

Reglin, Thomas / Schöpf, Nicolas

ECVET im Automotive-Sektor

**Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines
Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen
Automobilindustrie**

Endbericht

Nürnberg, Februar 2007

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie

Durchgeführt vom

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstraße 8

90429 Nürnberg

www.fbb.de

Projektleitung: Thomas Reglin

Wissenschaftliche Mitarbeit: Nicolas Schöpf

Vorbemerkung

Das Vorhaben „Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie (Kurztitel „ECVET im Automotive-Sektor“, Förderkennzeichen BBFI 002) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH zwischen September 2006 und Februar 2007 durchgeführt.

Das BMBF hat das Ergebnis der Untersuchung nicht beeinflusst, die fachliche Verantwortung trägt allein das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH.

Bei den in die Untersuchung einbezogenen Unternehmen der deutschen Automobilindustrie handelt es sich – in alphabetischer Reihenfolge – um Audi AG, BMW AG, Brose GmbH & Co. KG, DaimlerChrysler AG, Robert Bosch GmbH. Unser Dank gilt den Unternehmen und allen Expertinnen und Experten, die uns einen Teil ihrer Zeit zur Verfügung gestellt und sich an der Untersuchung beteiligt haben. In alphabetischer Reihenfolge:

Udo Asbrand, DaimlerChrysler AG	Thomas Köhler, Brose GmbH & Co. KG
Stefan Brombeck, DaimlerChrysler AG	Bernd Liebermann, Brose GmbH & Co. KG
Norbert Beck, Audi AG	Robert Maier, Audi AG
Susanne Bergmann, DaimlerChrysler AG	Helmut Maric, Robert Bosch GmbH
Helmut Bohn, DaimlerChrysler AG	Dieter Omert, Audi AG
Martin Brauckhage, DaimlerChrysler AG	Alfred Parzl, BMW AG
Roland Deppe, Robert Bosch GmbH	Dr. Ludwig Reichart, BMW AG
Detlev Goldbeck, DaimlerChrysler AG	Gerhard Riebe, BMW AG
Dr. Thomas Hasenbank, Audi AG	Michael Stammberger, Brose GmbH & Co. KG
Franz Hiendlmayer, BMW AG	Manfred Theunert, BMW AG
Thomas Höhl, Audi AG	Katrin Wenk, Robert Bosch GmbH

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung.....	3
Executive Summary	6
1. Einleitung: Neue Anforderungen an die Berufsbildung in einer globalisierten Wirtschaft. 11	
1.1 Notwendigkeit einer Analyse der Anschlussfähigkeit des ECVET	12
1.2 Handlungsfelder.....	13
2. Fragestellung und Methode.....	15
2.1 Fragestellung.....	15
2.2 Verfahren der Datengewinnung.....	16
2.2.1 Experteninterviews.....	17
2.2.2 Desktop-Research.....	20
2.2.3 Auswertung betrieblicher Unterlagen.....	20
3. Zum Kontext europäischer Berufsbildungspolitik.....	21
3.1 Europäische Hochschulbildung: Das Hochschulpunktesystem ECTS.....	21
3.2 Lissabon und Kopenhagen.....	23
3.3 Der Europäische Qualifikationsrahmen EQF.....	24
3.4 Das Leistungspunktesystem ECVET.....	25
4. Einschätzung der Anschlussfähigkeit des ECVET-Instrumentariums.....	27
4.1 Grundmotiv: Hohe Akzeptanz des ECVET	28
4.2 Strategische Aspekte.....	29
4.2.1 Drei Zugänge zu ECVET.....	29
4.2.2 Grundlegende Anforderungen aus Unternehmenssicht.....	31
4.2.3 Wahrnehmung der Zielsetzung und der Funktionen des ECVET	31
4.2.4 Zusammenfassung: Typologie der Zugänge.....	42
4.2.5 ECVET: Differenz von Entstehungs- und Verwendungszusammenhang.....	44

4.2.6 Umfassende berufliche Handlungsfähigkeit als Leitziel der Berufsausbildung..	45
4.3 Technische Aspekte.....	48
4.3.1 Referenzelemente für Units im Dualen System.....	48
4.3.2 Quantitativer Zuschnitt von Units	57
4.3.3 Gliederungstiefe von Qualifikationen.....	60
4.3.4 Verfahren zur Definition von Units.....	63
4.3.5 Die Beschreibung von Units.....	73
4.3.6 Die „zuständige Stelle“	78
4.3.7 Prüfung und Zertifizierung.....	79
4.3.8 Vergabe von Leistungspunkten.....	79
4.3.9 Bewertung, Validierung, Anerkennung, Akkumulierung und Übertragung.....	81
4.4 Operative Aspekte.....	82
4.4.1 Implementierung des ECVET – Hemmnisse und Treiber	82
4.4.2 Verortung und Gestaltung von Erprobungsprojekten.....	83
4.4.3 Transfer- und Öffentlichkeitsaktivitäten.....	87
Literaturverzeichnis.....	89
Abbildungsverzeichnis.....	95
Anhang: Interview-Guideline.....	96

Executive Summary

1. Das Projekt „Untersuchung zu den Erfordernissen der Erprobung eines Credit-Systems für die Berufsbildung in der deutschen Automobilindustrie“ wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH zwischen dem 01. September 2006 und dem 28. Februar 2007 durchgeführt.
2. Die in die Untersuchung involvierten Unternehmen der deutschen Automobilindustrie waren in alphabetischer Reihenfolge: Audi AG, BMW AG, Brose GmbH & Co., DaimlerChrysler AG, Robert Bosch GmbH. Ergebnis der Untersuchung ist die hier vorgelegte Studie zu „ECVET im Automotive-Sektor“. Grundlage der Studie waren *Experteninterviews* mit Ausbildern¹, Ausbildungsverantwortlichen und Personalverantwortlichen der beteiligten Unternehmen, *Desktop Research* und die *Analyse von Dokumenten und Materialien* der betrieblichen Ausbildungspraxis, die von den Unternehmen zur Verfügung gestellt wurden.
3. Die Einführung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung in Deutschland wird durch Pilotprojekte vorzubereiten und zu unterstützen sein. Die vorliegende Studie hat zur Aufgabe, sachliche und methodische Vorarbeiten für diese erforderlichen „Stress-Tests“ zu leisten. Sie identifiziert die aus Sicht der Unternehmen relevanten Wirkungsrichtungen des ECVET und die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Anwendung des ECVET im deutschen Dualen System. Die Prinzipien und Funktionselemente des Leistungspunktesystems werden mit Blick auf die Anforderungen der betrieblichen Praxis analysiert. Schließlich werden Verfahren für die praktische Erprobung des Leistungspunktesystems identifiziert.
4. In der Untersuchung wurde eine grundsätzlich positive Einstellung der Wirtschaft gegenüber dem ECVET und damit verbundenen Aspekten wie der Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen, der Übertragung von Lernergebnissen von einem Land in ein anderes und der Übertragung von Lernergebnissen von einem Teil des Bildungssystems in einen anderen festgestellt.
5. Als wesentliche Schwierigkeit der aktuellen Diskussion um Entwicklungstrends des ECVET wird benannt, dass es an konkreten Beispielen der Übersetzung von Berufsbildern in die Sprache und Logik des ECVET fehlt. Einerseits treffen Idee und Zielsetzung des ECVET in seiner gegenwärtigen Gestalt (wie auch der EQF) in den befragten Unternehmen auf große Akzeptanz. Andererseits wird immer wieder festgestellt, dass das Instrument erst dann abschließend beurteilt werden könne, wenn Operationalisierung und

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in diesem Text meist die männliche Form der Personensubstantive verwandt. Sie gilt dann stets für beide Geschlechter.

