpoint concerning the actual practice of appraisal, certification and validation in your country? Are you aware of reform projects concerning appraisal, certification and validation you consider promising? Please describe. (This question refers to all learning no matter if formal, non-formal or informal.)
- 4.4 According to you, how would the introduction/use of a credit system in VET impact on the methods of assessment, certification and validation? Which obstacles might it encounter? Are there synergies to be expected?
- 4.5 Following the Europeanisation/Copenhagen process, have any changes in terms of distribution of work, responsibilities and coordination occurred, in IVET, between organisations involved in the design of appraisal and certification processes?
- 4.6 Which are the relevant stakeholders in the process of appraisal, certification and validation in IVET? Please consider the role they have in facilitating and regulating assessment, certification and validation now and the role they might have in the context of an ECVET.

- 4.7 Which organisation/stakeholder could be in charge in your national VET of establishing regulations and rules? What could be their role in the implementation of an ECVET?

### Part 5. Transfer

*Credit systems in education are devices allowing for transfer and accumulation of learning outcomes, aggregated in units, and expressed in credits. Once learning outcomes are achieved by the learner, he might be able to transfer them in another education context and have them added up to the ones he had before or will acquire. The next questions regard the transfer function of credit systems.*

- 5.1 According to you, does “transfer” of knowledge, skills and competences exist in your national IVET?

- in the context of international mobility  Yes  No
- between different parts of your IVET  Yes  No

e. g. in a regional or sectoral perspective  
[“between different parts”: if no → questions 6.1]

[p]

If in your opinion transfer of knowledge, skills and competences exists between different parts of the IVET:

- 5.2 What is being transferred (for instance proofs of competence, parts of entry requirements)? Would you say that transfer of KSC between different settings and qualifications is easy? Is there any need for action in order to make the transfer easier?
- 5.3 Please specify the most important obstacles concerning transfer (for instance entry requirements of training programmes).

### Part 6. Accumulation/capitalisation

The ECVET model fulfils the major function of accumulation of KSC in terms of units toward qualification. This part of the questionnaire aims at identifying whether accumulation processes already *take place that might be supported by the use of ECVET and which conditions have to be fulfilled to do so.*

- 6.1 According to you, does “accumulation” towards qualification exist ...

- in your national IVET system?  Yes  No
- in specific parts of your IVET system?  Yes  No

E. g.:

- only in the school-based part,
- only in the apprenticeship part or
- in the context of international mobility

[If there aren't any accumulation processes → 6.4] [p]

6.2 According to you, what is accumulated?

- |                                            |                              |                             |
|--------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| • units <sup>63</sup>                      | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| • modules                                  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| • single knowledge, skills and competences | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| • your proposal:                           | ...                          |                             |

[p]

6.3 How would you describe the degree of efficiency and the level of use of the accumulation processes?

6.4 Are there some aspects of your VET system that hamper the accumulation of KSC/units towards certification and qualification as foreseen in ECVET? How could these barriers be removed?

**Part 7. Trends, challenges and outlook in ECVET context II: accumulation, capitalisation and transfer processes**

7.1 What is your viewpoint concerning the actual practice of accumulation, capitalisation and transfer? Are you aware of any reform projects in your country you consider promising in this respect? Please describe.

7.2 According to you, how would the introduction/use of a credit system in VET impact on the accumulation, capitalisation and transfer procedures in your IVET?

7.3 Which are the relevant stakeholders in the process of transfer and accumulation in IVET? Please consider the role they are playing now in facilitating and regulating the transfer and accumulation procedures and the role they might have in the context of an ECVET.

7.4 Which organisation/stakeholder could be in charge in your national VET of establishing regulations and rules concerning transfer and accumulation in the context of the implementation of ECVET? What could be their role in the implementation of an ECVET?

7.5 Which are or would be the main tasks of such an organisation to establish transfer and accumulation procedures according to ECVET? Which steps would/could be taken?

7.6 Which cooperations between different IVET organisations would/should be established?

**Part 8: Lifelong learning and European perspective**

8.1 According to you, is the use/implementation of the European credit system for VET in your national IVET...

- |                                                                |                          |     |                          |    |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|-----|--------------------------|----|
| • a way to put into practice the concept of lifelong learning  | <input type="checkbox"/> | Yes | <input type="checkbox"/> | No |
| • a way to link the different phases of one's learning pathway | <input type="checkbox"/> | Yes | <input type="checkbox"/> | No |
| • a way to increase participation to IVET                      | <input type="checkbox"/> | Yes | <input type="checkbox"/> | No |
| • Other: please specify: .....                                 |                          |     |                          |    |

[p]

<sup>63</sup> See ECVET glossary of terms

- 8.2 What impact could the use of ECVET have on your national IVET (e.g. Europeanisation of qualification standards, development of alternatives to national certification procedures)?
- 8.3 Which existing European instruments facilitating transparency between VET systems are you aware of? How would you appraise their current and future importance?

**Part 9. Your attitude towards ECVET**

- 9.1 What are the potential impacts to you and your organisation of the implementation of a European Credit transfer system for VET like ECVET?

[p]

- 9.2 What is your general attitude towards ECVET?

- I strongly support it
- I somewhat support it
- I do not support nor oppose it
- I somewhat oppose it
- I strongly oppose it

- 9.3 Let us differentiate three important aspects of ECVET. What is your attitude regarding

	I strongly support it	I somewhat support it	I do not support nor oppose it	I somewhat oppose it	I strongly oppose it
1. the step-by-step validation of learning outcomes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. the transfer of learning outcomes from one country to another	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. the transfer of learning outcomes from one education/training provider to another	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[p]

- 9.4 How would you demonstrate your attitude towards ECVET? Which actions would/could you take?
- 9.5 Under what conditions would you change your attitude towards ECVET?

**Part 10. Last questions**

- 10.1 “ECVET connexion”, another European project concerning the possible implementation of an ECVET, is currently preparing a test phase.

Are you willing to participate in this test, or would you help to find partners in the sectors of automobile and trade?

[p]

10.2 In preparation of the interview we provided you some information about ECVET. Was this information useful for the interview? Was there any information you hadn't got before? Was there anything in it you found surprising?

10.3 Which aspects of the ECVET are of special interest to you, on which you would like more information?

[p]

[Annex: Glossary, s. SECTION 3 of the Template for National Experts]

### 9.3. Information for national experts: Interview phase

#### 1. What documents are handed over to national expert?

ECVET reflector "Interview Guideline": this is the instrument for the national expert for carrying out the interviews with stakeholders. This document contains questions marked with "P" that could be answered in written form by the interviewee in advance.

"ECVET information package" for providing information on ECVET to the interviewees.

Form "Comments on the interview": One page form for documenting observations the national experts (persons in charge of conducting the interview) gained during the interview.

ECVET reflector "Template for National Experts": This document has to be filled in by the national expert himself/herself. The list of questions supports the descriptive part of the study.

#### 2. How to identify interviewees from five spheres?

In the identification process of the interviewees five spheres should be covered:

- *Sphere I:* Educational policies, authorities, bodies responsible for certification, etc.
- *Sphere II:* Educational providers, vocational schools, trade and technical schools
- *Sphere III:* Chambers of commerce, professional associations, business enterprises, SMEs
- *Sphere IV:* Trade unions, apprentices' representatives
- *Sphere V:* Bodies responsible for the recognition of certificates obtained abroad, national Europass Centres

That means, five interviews will be the minimum to be carried out from each national expert for each country. At least one interview for each sphere has to be carried out, but it could often be useful to have more stakeholders interviewed.