Praxiserprobung erfolgt seien. Erprobungsprojekte werden den Einführungsprozess von ECVET insofern erleichtern, als sie die *Entwicklung* von *Prototypen* der Gliederung von Berufen in ECVET-konforme Einheiten und Untereinheiten vornehmen und das ECVET auf einer soliden Grundlage weiterentwickeln helfen können. Das Fehlen von konkreten Vorlagen und Beispielen solcher Übertragungen schätzen die Unternehmen im Moment als größtes Hemmnis für eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit und für die Implementierung des Systems ein.

6. Eine erfolgreiche Einführung des ECVET in Deutschland hängt aus Sicht der Unternehmen davon ab, dass einige grundlegende Anforderungen an das Leistungspunktesystem erfüllt werden: ECVET muss in der Lage sein, die Handlungsnähe und Praxisorientierung, wie sie die Duale Ausbildung ermöglicht, angemessen abzubilden und als substantiellen Bestandteil in sein Strukturmodell zu integrieren. ECVET muss zweitens vor dem Hintergrund der Ausbildungsorganisation in Deutschland von Betrieben und Berufsschulen gleichermaßen genutzt werden können. ECVET muss drittens flexibel einsetzbar sein, leichte Handhabbarkeit unmittelbar auf der Ebene des betrieblichen Ausbildungsgeschehens muss gewährleistet sein. Zudem bedarf es der Akzeptanz des Systems sowohl auf der Ebene des innerbetrieblichen Geschehens als auch auf dem Arbeitsmarkt.
7. Mit der Einführung des ECVET verbinden die befragten Unternehmen generell drei wesentliche Ziele mit Blick auf die Ausbildungssituation in Deutschland: Die *Förderung* von *Mobilität* von Auszubildenden in ihrer Ausbildung würde durch erleichterte Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren im Ausland erzielter Lernergebnisse auf die Ausbildung im Entsendeland erreicht. Die *Flexibilisierung* der beruflichen Ausbildung würde an Dynamik gewinnen, wenn es gelinge, durch Prüfung und Bewertung von Teilen von Qualifikationen mehr Transparenz zu schaffen. Eine erhöhte Transparenz bezogen auf die im Verlauf von Bildungsbiographien erworbenen Teile von Qualifikationen könnte drittens die *Durchlässigkeit* zwischen den Subsystemen des deutschen Bildungssystems verbessern.
8. Diese drei Ziele haben allerdings nicht für alle in die Untersuchung einbezogenen Unternehmen die gleiche Relevanz: Lediglich eines der fünf Unternehmen setzt den Schwerpunkt auf Mobilitätsförderung, bei den verbleibenden vier Unternehmen spielt Mobilität in der Ausbildung gegenwärtig keine herausragende Rolle. Flexibilisierung der Ausbildung und Erhöhung der Durchlässigkeit des nationalen Bildungssystems sind dagegen für alle fünf Unternehmen im Zusammenhang mit ECVET wesentliche Ziele. In einem Unternehmen gilt die Aufmerksamkeit vor allem der Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem.
9. ECVET wird in den befragten Unternehmen nicht in erster Linie als ein Instrument wahrgenommen, das seinen Nutzen – entsprechend seinem Entwicklungskontext und der Pro-

grammatik der Europäischen Kommission – vordringlich für die Förderung von transnationaler Mobilität in der Ausbildung entfalten wird. Das Thema Mobilitätsförderung ist für die Interviewpartner unbestreitbar *ein* strategisches Handlungsfeld, es ist für sie aber nicht *das wichtigste* Thema im Zusammenhang mit ECVET. Größere Bedeutung als die Aufgaben, die ECVET *nach außen*, durch die Förderung transnationaler Mobilität, übernehmen kann, haben für sie Funktionen *innerhalb des deutschen Bildungssystems*.

10. Die hohe Akzeptanz des ECVET in den untersuchten Unternehmen begründet sich nicht zuletzt daraus, dass in der Nutzung eines Credit-Systems Potenziale einer Flexibilisierung des Dualen Systems auf verschiedenen Feldern gesehen werden. Bei keinem der Interviewpartner verbinden sich entsprechende Erwartungen allerdings mit einer grundsätzlichen Infragestellung des *Berufsprinzips*. Im Gegenteil ist es die Einschätzung der Befragten, dass zwar die Gliederung einer Qualifikation in Einheiten als hilfreich einzuschätzen sei, dabei letztlich jedoch „ein ganzer Beruf“ darstellbar bleiben müsse.
11. In der ECVET-Diskussion war vielfach davon die Rede, dass Duales System und ECVET aufgrund ihrer unterschiedlichen Systemlogiken nur schwer oder gar nicht miteinander vereinbar seien. Die Auswertung der Experteninterviews und die Analyse von Materialien der Ausbildungspraxis führen jedoch zu anderen Ergebnissen: Innerhalb des Dualen Systems lassen sich vielfältige *Referenzelemente* für das zentrale Element des ECVET – Units – finden. Betriebliche Gliederungen der Ausbildung, die dem Bedürfnis einer didaktischen Differenzierung der formalen Anforderungen entspringen, haben bereits eine Affinität zum Konzept der Units. Lernfelder der berufsschulischen Rahmenlehrpläne haben aufgrund ihrer Gliederungstiefe und ihres integrativen Zuschnitts – arbeitsprozessorientierte Konzeption und integrative Vermittlung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen – ebenfalls Affinität zum Konzept der Units. Beide genannten Beispiele bewegen sich noch auf der *Prozessebene* der Gestaltung des Lernens in Betrieb und Schule. *Units* als Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – Teile von Qualifikationen – gehören der *Resultatebene* an. Sie werden in Prüfungen festgestellt und durch Zertifikate verbindlich dokumentiert.
12. Als geeignete Verfahren zur Identifikation von Units im Dualen System wurden der Rückgriff auf Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, die Analyse betrieblicher Lehr- und Lernmaterialien und die Durchführung von Expertenworkshops mit Beteiligten aus der betrieblichen und schulischen Ausbildungspraxis identifiziert. Die Identifikation der Referenzelemente für Units legt nahe, dass vorhandene Instrumente der betrieblichen Ausbildung im ECVET-Kontext effizient genutzt werden können. Arbeitsplatzanalysen und die Transformation von Arbeitsanforderungen in Kompetenzbündel werden aufgrund von Problemen der Übertragbarkeit (Betriebsspezifika), aber auch des damit verbundenen organisatorischen Aufwands als wenig geeignet eingeschätzt, schnell und auf effiziente

Weise zu ECVET-konformen Beschreibungen von Berufen im Dualen System zu kommen.