### **3. How should the interview process be carried out?**

First step: Identification of the interviewees. agreement on interview, upload in the website information about interviewee, sphere, contact details and interview date:

[www.ecvet.net](http://www.ecvet.net) > DocumentLibrary > Expert Interviews

Second step: Handing out of “interview guideline” and “information package” to the interviewee. - We recommend approx. one week before the interview will take place. Informing the interviewee about confidentiality and the procedure as indicated in the first pages of the interview guideline. Adjusting if the interviewee prefers to fill in the questions marked with “P” in advance. If yes, this should be done in written form and provided to the national expert before the oral interview.

Third step: The interview should be done on site, if possible. The national expert (interviewer) asks the questions following the interview guideline and takes the minutes of the answers. It is up to the national expert if he/she prefers – in agreement with the interviewee – to have the interview recorded. If “p”-questions have been answered in advance the interviewer should check if it is necessary to ask for supplementing information or clarify misleading answers. The national expert will also register any peculiarity of the interview situation and any demand of the interviewee for additional information. These observations are to be fixed in the form “Comments on the Interview”.

Fourth step: The national expert compiles the documentation of the interview (a comprehensive summary per question). He/she provides this report to the interviewee who has the opportunity to comment for finalisation.

Fifth step: The national expert collects and archives the filled interview guidelines.

### **4. What should the National Experts deliver to their Area Team Leaders**

(via the protected area of [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net))?

The filled “Template for national experts”.

“Documented interviews”: A comprehensive report of the answers filled in the “interview guideline”. This documented interview has been checked by the interviewed expert, who has confirmed that he/she agrees with the report.

The filled form “Comments on the interview” with relevant observations gained during the interview.

*We ask to provide all these documents in English. See explanation in 6. (What about Translation?).*

Even if this process is not in the focus of the interview phase: Please remind national experts that they should continuously upload relevant documents for the source collection in the space in the protected area of the website (s. Template for National Experts, p. 11).

## 5. When are the Deadlines?

The phase for carrying out the interviews is from now to 14th of June. As agreed during the first core team-meeting, we do need results and interim results before this date. National experts are asked to provide documented interviews to the website immediately after receiving final comments by the interviewee.

We ask the national experts to deliver the answers in the “Template for National Experts” and the most relevant documents of the “Source Collection” for the country of his/her responsibility by 5<sup>th</sup> of May.

## 6. What about Translation?

We recommend to deliver the documentation of the interview in English. If appropriate the interviews could be carried out in the national language. National experts will then have to provide the documentation of the answers in English.

First exception: If the national expert agrees with his/her area team leader, who perhaps speaks French or German, the documentation could also be provided in one of these languages.

Second exception: In the case of jeopardising the whole interview process by the language problem, we would look for a possibility to translate some interviews. If national experts notice the need for translation, it is absolutely necessary to contact f-bb well in advance, before starting the interview. We need to coordinate and look for solutions!

- We have to cope with limited budget for translation also when establishing the source collection: We agreed during the first core team meeting, to look carefully, if any of the relevant documents could exist in English. Of course, most documents will only exist in the language of the respective country: For that case, the national expert should carefully identify and indicate the relevant pages and paragraphs that should be translated.

Thank you for your understanding and support; the project will really face a problem if the need of translating the interviews would exceed certain limits.

*We wish you all the best for this elementary phase of survey and are looking forward to the results of the interviews. The area team leaders and also the project leaders will be at your disposal for any additional question that might arise!*

#### 9.4. Die „ECVET reflector“-Studie. Institutionen und Experten

Country	Institute	Contact Person
<b>Project Leaders</b>		
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg <a href="http://www.f-bb.de">www.f-bb.de</a>	Thomas Reglin <a href="mailto:reglin.thomas@f-bb.de">reglin.thomas@f-bb.de</a>
DE	BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schuman-Platz 3 D-53142 Bonn <a href="http://www.bibb.de">www.bibb.de</a>	Isabelle Le Mouillour <a href="mailto:Lemouillour@bibb.de">Lemouillour@bibb.de</a>
<b>Area Team Leaders</b>		
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft/Institute for Research on Qualifica- tions and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38 A-1050 Wien <a href="http://www.ibw.at">www.ibw.at</a>	Dr. Arthur Schneeberger <a href="mailto:schneeberger@ibw.at">schneeberger@ibw.at</a>
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg <a href="http://www.f-bb.de">www.f-bb.de</a>	Gabriele Fietz <a href="mailto:fietz.gabriele@f-bb.de">fietz.gabriele@f-bb.de</a>
DE	BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schuman-Platz 3 D-53142 Bonn <a href="http://www.bibb.de">www.bibb.de</a>	Dr. Georg Hanf <a href="mailto:hanf@bibb.de">hanf@bibb.de</a>
GR	O.E.E.K. – Organisation for Vocational Educa- tion & Training/Ministry of National Education and Religious Affairs 94 Iros Konstantopoulou Ave 16346 Ilioupolis, Athens <a href="http://www.ocek.gr">www.ocek.gr</a>	Loukas Zahilas <a href="mailto:loukaszahilas@yahoo.com">loukaszahilas@yahoo.com</a>
FI	National Board of Education Centre of International Mobility P.O. Box 380 (Hakaniemenkatu 2) FIN-00531 Helsinki <a href="http://www.oph.fi">www.oph.fi</a>	Kari Nyysölä <a href="mailto:Kari.nyysola@oph.fi">Kari.nyysola@oph.fi</a>
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Ensei- gnement supérieur et de la Recherche/Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault	Richard Maniak <a href="mailto:richard.maniak@education.gouv.fr">richard.maniak@education.gouv.fr</a>

	92318 Sevres Cedex <a href="http://www.education.gouv.fr">www.education.gouv.fr</a>	
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch <a href="http://www.cinop.nl">www.cinop.nl</a>	Jan Tonneman <a href="mailto:jtonneman@cinop.nl">jtonneman@cinop.nl</a>
UK	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 83 Picadilly London W1J 8QA <a href="http://www.qca.org.uk">http://www.qca.org.uk</a>	Tom Leney <a href="mailto:LeneyTO@qca.org.uk">LeneyTO@qca.org.uk</a>
<b>Special Experts</b>		
DE	University of Kassel FB Wirtschaftswissenschaften Fachgebiet „Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialrecht“ Nora-Platiel-Str. 5 D-34127 Kassel <a href="http://www.iwr-ks.de">www.iwr-ks.de</a>	Prof. Dr. Andreas Hänlein <a href="mailto:haenlein@uni-kassel.de">haenlein@uni-kassel.de</a>
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg <a href="http://www.f-bb.de">www.f-bb.de</a>	Julia Busse <a href="mailto:busse.julia@f-bb.de">busse.julia@f-bb.de</a>
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg <a href="http://www.f-bb.de">www.f-bb.de</a>	Natalie Morawietz <a href="mailto:morawietz.natalie@f-bb.de">morawietz.natalie@f-bb.de</a>
SI	CPI, Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training Ob zeleznici 16 1000 Ljubljana <a href="http://www.cpi.si">www.cpi.si</a>	Slava Pevec Grm <a href="mailto:slava.pevec-grm@cpi.si">slava.pevec-grm@cpi.si</a>
IT	ISFOL Via morgagni 33, 00161, Roma <a href="http://www.isfol.it">www.isfol.it</a>	Claudia Montedoro <a href="mailto:c.montedoro@isfol.it">c.montedoro@isfol.it</a>
<b>Country</b>	<b>Institute</b>	<b>Contact Person</b>
<b>Team 1</b>		
<b>Area Team Leaders</b>		
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg	Gabriele Fietz <a href="mailto:Fietz.gabriele@f-bb.de">Fietz.gabriele@f-bb.de</a>

	<a href="http://www.f-bb.de">www.f-bb.de</a>	
DE	BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung Robert-Schuman-Platz 3 D-53142 Bonn <a href="http://www.bibb.de">www.bibb.de</a>	Dr. Georg Hanf <a href="mailto:hanf@bibb.de">hanf@bibb.de</a>
<b>National VET Experts</b>		
CH	ECAP Foundation Bureau de Recherche et de Développement via Industria 6814 Lamone <a href="http://www.ecap.ch">www.ecap.ch</a>	Furio Bednarz <a href="mailto:fbednarz@ecap.ch">fbednarz@ecap.ch</a>
DE	Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Obere Turnstraße 8 D-90429 Nürnberg <a href="http://www.f-bb.de">www.f-bb.de</a>	<a href="mailto:busse.julia@f-bb.de">busse.julia@f-bb.de</a>
ES	Instituto Nacional de las Cualificaciones Ministerio de Educación, Culture y Deporte c/ Rafael Calvo 18 E - 28010 Madrid <a href="http://www.mec.es">www.mec.es</a>	Josè Luis Garcia Molina <a href="mailto:jluis.garciam@mec.es">jluis.garciam@mec.es</a>
PL	Małgorzata Gumoś ul. Orłowska 48 PL 81-522 Gdynia	Małgorzata Gumoś <a href="mailto:malgosia@logonet.pl">malgosia@logonet.pl</a>
SI	CPI, Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training Ob železnici 16 1000 Ljubljana <a href="http://www.cpi.si">www.cpi.si</a>	Slava Pevec Grm <a href="mailto:slava.pevec-grm@cpi.si">slava.pevec-grm@cpi.si</a>

<b>Team 2:</b>		
<b>Area Team Leader</b>		
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft/Institute for Research on Qualifications and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38 A-1050 Wien <a href="http://www.ibw.at">www.ibw.at</a>	Dr. Arthur Schneeberger <a href="mailto:schneeberger@ibw.at">schneeberger@ibw.at</a>
<b>National VET Experts</b>		
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft/Institute for Research on Qualifications and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38	Mag. Thomas Mayr <a href="mailto:mayr@ibw.at">mayr@ibw.at</a>

	A-1050 Wien <a href="http://www.ibw.at">www.ibw.at</a>	
AT	ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft/Institute for Research on Qualifica- tions and Trainings of the Austrian Economy Rainergasse 38 A-1050 Wien <a href="http://www.ibw.at">www.ibw.at</a>	Sabine Archan <a href="mailto:archan@ibw.at">archan@ibw.at</a>
LI	Amt für Berufsbildung Leonardo da Vinci Nationalagentur Postfach 22 9494 Schaan <a href="http://www.abb.llv.li">www.abb.llv.li</a>	Stefan Sohler <a href="mailto:stefan.sohler@abb.llv.li">stefan.sohler@abb.llv.li</a>
CZ	NUOV - Národní ústav odborného vzdělávání National Institute of Technical and Vocational Education Weilova 1271/6 102 00 Praha 10 <a href="http://www.nuov.cz">www.nuov.cz</a>	Miroslav Procházka <a href="mailto:prochazka@nuov.cz">prochazka@nuov.cz</a>
SK	Nardona agentura programu Leonardo da Vinci Pavol Krempany Stare grunty 52 842 44 Bratislava <a href="http://www.saaic.sk">www.saaic.sk</a>	Pavol Krempany <a href="mailto:krempon@saaic.sk">krempon@saaic.sk</a>
HU	Ministry of Education 10-14 Szalay u. HU – 1055 Budapest	Zsófia Lux <a href="mailto:Zsofia.lux@om.hu">Zsofia.lux@om.hu</a>
HU	AFEOSZ Secondary School of Economics and Commerce 6000 Kecskemét, Bibo I. u. 1. Hungary	Dr. Istvánné Kiss <a href="mailto:evakiss@freemail.hu">evakiss@freemail.hu</a>

<b>Team 3</b>		
<b>Area Team Leader</b>		
FI	Finnish National Board of Education Centre of International Mobility Councillor of Education P.O. Box 380 (Hakaniemenkatu 2) FIN-00531 Helsinki <a href="http://www.oph.fi">www.oph.fi</a>	Kari Nyssölä <a href="mailto:kari.nyssola@oph.fi">kari.nyssola@oph.fi</a>
<b>National VET Experts</b>		
FI	National Board of Education Centre of International Mobility <a href="http://www.oph.fi">www.oph.fi</a>	Paula Rouhiainen <a href="mailto:paula.rouhiainen@cimo.fi">paula.rouhiainen@cimo.fi</a>
SE	Skolverket - Statens Skolverk Alströmergatan 12 106 20 Stockholm	Björn Schéele <a href="mailto:bjorn.scheele@skolverket.se">bjorn.scheele@skolverket.se</a>

DK	Danish Technological Institute, Analyse og Erhvervsfremme Teknologiparken, 8000 Århus C <a href="http://www.teknologisk.dk/erhverv">www.teknologisk.dk/erhverv</a>	Signe Rønn Sørensen <a href="mailto:Signe.Sorensen@teknologisk.dk">Signe.Sorensen@teknologisk.dk</a>
NO	National Institute of Technology (TI)/Leonardo da Vinci NA Senior consultant - International Projects TI - Teknologisk Institutt P.O.Box 2608 St. Hanshaugen N-0131 Oslo <a href="http://www.teknologisk.no">www.teknologisk.no</a>	Halfdan Farstad <a href="mailto:halfdan.farstad@teknologisk.no">halfdan.farstad@teknologisk.no</a>
IS	Educate Iceland Project Manager Grensasvegi 16a 108 Reykjavik <a href="http://www.mennt.is">www.mennt.is</a>	Arnbjorn Olafsson <a href="mailto:arnbjorn@mennt.is">arnbjorn@mennt.is</a>
<b>Team 4</b>		
<b>Area Team Leader</b>		
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche/Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex <a href="http://www.education.gouv.fr">www.education.gouv.fr</a>	Richard Maniak <a href="mailto:richard.maniak@education.gouv.fr">richard.maniak@education.gouv.fr</a>

<b>National VET Experts</b>		
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche/Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex <a href="http://www.education.gouv.fr">www.education.gouv.fr</a>	Fiona Bibby <a href="mailto:fiona.bibby@wanadoo.fr">fiona.bibby@wanadoo.fr</a>
FR	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche/Centre internationale d'études pédagogiques 1 avenue Léon Journault 92318 Sevres Cedex <a href="http://www.education.gouv.fr">www.education.gouv.fr</a>	Marie-Edwige Rudowski <a href="mailto:rudowski@cr2i.com">rudowski@cr2i.com</a>
LU	Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports Service de la Formation Professionnelle 29, Rue Aldringen L-2926 Luxembourg <a href="http://www.men.lu">www.men.lu</a>	Jos Noesen <a href="mailto:noesen@men.lu">noesen@men.lu</a>
RO	National Centre for TVET Development/	Madlen Serban