13. Aus Sicht der befragten Experten ist die Differenzierung der Deskriptoren „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ grundsätzlich unproblematisch. Die Definition des Bereichs „Kompetenzen“ scheint demgegenüber noch nicht hinreichend klar. Insbesondere wird die deutlichere Integration der Dimension Sozialkompetenz angemahnt: Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten sind als wichtige Elemente beruflicher Kompetenz im Kategoriensystem des EQF und des ECVET bislang nicht ausreichend repräsentiert.
14. Betrachtet man Zuschnitt und Umfang von Units, so stellt sich zudem die Frage, inwieweit zumindest auf eher eng zugeschnittene Units der Deskriptor „Kompetenz“ überhaupt angewandt werden kann. Zu prüfen ist, ob nicht auf dieser Ebene vielmehr die *Umkehrung des Verhältnisses* angezeigt ist: Es kann beschrieben werden, *welchem Kompetenzbereich* die mit einer *Unit* verbundenen Handlungsmöglichkeiten zuzuordnen sind. Eine Unit wäre in diesem Verständnis ein auf der Mikroebene angesiedelter ‚Beitrag‘ zur Kompetenzentwicklung.
15. Faktoren, die eine rasche Implementierung des ECVET in Deutschland erschweren könnten, scheinen weniger in der Sache selbst zu liegen. Mögliche Hemmnisse auf dem Weg der Einführung des ECVET in Deutschland werden eher in einem gewissen Strukturkonservatismus gesehen. Als entscheidend für den Erfolg von ECVET in Deutschland erscheint es, die Vorteile des Systems durch Informationskampagnen deutlich zu machen, auf diese Weise bestehende Vorbehalte abzubauen und die Stakeholder so früh wie möglich in den weiteren Ausgestaltungs- und vor allem in den Einführungsprozess einzubeziehen.
16. Integraler Bestandteil dieser Projekte müsste die Entwicklung und Erprobung von Lernträgern und Zertifizierungs- und Validierungsverfahren sein. Es gilt, vorliegendes Lehr- und Lernmaterial unter dem Gesichtspunkt zu prüfen und gegebenenfalls anzupassen, inwieweit es sich für die Entwicklung der in einer Unit zusammengefassten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eignet. Zweitens wären Prüfungsmethoden und Zertifizierungsverfahren zu entwickeln und zu erproben, die den Anforderungen einer Prüfungspraxis entsprechen, die Teilen von Qualifikationen größere Aufmerksamkeit schenkt als bisher im Dualen System üblich.
17. Es wird eine Hauptaufgabe von Modellprojekten sein, zu erproben, was „Kompetenz“ im ECVET-Zusammenhang allgemein, speziell aber auf der Ebene enger zugeschnittener Units, bedeuten kann. Entwickelt werden müssten Ansätze für einen tragfähigen Zugang zu ‚Kompetenz‘ *auf Unit-Ebene*, der nicht abfällt gegenüber dem Stand der Kompetenzfor-

schung und die Kategorie der Kompetenz nicht auf Selbstständigkeit in einem eng begrenzten Einzeltätigkeitsbereich reduziert. Es wäre zu prüfen, inwieweit sich über die Kategorie der Kompetenz auf Unit-Ebene die Verbindung von ECVET zur Leitkategorie der beruflichen Ausbildung in Deutschland – Handlungsfähigkeit – herstellen lässt

18. Erprobungsprojekte hätten sowohl *national* als auch *international* tätig zu werden. Den Vorstellungen der interviewten Experten zufolge sollte zunächst in einem *ersten* Schritt auf *nationaler* Ebene ein Prototyping betrieben werden, die für die Nutzung des ECVET entscheidenden Instrumente würden entwickelt und erprobt. In einer *zweiten* Phase könnte dann die *europäische Ebene einbezogen* werden. Die erforderlichen Aushandlungsprozesse sollten – insbesondere in der Phase des Prototyping – exemplarisch sowohl auf Branchenebene als auch Branchen übergreifend angestoßen werden.

1. Einleitung: Neue Anforderungen an die Berufsbildung in einer globalisierten Wirtschaft

Zu den großen Herausforderungen auch der deutschen Bildungspolitik in den kommenden Jahren gehört es, die Berufsbildung für die Anforderungen internationalisierter Märkte und wachsender Mobilität von Kapital und Arbeit fit zu machen. Vor allem große Unternehmen sehen Fragen beruflicher Qualifikation längst in internationaler Perspektive:

- Sie vergleichen mögliche Produktionsstandorte transnational. Für die großen Unternehmen kommt es darauf an, auf Entwicklungen der Arbeits- und Gütermärkte mit einem hohen Grad an Flexibilität reagieren zu können. Arbeitsplatzgestaltung und Qualifikationsanforderungen unterliegen insofern einer nivellierenden Tendenz. Im Interesse einer prinzipiellen Offenheit von Standortentscheidungen scheint eher eine Orientierung am kleinsten gemeinsamen Nenner geboten.
- In Bereichen, in denen Mobilitätsbedarf besteht, wird der Fach- und Führungskräftenachwuchs über die Standard-Ausbildung im Dualen System hinaus in zum Teil aufwändigen Zusatz-Qualifizierungen für den Einsatz in der globalisierten Wirtschaft fit gemacht. Entsprechende Aktivitäten sind zunächst auf den jeweiligen Unternehmensbedarf bezogen und entbehren der Einheitlichkeit und der Transparenz, die die Wirtschaft umgekehrt als *Nachfrager* von Qualifikationen dringend benötigt.

Mit dem Kopenhagen-Prozess sind auf europäischer Ebene Aktivitäten angestoßen worden, die auf die Schaffung eines einheitlichen Bezugsrahmens der Zertifizierung beruflicher Kompetenzen, eines „European Credit Transfer System for VET“, gerichtet sind, und zwar bei Fortbestehen unterschiedlicher nationaler Systeme der Berufsbildung.

- Für die *Wirtschaft* ist diese Initiative angesichts eines sich europäisierenden Arbeitsmarkts weit über den Umkreis bereits transnational agierender Großunternehmen hinaus relevant.
- *Lernende* erhalten die Möglichkeit, sich beim Wechsel zwischen Lernsystemen den jeweils erreichten Kompetenzstand anerkennen zu lassen.
- Für die *Zukunft des Dualen Systems* wird es von entscheidender Bedeutung sein, dass es gelingt, Transparenz bezüglich der entwickelten beruflichen Kompetenzen auch im internationalen Maßstab sicherzustellen.

Um auf der Basis von Freiwilligkeit im Sinne eines Bottom-up-Ansatzes lebensfähig zu sein, muss das ECVET die Integrierbarkeit der vorhandenen Leistungsdefinitionen in den nationalen Berufsbildungssystemen sicherstellen und ebenso den Informationsbedarf der Wirtschaft in Europa berücksichtigen.

1.1 Notwendigkeit einer Analyse der Anschlussfähigkeit des ECVET

Die Diskussion um Potenziale und Nachteile eines ECVET in der deutschen Berufsbildung wird gegenwärtig noch als eine bildungspolitische und fachwissenschaftliche Debatte geführt, d. h., es beteiligen sich an ihr bislang beinahe ausschließlich Bildungspolitiker und (Berufs-)Bildungsforscher. Die *betriebliche* Sicht und insbesondere die Perspektiven der Personal- und Ausbildungsverantwortlichen und der Ausbilder spielen in der Auseinandersetzung bislang nur eine untergeordnete Rolle.² Allerdings sind es gerade diese Gruppen, die erstens die Einführung eines ECVET umsetzen und die zweitens die Verstetigung und die Nutzung des Systems garantieren sollen. Um der Gefahr zu entgehen, eine Debatte ohne die Beteiligung der für den Erfolg eines solchen Systems maßgeblichen Basis zu führen, ist die frühzeitige Einbindung der betroffenen Stakeholder auf allen Ebenen und in allen Funktionsbereichen des Berufsbildungssystems dringend geboten.

ECVET soll die nationalen Zertifizierungssysteme nicht ersetzen, sondern auf ihnen aufbauen und sie ergänzen. Dies ist – wie oft diskutiert – in Bezug auf das deutsche Duale System der Berufsausbildung eine komplexe Aufgabe. Die in den ECVET-Vorlagen vorgeschlagenen Zertifizierungsverfahren setzen vertikale Niveaudifferenzierung und eine Identifizierung von Einheiten (Units) voraus. Beides liegt zunächst einmal quer zu den Maximen der deutschen Berufsausbildung, also ganzheitlichen Berufsbildern und formal einheitlichen Zugangsvoraussetzungen und Abgangsniveaus.