	Ministry of Education and Research – Romania <a href="http://www.tvet.ro">www.tvet.ro</a>	<a href="mailto:Madlen.serban@tvet.ro">Madlen.serban@tvet.ro</a>
IT	ISFOL Via morgagni 33, 00161, Roma <a href="http://www.isfol.it">www.isfol.it</a>	Claudia Montedoro <a href="mailto:c.montedoro@isfol.it">c.montedoro@isfol.it</a>
IT	ISFOL Via morgagni 33, 00161, Roma <a href="http://www.isfol.it">www.isfol.it</a>	Marianna Forleo <a href="mailto:m.forleo@isfol.it">m.forleo@isfol.it</a>
IT	ISRE Via Toscana 13 30170 Venezia Mestre <a href="http://www.isre.it">www.isre.it</a>	Arduino Salatin <a href="mailto:a.salatin@isre.it">a.salatin@isre.it</a>
BE	CEF – Conseil de l’Education et de la Forma- tion 44, Bd Léopold II, 1080 Bruxelles	Alain Bultot

<b>Team 5</b>		
<b>Area Team Leader</b>		
GR	O.E.E.K. – Organisation for Vocational Educa- tion & Training/Ministry of National Education and Religious Affairs 94 Iros Konstantopoulou Ave 16346 Ilioupolis Athens <a href="http://www.oEEK.gr">www.oEEK.gr</a>	Loukas Zahilas <a href="mailto:loukaszahilas@yahoo.com">loukaszahilas@yahoo.com</a>
<b>National VET Experts</b>		
SI	CPI, Centre of the Republic of Slovenia for Vo- cational Education and Training Ob zeleznici 16 1000 Ljubljana <a href="http://www.cpi.si">www.cpi.si</a>	Slava Pevec Grm <a href="mailto:slava.pevec-grm@cpi.si">slava.pevec-grm@cpi.si</a>
GR	O.E.E.K. – Organisation for Vocational Educa- tion & Training/Ministry of National Education and Religious Affairs 94 Iros Konstantopoulou Ave 16346 Ilioupolis Athens <a href="http://www.oEEK.gr">www.oEEK.gr</a>	Vana Kanellopoulou <a href="mailto:vanakanellopoulou@yahoo.gr">vanakanellopoulou@yahoo.gr</a>
CY	Human Resource Development Authority of Cyprus 2 Anavissou Str. 2025 Strovolos P.O. Box 25431	Giorgos Siekkeris <a href="mailto:G.Siekkeris@hrdauth.org.cy">G.Siekkeris@hrdauth.org.cy</a>

	1392 Nicosia	
BG	Human Resource Development Center Bulgaria 24 A Zelezopanta Str 1225 Sofia	Vanya Tividosheva <a href="mailto:vtividosheva@hrdc.bg">vtividosheva@hrdc.bg</a>
TR	LIDEA Training & Consultancy; Independent Evaluator for the European Commission Turkey <a href="http://www.lidea.com.tr">www.lidea.com.tr</a>	Murat Cagatay <a href="mailto:murat.cagatay@lidea.com.tr">murat.cagatay@lidea.com.tr</a>
HR	VET Agency, Savska 41, 10000 Zagreb	Gordana Drljevic
<b>Team 6</b>		
<b>Area Team Leader</b>		
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch <a href="http://www.cinop.nl">www.cinop.nl</a>	Jan Tonneman <a href="mailto:jtonneman@cinop.nl">jtonneman@cinop.nl</a>
<b>National VET Experts</b>		
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch <a href="http://www.cinop.nl">www.cinop.nl</a>	Annemiek Cox <a href="mailto:acox@cinop.nl">acox@cinop.nl</a>
NL	CINOP centre for innovation of education and training P.O. Box 1585 5200 BP 's-Hertogenbosch <a href="http://www.cinop.nl">www.cinop.nl</a>	Marija van den Dungen
NL	CINOP/ACOA	Mr. R. van Mechelen
EE	Ministry of Education and Research Vocational and Adult Education Department Munga 18 50088 Tartu	Küllli All <a href="mailto:Kylli.all@hm.ee">Kylli.all@hm.ee</a>
LV	PIAA	Mrs A. Joma
LT	PMMC	Danute Sinkeviciene
PT	Directorate General for Innovation and Curricular Development Av. 24 de Julho,140, 5 1399-025 Lisbon Codex	Victor Figueiredo <a href="mailto:vitor.figueiredo@dgidc.min-edu.pt">vitor.figueiredo@dgidc.min-edu.pt</a>

PT	IQF	Mrs ES. Caramujo
----	-----	------------------

<b>Team 7</b>		
<b>Area Team Leader</b>		
UK	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 83 Picadilly London W1J 8QA <a href="http://www.qca.org.uk">http://www.qca.org.uk</a>	Tom Loney <a href="mailto:LoneyTO@qca.org.uk">LoneyTO@qca.org.uk</a>
<b>National VET Experts</b>		
UK	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 83 Picadilly London W1J 8QA <a href="http://www.qca.org.uk">http://www.qca.org.uk</a>	Tom May <a href="mailto:MayT@qca.org.uk">MayT@qca.org.uk</a>
IE	Ireland	Ger Melia <a href="mailto:gmelia@indigo.ie">gmelia@indigo.ie</a>
MT	Euro-Mediterranean centre for Educational Research, University of Malta Msida MSD 06 Malta <a href="http://www.um.edu.mt">www.um.edu.mt</a>	Ronald Sultana <a href="mailto:ronald.sultana@um.edu.mt">ronald.sultana@um.edu.mt</a>

## 9.5. Präsentation auf dem ECVET-Seminar in Berlin am 30. November 2006

Study on the implementation and development  
of an ECVET system for apprenticeship



Thomas Reglin  
Gabriele Fietz

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH  
Nuremberg



Isabelle Le Mouillour  
Bonn



### ECVET reflector Core Team





## The ECVET reflector project is ...

... an analysis of the relationship between  
the ECVET and the national systems of VET

with respect to

- the appraisal, validation and certification processes for skills gained through apprenticeship and
- the accumulation, capitalisation and transfer processes for skills gained through apprenticeship.



## Project objectives

- analysing the "ECVET readiness" of the national VET systems
- making qualified proposals as regards the design of the ECVET
- catering for adaptability of the ECVET throughout Europe
- advising actors in the field of VET operating in the various countries how to devise measures and instruments suitable
- supporting the successful implementation of the ECVET
- contributing to enhanced mobility of apprentices (adolescents and adults) during vocational education and training

### Expert interviews: a "cascading system"



### Overview of the team structure

**Project Leaders**

- BIBB
- f-bb

**Core-Team**

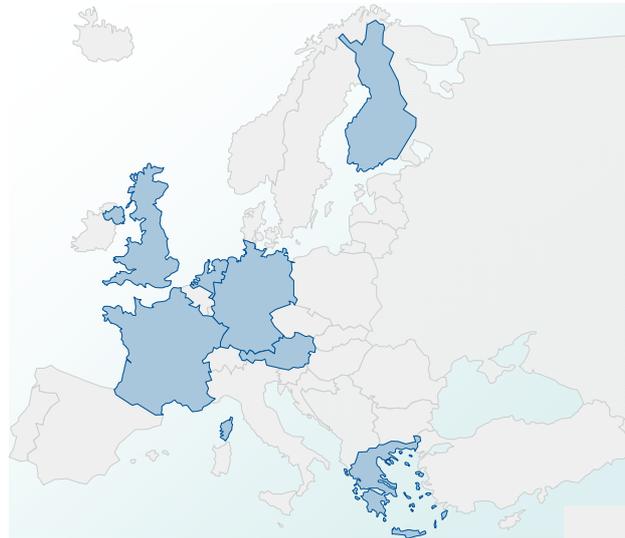
- Project Leaders
- Team Leaders
- Legal Expert
- Other Experts