Das Interesse der Studie richtet sich deshalb vor allem auf die *Anschlussfähigkeit* der auf *politischer Ebene gefundenen Lösungen* in der *Praxis der Wirtschaft*.

Über die Geeignetheit der gefundenen Regelungen kann nicht nur – und nicht einmal in erster Linie – auf der Ebene rein berufspädagogischer Argumentation entschieden werden. Zunächst handelt es sich um politische Aushandlungsprozesse, in denen es um die *relational angemessene* und *überschaubare* Abbildung der Leistungen nationaler Berufsbildungssysteme geht.³ Die in diesen Aushandlungsprozessen gefundenen Lösungen sind in einem zweiten Schritt daraufhin

² Vgl. Severing, E.: Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Band 102, Heft 1/2006, hier verwendet in der Online-Version, abrufbar unter www.f-bb.de / Publikationen, S. 5.

³ So mögen Abgrenzungen von Expertise-Niveaus – etwa das fünfstufige Modell, das vom Status des (a) Neulings und des (b) fortgeschrittenen Anfängers über (c) Kompetenz und (d) Könnertum bis zum (e) Expertentum reicht – gute theoretische Gründe für sich haben und/oder intuitiv einleuchtend sein. Im Kontext eines supranationalen Beschreibungssystems sind sie vor allem darauf zu befragen, inwieweit sie bestehende Differenzen zwischen den Bildungssystemen auf konsensfähige Weise darzustellen vermögen. Vgl. Dreyfus, H. L. / Dreyfus, S. E.: Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987, S. 43ff.

zu untersuchen, inwieweit sie jenseits ordnungspolitischer Fragestellungen den realen Bedarf der Wirtschaft treffen.⁴

1.2 Handlungsfelder

Folgenden Problem- und Handlungsfeldern ist in der Phase der Vorbereitung eines Leistungspunktesystems besondere Aufmerksamkeit zu widmen:

- Es ist darauf zu achten, dass neue Verfahren international transparenter Zertifizierung von Kompetenzen hinreichend schlank und anschlussfähig gestaltet werden. Sie müssen den Bedürfnissen der Wirtschaft in ihrer doppelten Eigenschaft – als (Mit-)Gestalter und als Adressat von Zertifikaten – entsprechen. Verfahren der Erfassung informell und non-formal erworbener Qualifikationen und Kompetenzen müssen hinreichend valide und reliabel sein. Zugleich muss der Aufwand für die Akteure in der Wirtschaft vertretbar bleiben.⁵
- Das Gebot der Handhabbarkeit gilt auch für die zu schaffenden Prozeduren und institutionellen Rahmenbedingungen: Regelung von Zuständigkeiten und Abläufen auf überschaubare, unbürokratische und Ressourcen schonende Weise, so dass die Akzeptanz der Akteure sichergestellt wird.⁶
- Die Gestaltung eines ECVET hat zu berücksichtigen, dass gegenüber dem input-orientierten Ansatz des Hochschulpunktesystems (Stichwort: workload) in der Wirtschaft eher outcome-bezogene Verfahren (Stichwort: Kompetenz-Zertifizierung) präferiert werden.⁷ So dürfte der Ansatz einer in den Kategorien von „knowledge, skills and competen-

⁴ Vgl. z. B. im Zusammenhang mit dem EQF: Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“. Berlin 2005, S. 1.

⁵ Vgl. ebd., S. 1.

⁶ Ähnliche Anforderungen wurden bereits mit Blick auf den Europäischen Qualifikationsrahmen formuliert und bei der Überarbeitung des EQR im Wesentlichen auch berücksichtigt. Vgl. Hanf, G. / Rein, V.: Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: BWP@ Ausgabe Nr. 11, November 2006, S. 2, oder Brunner, S. / Esser, F. H. / Kloas, P.-W.: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: BWP 2/2006, S. 14.

⁷ Vgl. u. a. KWB Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Bonn 2005, S. 3, oder Woortmann, G.: Alte Denkmuster verlassen: Überlegungen zu einer attraktiven und EU-kompatiblen Aus- und Weiterbildung. In: BWP 5/2006, S. 56.

ces“ gefassten Outcome-Orientierung in der Wirtschaft breite Akzeptanz finden.⁸ Zugleich wird angemerkt, dass für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen der Kontext eines „holistischen“ Ansatzes von Berufsbildung unverzichtbar bleibt. Dies wirft die Frage auf, bis zu welchem „Partialisierungsgrad“ die Zertifizierung von Units in der Berufsbildung sinnvoll ist.

- Von einem ECVET wird aber auch erwartet, dass es – bei aller Kritik in Teilbereichen – durchgehend auf das ECTS bezogen bleibt. Zu fragen ist deshalb, inwieweit das Zusammenspiel der Systeme zur Grundlage für die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems werden kann.⁹
- Es ist darauf zu achten, dass die Ergebnisse der Ausbildung im Dualen System im europäischen Rahmen eine angemessene Bewertung erfahren. Dies ist bei Einordnungsversuchen, die auf die Verkoppelung von Dualen Ausbildungen mit dem Hauptschulabschluss abheben, regelmäßig nicht gewährleistet. Es ist daher erforderlich, sich mit Erhebungen und modellhaften Erprobungen frühzeitig in die europäische Debatte einzubringen. Zudem bedarf es einer gleichwertigen Einstufung von erfahrungsbasierten und kognitiv erworbenen Lernergebnissen.¹⁰
- Verfahren, die nur Vergleichbarkeit und Anerkennung beruflicher Abschlüsse im Auge haben, bergen die Gefahr, an den Anforderungen des Arbeitsmarkts vorbeizugehen. Bei der Entwicklung von Verfahren für die Erstellung gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen für die Kompetenzbeschreibung und -bewertung ist darauf zu achten, dass diese auch Aussagen über *Kompetenzen* ermöglichen, die *außerhalb formaler Bildungsgänge* erworben wurden.¹¹

⁸ Dies hat in jüngerer Zeit erst das vom f-bb in Zusammenarbeit mit dem BIBB und zahlreichen europäischen Partnern im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführte Forschungsprojekt „ECVET reflector“ gezeigt.

⁹ Vgl. KWB Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Bonn 2005, S. 4.

¹⁰ Vgl. z.B. Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) zum Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn 2005 oder Meyer, R.: Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In *bwp@* 11/ November 2006, S. 5

¹¹ Vgl. Brunner, S. / Esser, F. H. / Kloas, P.-W.: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: *BWP* 2/2006, S. 14. oder Meyer, R.: Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? 2006, S. 10

2. Fragestellung und Methode

2.1 Fragestellung

Die Einführung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung in Deutschland wird durch Pilotprojekte vorzubereiten und zu unterstützen sein, die

- die erforderliche Konkretisierung der (notwendig abstrakten) Kategorien des Credit-Systems auf Branchenebene leisten,
- die Verständlichkeit und Handhabbarkeit des auf europäischer Ebene entwickelten Instrumentariums im Kontext des Dualen Systems sicherstellen und
- die es damit erlauben, mögliche positive Impulse für die nationale Zertifizierungspraxis, wie sie von der Dokumentation von Lernergebnissen im europäischen Transfer-System ausgehen können, frühzeitig zu erkennen und aufzunehmen.

Die vorliegende Studie hat zur Aufgabe, sachliche und methodologische Vorarbeiten für diese erforderlichen „Stress-Tests“ zu leisten, indem sie

- in Experteninterviews mit Akteuren der Berufsbildung Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Anwendung des ECVET im deutschen Dualen System identifiziert und das Verhältnis der beiden Zertifizierungslogiken durchleuchtet,
- die Prinzipien und Funktionselemente des Leistungspunktesystems analysiert und mit den Anforderungen der betrieblichen Praxis vergleicht,
- angemessene Verfahren für die praktische Erprobung des Leistungspunktesystems identifiziert.¹²

Ein wesentlicher Gesichtspunkt für das Design von ECVET-Stress-Tests wird sein, welches Verfahren für die Definition von Units als Teilen einer Qualifikation (bzw., im Kontext des deutschen dualen Systems: Berufs) gewählt wird. Es bieten sich verschiedene Vorgehensweisen an, die jeweils mit Vor- und Nachteilen verbunden sind:

1. Identifizierung und Bewertung isolierbarer Kompetenzbereiche innerhalb eines Berufsfelds in transnationalen Aushandlungsprozessen¹³

¹² Die im Rahmen der Untersuchung erzielten Ergebnisse sind zudem als Beitrag für den seit Oktober 2006 laufenden Konsultationsprozess zu ECVET vorgesehen.

¹³ Vgl. hierzu das Projekt „ECTS – Zertifizierung von online- und Präsenztraining in der Aus- und Weiterbildung von Chemiarbeitern – ein Beitrag zur Verbesserung der Mobilität und der Arbeits- und Anlagensi-

2. Definition von Units unter Rückgriff auf Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne¹⁴
3. Arbeitsplatzanalysen mit arbeitswissenschaftlichen Methoden
4. Rückgriff auf betriebliche Unterlagen und Einheiten, wie sie sich aus Verfahren ergeben, die in der betrieblichen Ausbildung genutzt werden (Lernprojekte, Lernen am/im Kundenauftrag, Lern-Arbeitsaufgaben)
5. moderierte Workshops mit Ausbildungsverantwortlichen

Eine vergleichende Analyse dieser Verfahren mit Blick auf eine Erprobung auf Branchenebene liegt bislang noch nicht vor. Da für die Praxis des ECVET zu Recht auf die Aushandlungskompetenz der Praktiker gesetzt wird, ist es jedoch von besonderer Bedeutung, frühzeitig festzustellen, inwieweit Möglichkeiten der Bereitstellung gut handhabbarer (d. h. neben dem Tagesgeschäft einsetzbarer) Methoden bestehen.¹⁵

2.2 Verfahren der Datengewinnung

Methodisch greift die Untersuchung auf drei Instrumente zurück:

- Experteninterviews,
- Desktop-Research und
- Analyse betrieblicher Materialien und Unterlagen.

cherheit in der chemischen Industrie“. Ein Pilotprojekt gefördert im Rahmen des Aktionsprogramms Leonardo da Vinci der Europäischen Union für die berufliche Bildung.

¹⁴ Vgl. eurob – Europäisierung der Berufsbildung. Ein Projekt der Volkswagen Coaching GmbH in Kooperation mit der Universität Kassel, Zwischenbericht März 2006, http://www.volkswagen-coaching.de/fileadmin/user_upload/pdf-Dokumente/2006-04-20_Europa_Zwischenbericht_mit_IGM_Position.pdf und die dort angestellten methodischen Vorüberlegungen.

¹⁵ Sie werden nicht nur für die inhaltliche Beschreibung der Units, sondern auch für die Identifizierung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen benötigt, die für das Absolvieren dieser Units bereits voraussetzen sind (vgl. Makowitsch, J. / Messerer, K.: „Kompetenzzertifikat“. Vorschlag zur Umsetzung eines ECVET-Verfahrens entwickelt im Rahmen des VQTS Projektes, Juni 2005, http://www.biat.uni-lensburg.de/iat.www/Projekte/VQTS/VQTS_Kompetenzzertifikat_030605_DE.pdf. Weitere Hinweise hat die 2006 vom fbb im Kooperation mit dem BIBB im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführten Studie „ECVET reflector“ erbracht, die Fragen der Kompatibilität eines ECVET und der nationalen Berufsbildungssysteme auf systemischer Ebene analysiert hat. Die in diesem Zusammenhang erzielten Ergebnisse können Hinweise auf die Gestaltung des Instruments ECVET einerseits und begleitender Maßnahmen andererseits geben. Weitere Informationen zur Studie „ECVET reflector“ sind zu finden unter: www.ecvet.net, vgl insbesondere die Ergebnispräsentation: Fietz, G. / Le Mouillour, I. / Reglin, Th.: Study on the implementation and development of an ECVET system for apprenticeship (http://www.ecvet.net/media.php/2983/6040/berlin_ecvet-reflector.pdf).

2.2.1 Experteninterviews

Die Interviews hatten das Ziel, die Möglichkeit und die Erfordernisse einer ECVET-Erprobung in der deutschen Automobilindustrie zu analysieren. Es ging darum, zu klären, inwiefern dieser Vorschlag im deutschen Dualen System umsetzbar ist und welche Spezifikationen und Auswirkungen berücksichtigt werden müssen. Der deutsche Automotive-Sektor eignet sich für eine solche Untersuchung in hervorragender Weise, weil er europaweit aktiv ist und sich in der Dualen Ausbildung engagiert. Als international Maßstäbe setzende deutsche Branche ist er für das Vorhaben besonders prädestiniert.

ECVET wird auf europäischer Ebene als ein Instrument entwickelt, das Mobilität und den transnationalen Austausch in der Ausbildung erleichtern und unterstützen soll. Die Mobilitätsthematik war folglich selbstverständlich Gegenstand der Interviews, stand aber nicht im Vordergrund. In den Mittelpunkt wurde vielmehr die besondere Form und Logik einer auf dem ECVET basierenden Dokumentation von Lernergebnissen im Verhältnis zum deutschen Dualen System gerückt.

Um die auf europäischer Ebene entwickelten Vorschläge zu ECVET mit den in der Praxis – insbesondere der betrieblichen Ausbildung – gegebenen Anforderungen an ein solches System vergleichen zu können, wurden halbstandardisierte Interviews mit Experten der (betrieblichen) Berufsbildung geführt. Die Form des *Experteninterviews* wurde gewählt, weil sich dieses in den Sozialwissenschaften für die Erschließung sozialer Untersuchungsfelder gut bewährt hat.

„Sowohl in quantitativ wie auch in qualitativ orientierten Forschungsvorhaben können Experteninterviews zur Herstellung einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichem Feld dienen, zur Schärfung des Problembewusstseins des Forschers oder auch als Vorlauf zur Erstellung eines abschließenden Leitfadens.“¹⁶

Die Spezifik des behandelten Forschungsgegenstands legte eine eher auf Tiefe als auf Breite angelegte qualitative Untersuchungsmethodik nahe. Der Vielschichtigkeit, Ambivalenz und Komplexität des Forschungsgegenstands näher zu kommen schien mittels qualitativer Verfahren besser möglich zu sein, als das mit quantitativen Verfahren der Fall wäre.

„Wo es aber um handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, um ungeschriebene Gesetze des ExpertInnenhandelns, um tacit knowing und Relevanzaspekte geht, gibt es zu offenen Experteninterviews keine Alternative.“¹⁷

¹⁶ Bogner, A. / Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A. et al. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden 2005, S. 33–70, hier S. 37, darüber hinaus Flick, U.: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 99ff.