**National experts**



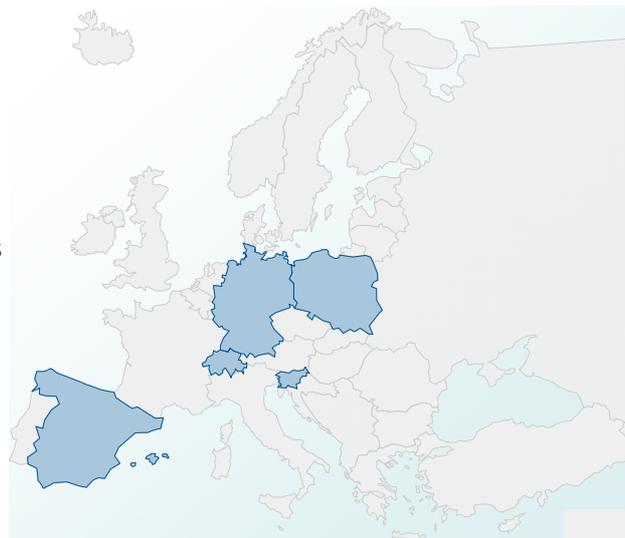
### Team structure: Area Team Leaders

- Team 1: DE
- Team 2: AT
- Team 3: FI
- Team 4: FR
- Team 5: EL
- Team 6: NL
- Team 7: UK



### Team structure: Research Area

- Team 1: DE
- Special Experts
  - DE
  - SI
- National VET Experts
  - PL
  - ES
  - CH
  - SI



### Team structure: Research Area

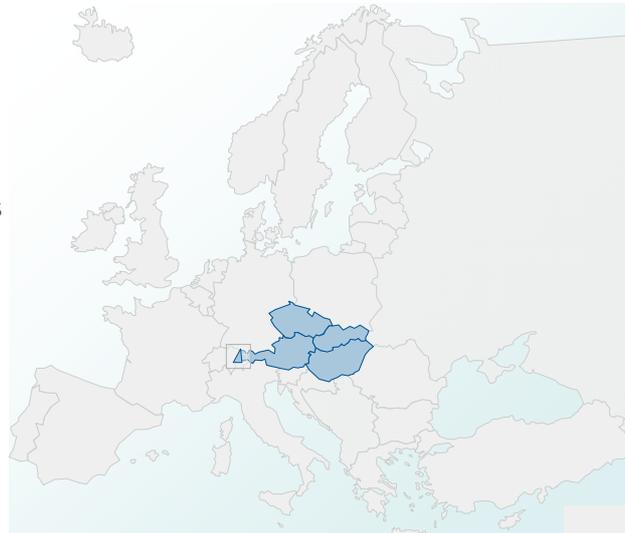
Team 2: AT

Special Experts

- AT

National VET Experts

- LI
- CZ
- SK
- HU



### Team structure: Research Area

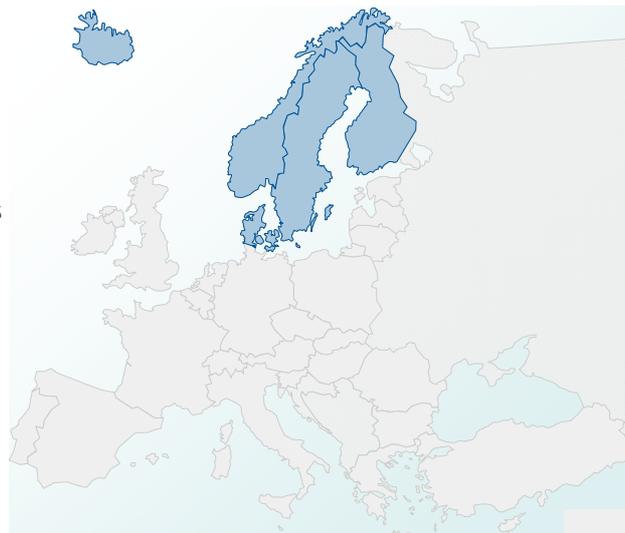
Team 3: FI

Special Experts

- FI

National VET Experts

- SE
- DK
- NO
- IS



**ECVET** reflector

### Team structure: Research Area

Team 4: FR

Special Experts

- FR
- IT

National VET Experts

- LU
- RO
- IT
- BE



2006 f-bb - BIBB 11

**ECVET** reflector

### Team structure: Research Area

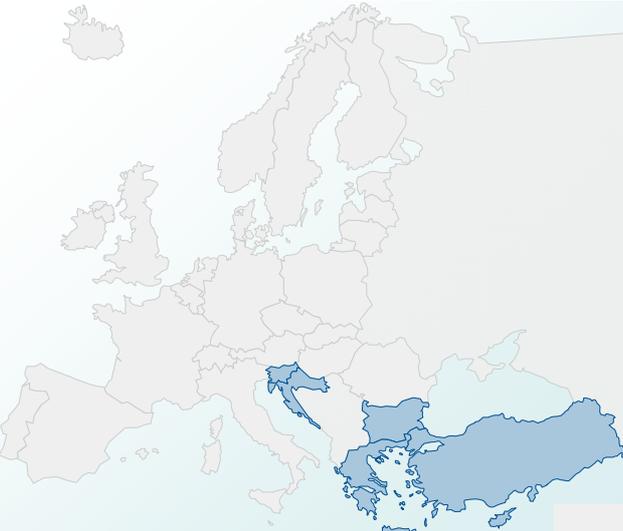
Team 5: EL

Special Experts

- EL
- SI

National VET Experts

- CY
- BG
- TR
- HR



2006 f-bb - BIBB 12

**ECVET** reflector

### Team structure: Research Area

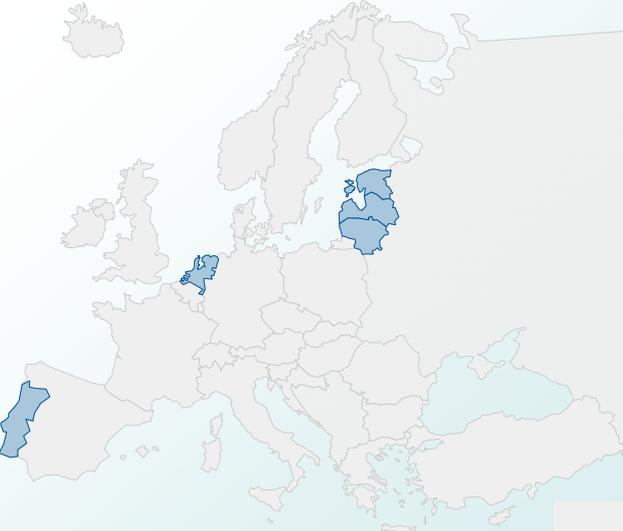
Team 6: NL

Special Experts

- NL

National VET Experts

- EE
- LV
- LT
- PT



2006 f-bb - BIBB 13

**ECVET** reflector

### Team structure: Research Area

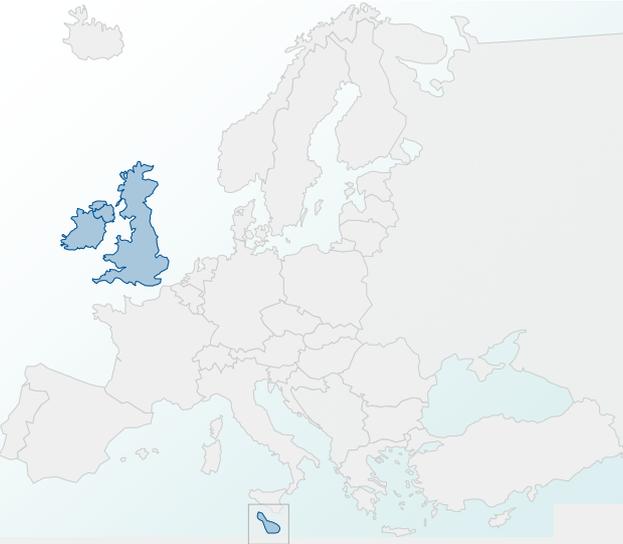
Team 7: UK

Special Experts

- UK

National VET Experts

- IE
- MT



2006 f-bb - BIBB 14



## Team structure: Cross-functional Tasks

### Project Leaders supported by Team Leaders

- Dissemination and valorisation of study results: Website creation and maintenance; Workshops and conferences;
- Documentary database: establishing structure of database, maintenance, providing to the European Commission
- Reporting: editing reports, providing reports to the European Commission
- Quality management
- Organising translation and editing services