¹⁷ Meuser, M. / Nagel, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2005, S. 71 – 93, Zitat S. 78

Experteninterviews sind eine spezielle Anwendungsform des leitfadengestützten Interviews. Im Unterschied zu biografischen Interviews interessiert der Gesprächspartner hier nicht als „ganze Person“, sondern in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld. Experteninterviews kommen mittlerweile in verschiedensten Forschungsfeldern als eigenständige Verfahren zum Einsatz, insbesondere auch im Bereich der Implementationsforschung.¹⁸

Das Augenmerk lag in den Experteninterviews darauf, sowohl mögliche Anknüpfungspunkte und Inkompatibilitäten von ECVET und Dualem System zu analysieren als auch die Treiber und Hemmnisse einer Einführung von ECVET in Deutschland zu eruieren und erste Erprobungs- und Einführungsstrategien zu entwickeln.

Der im Projekt entwickelte themenzentrierte *Interviewleitfaden* enthielt Fragen zu mehreren Themenkomplexen:

- *Einstieg*: Fragen zu Akzeptanz und Verständlichkeit von ECVET
- *Dokumentation von Ausbildungsergebnissen auf der Basis von Einheiten*: Einschätzung des Konzepts „Outcome-Orientierung“, Identifikation von Hindernissen und positiven Wirkungen einer Prüfung und Bewertung von Teilen von Qualifikationen
- *Einführung in Deutschland*: Fragen zur Gestaltung des Einführungsprozesses und seiner möglichen Auswirkungen auf das deutsche Ausbildungssystem
- *ECVET praktisch*: Erhebung der Anforderungen, die sich bei einer Anwendung des ECVET-Instrumentariums in den Unternehmen ergeben
- *Mobilitätskontext*: Fragen nach den Voraussetzungen einer Mobilitätsförderung durch ECVET
- *ECVET und Arbeitsmarkt*: Fragen nach dem Einfluss von ECVET auf den europäischen und den deutschen Arbeitsmarkt, auf Personalplanung und Personalentwicklung in den Unternehmen

Im Unterschied zu Interpretationen, die am Einzelfall interessiert sind und sich an der Sequenzialität des Gesprächs orientieren, fokussiert die (vergleichende) Auswertung von Experteninterviews auf *thematische Einheiten*, auf inhaltlich zusammengehörende Passagen, die über die Texte verstreut sein können.

Für die Auswertung wurden die Interviews vollständig transkribiert. Als Auswertungsraster wurde der Interviewleitfaden verwendet und seine Gliederung – ergänzt durch Erfahrungen

¹⁸ Vgl. Hücke, J. / Wollmann, H.: Methodenprobleme der Implementationsforschung. In: Mayntz, R. (Hg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Band 1, Königstein/Ts. 1980, S. 216 - 235

aus dem Feld – als Codesystem in einer Auswertungssoftware angelegt.¹⁹ Für den thematischen Vergleich der Experteninterviews wurden die abgefragten Themenkomplexe interviewübergreifend zusammengestellt und gleiche und unterschiedliche Ausdeutungen ihrer Untergliederungen identifiziert und analysiert. Bedeutungsgleiche Aussagen wurden zu Themenkomplexen gebündelt und auf einem höheren Abstraktionsniveau (Typologiebildung) zusammengefasst – belegt durch das empirische Textmaterial. Abschließend wurden die Ergebnisse in übergreifende Themen zusammengefasst und in Thesen generalisiert.

Im Zeitraum von Oktober 2006 bis Januar 2007 wurden 21 Interviews²⁰ mit Ausbildungsexperten und Vertretern des Personalbereichs der beteiligten Unternehmen aus der deutschen Automobilindustrie durchgeführt. Die Dauer der Interviews lag zwischen 70 und 120 Minuten.

Da die Interviewphase im Projekt bereits vor Beginn des ECVET-Konsultationsprozesses startete, konnte nicht davon ausgegangen werden, dass alle Gesprächspartner gleichermaßen gut mit Hintergrund, Funktionsweise und technischen Details des Leistungspunktesystems vertraut waren. Zur Vorbereitung auf die Interviews wurden den Gesprächspartnern neben dem Interviewleitfaden daher folgende Hilfen zur Verfügung gestellt:

- Ein Paket mit schriftlichen *Informationsmaterialien* beinhaltete eine Darstellung des Systems in Anlehnung an die Technischen Spezifikationen von 2005, ein Glossar mit den wichtigsten Fachbegriffen aus dem Kontext des ECVET und eine Sammlung von Quellentexten zu ECVET und EQF.
- Im Rahmen betrieblicher *Informationsveranstaltungen* vor Beginn der Interviews wurden die Gesprächspartner mit weiteren Aspekten der Thematik vertraut gemacht und erhielten Gelegenheit zur Diskussion. (In jedem teilnehmendem Unternehmen wurde eine Veranstaltung durchgeführt).
- Eine *Projektdarstellung* informierte über Hintergrund, Fragestellung und Ziele der Untersuchung.

Bei der Bereitstellung der Informationen war das Erfordernis hinreichender Genauigkeit mit der Berücksichtigung der Dynamik eines noch nicht abgeschlossenen Entwicklungsprozesses auszubalancieren.²¹

¹⁹ Verwendet wurde mit MaxQDA eines der gängigen Instrumente der sozialwissenschaftlichen Textanalyse.

²⁰ Zunächst waren 24 Experteninterviews geplant. Aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen in zwei beteiligten Unternehmen mussten hiervon leichte Abstriche gemacht werden. In drei Unternehmen wurden wie vorgesehen jeweils fünf Interviews geführt, in zwei Unternehmen jeweils nur drei.

²¹ Das ECVET-Konsultationspapier wurde Ende Oktober, zwei Monate nach Projektbeginn, veröffentlicht. Zu diesem Zeitpunkt waren die ersten Expertengespräche bereits geführt worden.

2.2.2 Desktop-Research

Begleitend zu den Experteninterviews wurde eine Recherche und Analyse der relevanten Literatur durchgeführt. Im Einzelnen wurden folgende Quellen gesichtet:

- Wissenschaftliche und betrieblich-praktische Literatur zum Thema ECVET, europäische Berufsbildung, Zertifizierung von Kompetenzen
- Politische Dokumentationen und Verlautbarungen zu den Themen ECVET und EQF
- Artikel und Positionspapiere aus dem Umkreis der in der deutschen Ausbildungslandschaft maßgeblichen Stakeholder

2.2.3 Auswertung betrieblicher Unterlagen

Darüber hinaus wurden betriebliche Unterlagen ausgewertet: Dokumentationen, betriebsspezifische Lehr- und Lernmaterialien oder Strukturmodelle betrieblicher Ausbildung, wie sie sich in Software-gestützten Feedback-Systemen finden lassen. Hauptgesichtspunkt der Analyse war das Verhältnis bestehender Gliederungen und Organisationsmodelle betrieblicher Ausbildung zu ECVET und seinen Anforderungen (z. B. Gliederung einer ‚Qualifikation‘ in ‚Einheiten‘).

Einen zweiten Schwerpunkt bildete die Auswertung von (Zwischen-)Ergebnissen und Ergebnissen thematisch verwandter Projekte und Modellversuche.²²

²² Hierzu zählen z. B. das Projekt „eurob“ der Volkswagen Coaching AG oder der Modellversuch „Move pro Europe“ der EADS GmbH.

3. Zum Kontext europäischer Berufsbildungspolitik

Eines der Ziele der Europäischen Union ist das europäische Wirtschaftswachstum und die Wohlstandsmehrung durch gemeinsame Märkte und Wissensbestände. Nach bisherigen allmählichen Erweiterungen steht die EU jetzt vor strukturellen Anpassungsproblemen. Im Juni 1999 fiel auf einer Konferenz von 29 Bildungsministern erstmals der Begriff „europäischer Hochschulraum“, verbunden mit konkreten Zeitvorgaben für seine Schaffung bis zum Jahr 2010. Für den vielfältigen Prozess des Zusammenwachsens Europas auf dem Gebiet der Hochschulbildung hat sich von diesem Zeitpunkt an die Bezeichnung „Bologna-Prozess“ etabliert. Während der Hochschulbereich eine so gut wie einheitliche Struktur aufweist und bereits feste Konturen annimmt, besteht in der Berufsbildung in Europa eine große Vielfalt verschiedener Systeme. Sie reichen von „Training-on-the-Job“ über die duale Ausbildung bis zur – verbreiteten – Ausbildung in beruflichen Schulen. Wegen dieser unterschiedlichen Ausbildungssysteme weichen auch die erworbenen Qualifikationen innerhalb der Union erheblich voneinander ab.

Im Jahr 2000 hat sich der Europäische Rat von Lissabon das hochgesteckte Ziel gesetzt, Europa (ebenfalls bis 2010) zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Alle Mitgliedstaaten wurden aufgefordert, die Lissabonner Ziele und die damit verbundenen Vorgaben in ihrem nationalen Kontext zu verwirklichen. 2002 hat man sich in diesem Zusammenhang auf der Kopenhagen-Konferenz darauf geeinigt, die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu stärken. Sowohl der Lissabonner Konferenz als auch der Konferenz von Kopenhagen ging es darum, Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität im Bildungsbereich zu steigern. Für die universitäre Ausbildung wurde als Instrument dazu ein Leistungspunktesystem gewählt, das so genannte European Credit Transfer System (ECTS). Analog dazu wurde für die berufliche Bildung ein eigenes Modell entwickelt: das European Credit System for Vocational Education and Training (EC-VET).

3.1 Europäische Hochschulbildung: Das Hochschulpunktesystem ECTS

Im Jahre 1998 wurde in der so genannten Sorbonne-Erklärung eine Vereinbarung zwischen den Bildungsministern Frankreichs, Deutschlands, Italiens und Großbritanniens getroffen, das Hochschulwesen in Europa vergleichbar zu machen. Daraus entstand am 19. Juni 1999 in Bologna eine Erklärung der Bildungsminister aus 29 europäischen Ländern. Vor dem Hinter-

grund der Förderung einer europäischen Dimension in der Hochschulausbildung sind mit dieser Erklärung zwei Ziele verbunden:

- Die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- Durch die Einführung eines Diplomzusatzes die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate und graduate). In Deutschland wird diese neue Differenzierung in Gestalt von „Bachelor“- und „Master“-Studiengängen umgesetzt.

Weiterhin wird die Einführung eines Doktorats angestrebt. Zusätzlich sollten, um die europäische Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen garantieren zu können, ein Leistungspunktesystem, das European Credit Transfer System (ECTS), und eine Modularisierung dieser Studiengänge eingeführt werden. Dem Bachelor-Studiengang werden 180 bis 240 Punkte zugeordnet, dem Master-Studiengang 90 bis 120 Punkte. Der dritte Studiengang setzt eine eigenständige Forschung voraus und schließt mit dem Doktor oder PhD ab.

Zur Qualitätsentwicklung der Hochschulbildung sind eine Fakultätsentwicklung und eine Akkreditierung der Studiengänge vorgesehen. Mit diesen Maßnahmen sollten der europäische Hochschulraum attraktiv gemacht und die nationalen Forschungen in Europa verzahnt werden.²³

Bei der Zumessung der Leistungspunkte wird für ein akademisches Jahr ein Aufwand von 1500 bis 1800 Stunden angesetzt, der sich in 60 „credit points“ ausdrückt. Ein Leistungspunkt entspricht 25 bis 30 Arbeitsstunden und ca. 35 Stunden pro Woche Arbeitsbelastung inklusive Semesterferien. Dabei wird der Lern-, Vor- und Nachbereitungsaufwand berücksichtigt, der durchschnittlich mit einer Veranstaltung verbunden ist. Mit diesem Verfahren soll die Anrechnung von im In- und Ausland erbrachten Studienleistungen wesentlich erleichtert werden. Bei Nichtbestehen des Moduls für die Teilleistungen werden keine Leistungspunkte angerechnet. Für einen Leistungsnachweis (z.B. Prüfung, Referat, Klausur) steht eine Notenskala A-F zur Verfügung. A entspricht einer hervorragenden eins (sehr gut mit Auszeichnung) und F einer fünf (mangelhaft) in unserem Notensystem.

²³ Über den Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Europa 2005 informiert eine Studie der Universität Kassel: Alesi, B. / Bürger, S. / Kehm, B. M. / Teichler, U.: Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Hrsg. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2005. Zu den Prinzipien der Umsetzung in Deutschland vgl.: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003

3.2 Lissabon und Kopenhagen

Ausgehend von der Tatsache, dass sich das wirtschaftliche Wachstum Europas über Jahre hinweg eher enttäuschend entwickelt hatte und der Abstand zu den USA und einigen asiatischen Ländern sich sogar vergrößerte, hat die Europäische Union neue Maßnahmen zur Steigerung ihrer Wettbewerbsfähigkeit und des sozialen Zusammenhalts beschlossen. Hierzu gehört auch ein gemeinsames Konzept für lebenslanges Lernen. Die Ursachen für die vergleichsweise geringe Wachstumsdynamik Europas liegen vor allem in einer Strukturschwäche der europäischen Wirtschaft, deren Probleme sich durch Überalterung und divergierende Aus- und Weiterbildungssysteme noch erhöhen. Ihre Diversität erschwert es dem Einzelnen, sich frei auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu bewegen und der Forderung nach der laufenden Aktualisierung seiner Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen nachzukommen. Daher hat im Jahre 2000 der Europäische Rat in Lissabon beschlossen, die Transparenz von Qualifikationen zu verbessern und lebenslanges Lernen zu fördern. Ziele sind ein Wirtschaftsraum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und ein größerer sozialer Zusammenhalt.

Der Lissabon-Prozess wurde 2002 in Barcelona und Kopenhagen durch weitere Vorhaben im Bereich der beruflichen Bildung ergänzt. In Kopenhagen haben 31 Minister der EU eine Erklärung verabschiedet, in der eine verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung gefordert wurde. Im Mittelpunkt standen Transparenz, Information und Orientierung, Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen, die Qualitätssicherung und die Ausbildung der Lehrer und Ausbilder. Ziel war es, die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu einer weltweiten Qualitätsreferenz werden zu lassen. Durch eine verbesserte Ermittlung des Lernbedarfs sollte die Grundlage für eine Strategie des lebenslangen Lernens geschaffen werden. Bis 2006 sollten kohärente Strategien entwickelt werden, wobei die Berufsausbildung eine Schlüsselstellung einnimmt. Jedoch fehlen in den meisten europäischen Ländern noch immer die grundlegenden Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung. Der Kopenhagen-Prozess versuchte die Entwicklung der Berufsbildung in Europa zu beschleunigen, indem er auf Schlüsselthemen aufmerksam machte (z.B. Kompatibilität der Berufsbildungspolitiken in Europa, Einsatz der Methode der offenen Koordinierung).