2006 f-bb - BIBB

15



## Core Team

### Team Leaders:

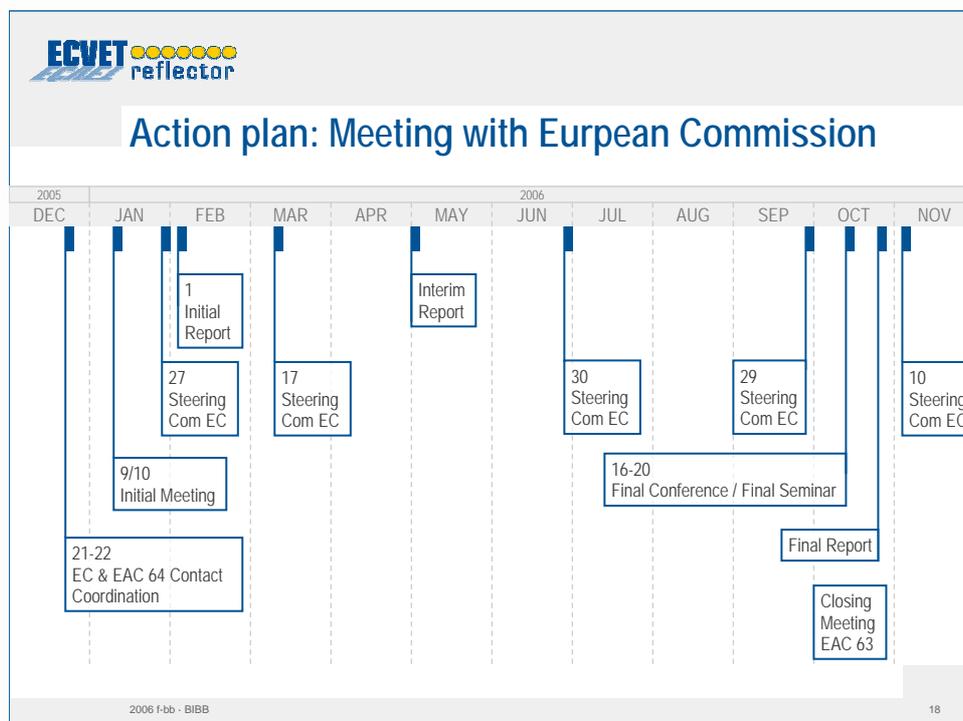
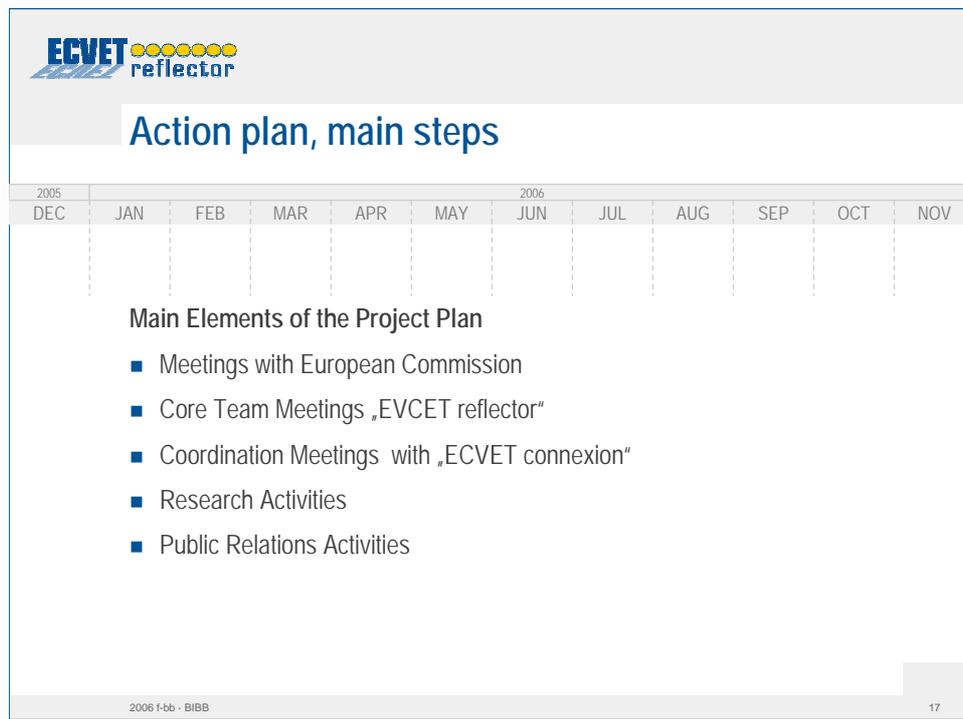
Thomas Reglin f-bb gGmbH  
Isabelle Le Mouillour BIBB (Federal institute of Vocational Training)

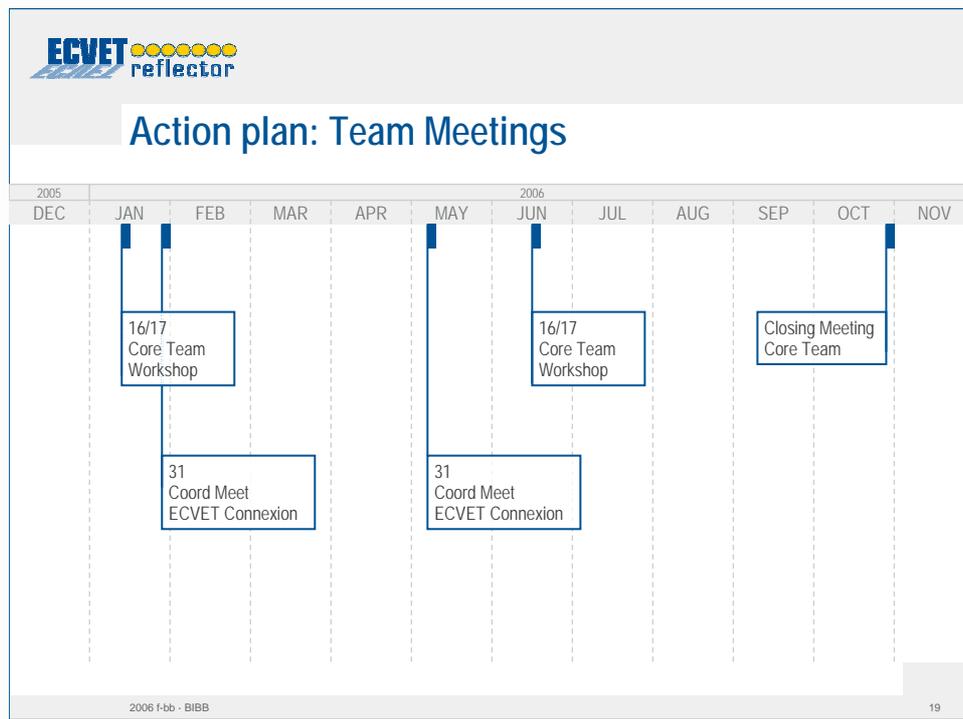
### Area Team Leaders:

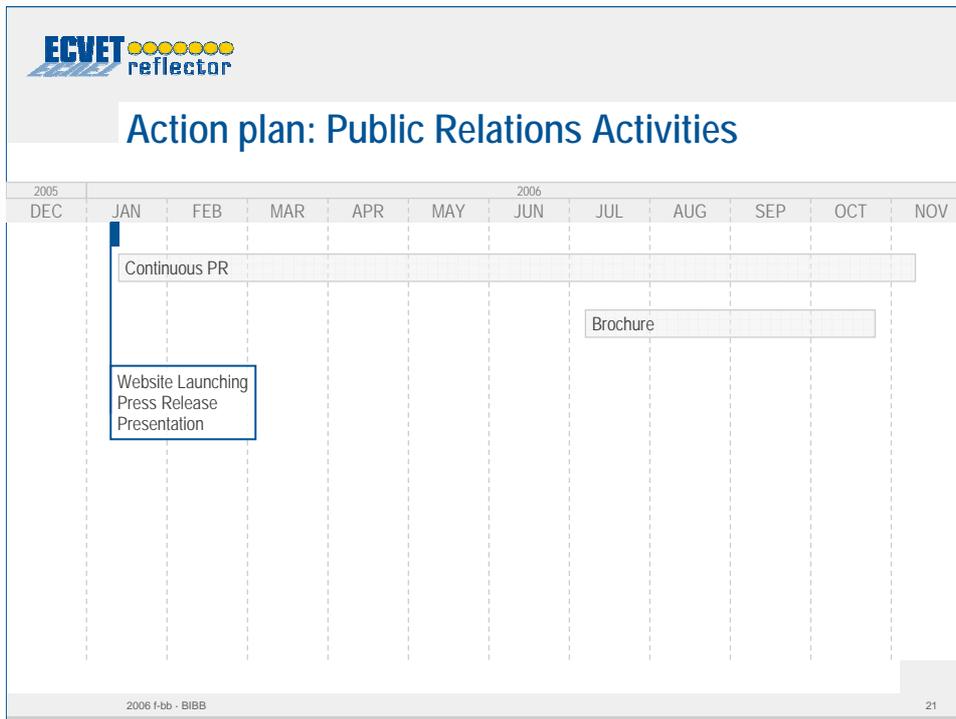
DE: Gabriele Fietz f-bb gGmbH  
Dr. Georg Hanf BIBB  
AT: Arthur Schneeberger IBW Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
EL: Loukas Zahilas OEEK – Ministry of National Education  
FI: Kari Nyssölä National Board of Education  
FR: Richard Maniak Ministère Français de l'Éducation nationale  
NL: Jan Tonneman CINOP – Centre for Innovation of Education and Training  
UK: Anne Graeves Learning and Skills Council (LSC)

2006 f-bb - BIBB

16







**ECVET reflector**

### Cooperation ECVET reflector – ECVET connexion

- regularly co-ordination meetings; common conference
- communication via [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net)
- mutual participation (link-persons, experts)
- exchange of documents and instruments
- common use of resources
- discussion of results

**ECVET reflector** **ecvet connexion**

2006 f-bb - BIBB 22



## Cooperation ECVET reflector – ECVET connexion

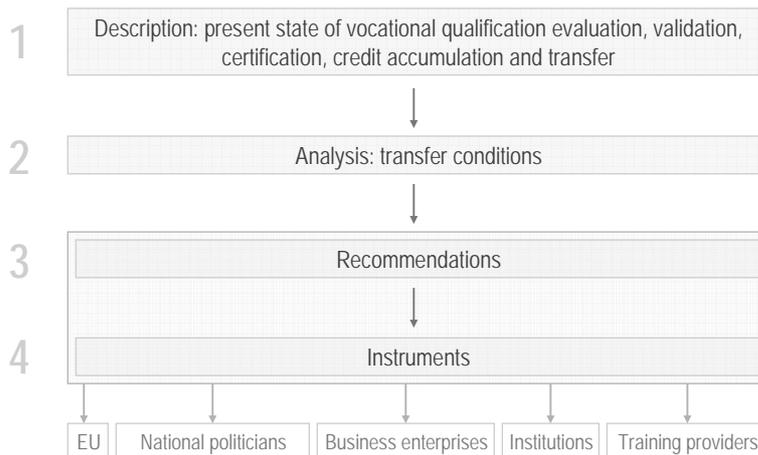
Core Team "ECVET reflector"		Core Team "ECVET connexion"	
<b>Team Leaders:</b>		<b>Team Leaders:</b>	
Th. Reglin	f-bb	D. Gelibert	ANFA
I. Le Mouillour	BIBB	R. Maniak	Ministry of Education
<b>Leaders Area:</b>		<b>Leaders Area:</b>	
DE G. Fietz	f-bb	IT C. Demartini	Politecnico Torino
G. Hanf	BIBB	DE I. Le Mouillour	BIBB
AT A. Schneeberger	ibw	PL K. Kolodziejska	ZDZ
EL L. Zahilas	OEEK Ministry Education	FR R. Maniak	Ministry Education
FI K. Nyysölä	National Board Education	<b>REGIONAL EXPERTS</b>	
NL J. Tonneman	CINOP	ES X. Fariols	Generalitat Catalunya
UK A. Graeves	LSC	BE A. Bultot	CEF
		<b>REGIONAL EXPERTS</b>	
		FR M-E. Rudowski	CR2i / CIEP
Common Experts: BE - EL - FR - LU			

2006 f-bb - BIBB

23

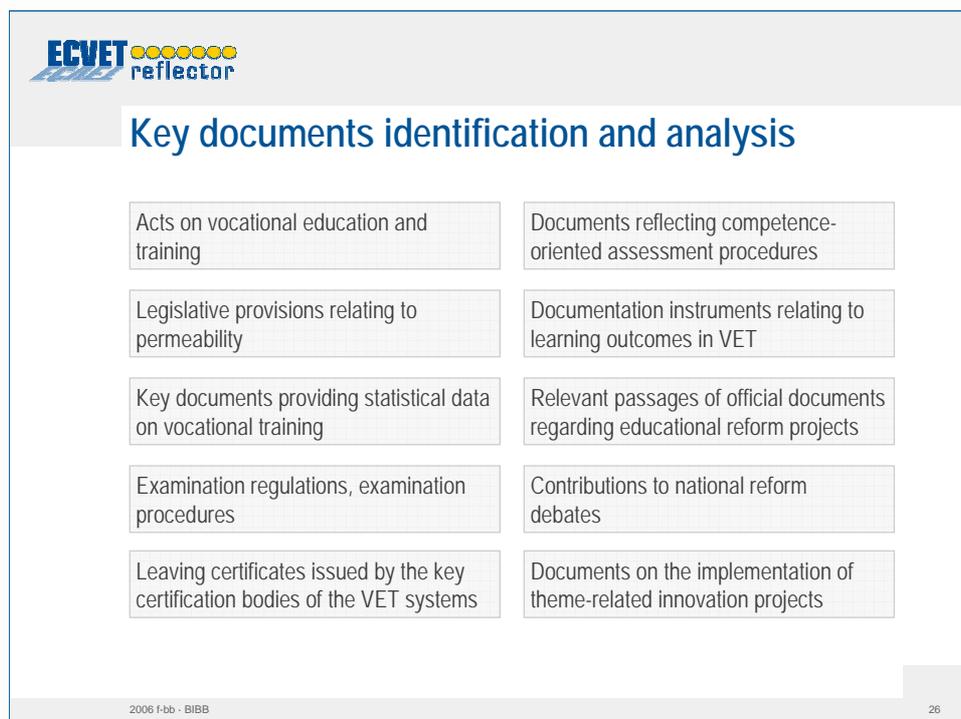
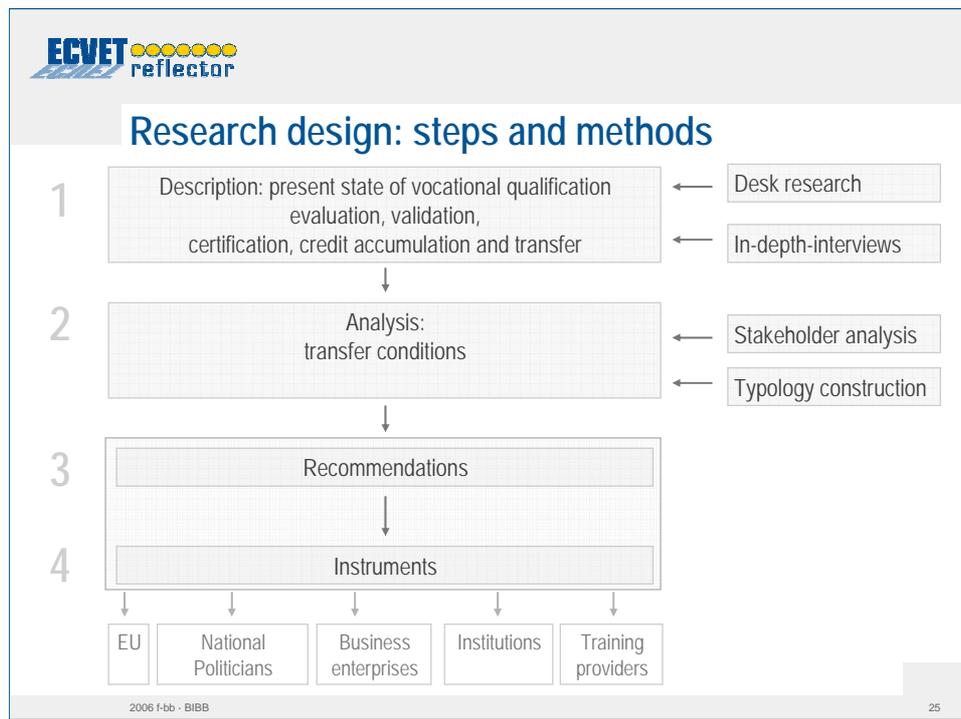


## Project design: four steps



2006 f-bb - BIBB

24





## In-depth interviews with key players

Structured expert interviews with representatives from the spheres of...

**Sphere I:** VET policies, authorities, bodies responsible for certification, etc.

**Sphere II:** Training providers, vocational schools, trade and technical schools

**Sphere III:** Chambers of commerce, professional associations, business enterprises

**Sphere IV:** Trade unions, apprentices' representatives

**Sphere V:** Bodies responsible for the recognition of certificates obtained abroad, national Europass centres



## In-depth interviews with key players

Appraisal: „Skills appraisal processes“

Transfer processes

Validation: „Validation processes and procedures“

The use individuals make of these systems

Certification: „Certification processes for skills gained through apprenticeships“

The possible introduction of credit point systems

Recognition: „Recognition of non-formal learning and informal skills gained“

The link with lifelong learning

Accumulation and capitalisation systems

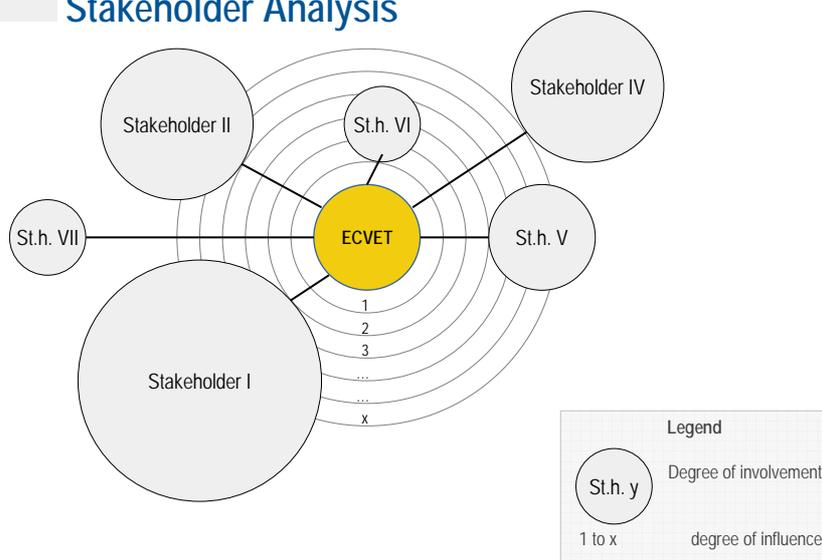
Introduction of a European dimension to accumulation or transfer

## In-depth interviews with key players

Accumulation and capitalisation systems

1. Definition
2. Existence of an accumulation system
3. Degree of efficiency, level of utilization
4. Value of "units" on the market
5. "Units" in VET and development of competencies
6. Legal aspects
7. Certification instruments used
8. Obstacles concerning accumulation
- ...

## Stakeholder Analysis





## Stakeholder Analysis

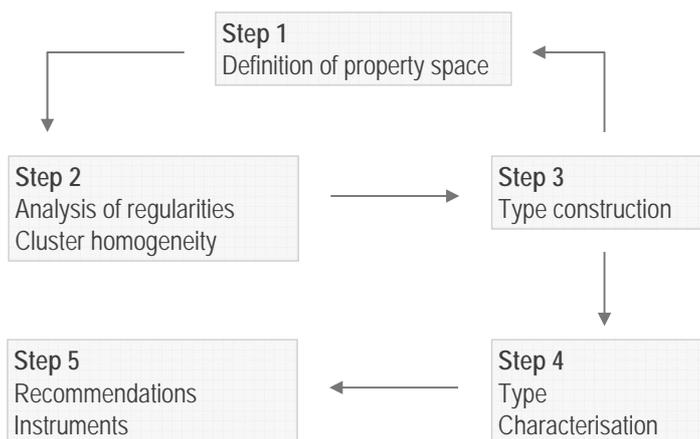
	A	B	C	D	E	F
	uses	prepares use of	promotes	approves	doesn't use	refuses
methods of certification based on detailed description of knowledge, skills and competences acquired						
certifications including the outcomes of informal learning						
certification or documentation of medium sized VET units						
certifications based on execution and documentation of learning projects / learning tasks						
existing European mobility instruments (Europass, ECTS)						
procedures of accumulation and capitalisation for skills gained through VET and informal learning						
procedures catering for permeability between VET and other subsystems of the educational system						
...						

2006 f-bb - BIBB

31



## Typology building



2006 f-bb - BIBB

32



## ECVET reflector information campaign

- Web portal [www.ecvet.net](http://www.ecvet.net)
- Information material about ECVET and the ECVET reflector project
- Closing conference
- Publishing project results



## Thank you for your attention!



Thomas Reglin  
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstraße 8  
D-90429 Nuremberg  
Germany

reglin.thomas@f-bb.de  
www.f-bb.de