Das Maastrichter Kommuniqué²⁴ von 2004 will die Fortschritte in der Erreichung der Lissabonner und Kopenhagener Ziele bewerten und stellt neue Prioritäten auf. Der Bericht konstatiert die wichtigsten Herausforderungen, vor denen die Berufsbildung in Europa steht, und diskutiert Vorschläge zur Verbesserung und Attraktivität der Berufsbildung. Zum anderen geht er auf die Arbeitsmarktanforderungen und auf die demographischen Veränderungen²⁵ und

²⁴ Das Maastricht-Kommuniqué wurde 2004 von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben, um die in der beruflichen Bildung erreichten Fortschritte einzuschätzen.

²⁵ Das Durchschnittsalter der europäischen Bevölkerung wird sich bis 2050 von 39 (2000) auf ca. 45 Jahre erhöhen. Bis 2030 wird die Zahl der 20- bis 54-Jährigen um 27,2 Millionen zurückgehen. Gleichzeitig wird

deren Auswirkungen ein. Darüber hinaus widmet er sich den Bedürfnissen gering qualifizierter und benachteiligter Gruppen und deren Integration in den Arbeitsmarkt. Es ergeben sich für die berufliche Bildung in Europa neue Prioritäten: Die große Zahl von gering Qualifizierten muss verringert, die berufliche Weiterbildung gefördert werden. Um einen europäischen Arbeitsmarkt zu bilden, muss die Mobilität erhöht werden. Es muss in die Qualität der Berufsbildung investiert werden, was Maßnahmen zur Ausbildung der Ausbilder erforderlich macht. Das bedeutet: Höhere Investitionen in Bildung sind notwendig.

3.3 Der Europäische Qualifikationsrahmen EQF

Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen wurde am 8. Juli 2005 von der Europäischen Kommission allen Mitgliedsstaaten mit folgender Erklärung vorgelegt:

„Der hier vorgestellte EQF ist als Meta-Rahmen geplant, der es ermöglicht, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen untereinander zu verbinden und für mehr Transparenz auf europäischer Ebene zu sorgen. Dieser Rahmen wird die Übertragung, die Transparenz und die Anerkennung von Qualifikationen erleichtern – die hier als von einer zuständigen Stelle auf nationaler oder sektoraler Ebene bewertete und zertifizierte Lernergebnisse definiert sind. (...) Eine weitere Aufgabe des EQF wäre es, die Mobilität von Lernenden und die grenzüberschreitende Arbeitsmarktmobilität zu ermöglichen und zu fördern. Ein EQF soll auf freiwilliger Basis umgesetzt werden, keinerlei rechtliche Verpflichtungen mit sich bringen und eine Antriebskraft für den Wandel durch die Unterstützung von Reformen auf nationaler und sektoraler Ebene sein.“²⁶

Mit dieser Zielbeschreibung kommt zum Ausdruck, dass der EQF als eine europäische Übersetzungshilfe zum Vergleich verschiedener Qualifikationen sowie als ein an Lernergebnissen orientiertes neutrales Referenzsystem konzipiert ist.

Der EQF umfasst acht Referenzniveaus, auf die Qualifikationen (und Units) bezogen werden können. Jede Stufe wird unter Verwendung der drei bereits genannten Elemente „knowledge, skills and competences“ beschrieben.

Die Orientierung an Lernergebnissen schließt ein, dass Faktoren wie Ausbildungsdauer, Ausbildungsort oder Ausbildungsform für die Beschreibung eines Niveaus keine Rolle spielen.

Am 5. September 2006 wurde vor dem Hintergrund der nationalen Stellungnahmen in Brüssel ein weiterer Vorschlag unterbreitet:

sich die Zahl älterer Personen im erwerbsfähigen Alter (55-64 Jahre) um 13,5 Millionen erhöhen. Infolgedessen wird die Altenbelastungsquote signifikant zunehmen.

²⁶ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel, 08.07.2005, S. 8

„Mit der vorgeschlagenen Empfehlung wird der EQR als Referenzinstrument eingerichtet, um Qualifikationsniveaus nationaler Qualifikationssysteme sowie von Qualifikationssystemen zu vergleichen, die internationale sektorale Organisationen ausgearbeitet haben. Den Kern des EQR bilden ein Satz europäischer Referenzniveaus, die im Sinne von Lernergebnissen beschrieben werden, sowie Mechanismen und Grundsätze für die freiwillige Zusammenarbeit.“²⁷

In diesem Vorschlag wird den Mitgliedsstaaten empfohlen, ihr nationales Qualifikationssystem bis 2009 mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen zu verbinden, indem sie ihre Qualifikationsniveaus auf eine transparente Art und Weise mit den im Vorschlag aufgeführten Niveaus verknüpfen und gegebenenfalls und in Übereinstimmung mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis einen nationalen Qualifikationsrahmen erstellen. Bis 2011 sollen zudem alle neuen Qualifikationsnachweise und Europass-Dokumente, die von den dafür zuständigen Stellen ausgestellt werden, einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten. Bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen soll ein Ansatz verwendet werden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung non-formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen fördert. Außerdem soll ein nationales Zentrum benannt werden, das die Beziehung zwischen dem nationalen Qualifikationssystem und dem Europäischen Qualifikationsrahmen unterstützt und koordiniert.

3.4 Das Leistungspunktesystem ECVET

Die Aufgabe des ECVET ist es, einen konkreten Beitrag zur Förderung des lebenslangen Lernens zu leisten. Es handelt sich darum, die Mobilität von Personen auf ihrem Bildungs- und Berufsbildungsweg zu erleichtern, zunächst zwischen verschiedenen nationalen Systemen, aber auch innerhalb der nationalen Systeme. Das ECVET soll Ergebnisse aller möglichen Bildungsprozesse integrieren können, handle es sich um formale Ausbildungen oder um nicht-formales und informelles Lernen, auch wenn in der ersten Phase der Umsetzung des ECVET zunächst vorrangig die formalen Systeme von Bildung und Berufsbildung betroffen sein mögen. Es soll schließlich die Entwicklung jedes Einzelnen und seiner Beschäftigungsfähigkeit fördern. Das Ziel ist, Transparenz, Vergleichbarkeit, Transferierbarkeit und wechselseitige Anerkennung von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus zu fördern. Dazu sollen Maßnahmen zur Schaffung wechselseitigen Vertrauens und ein Credit-Transfersystem für die berufliche Bildung entwickelt werden. Qualifikationen sollen dabei

²⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 05.09.2006, S. 9

– anders als im workload-basierten ECTS der Hochschulen – durch die erzielten Lernergebnisse und Kompetenzen (den „outcome“) beschrieben werden.

Dem System der Leistungspunkte (ECVET) liegen folgende Prinzipien zugrunde: Die Ausbildungsgänge, Ausbildungsabschnitte, Qualifizierungsbestandteile usw. werden *outcome*-orientiert über die zu erwartenden *Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Kompetenzen* (knowledge, skills and competences - KSC) beschrieben. Die Lernergebnisse können unterschiedlichen Referenzniveaus zugeordnet werden. In jedem Fall werden sie in *Einheiten (Units)* zusammengefasst. Units sind Teile einer Qualifikation. Im Konsultationsdokument zu ECVET ist eine Unit folgendermaßen definiert:

„Eine Einheit [Unit] ist die Gesamtheit der Kenntnisse, der Fähigkeiten und weiteren Kompetenzen, die einen Teil einer Qualifikation darstellt. Die Einheit kann der kleinste Teil einer Qualifikation sein, die evaluiert, validiert und eventuell zertifiziert werden kann. Eine Einheit kann sich auf eine oder mehrere Qualifikationen beziehen.“²⁸

Den Units wird jeweils eine Anzahl an *Leistungspunkten (Credits)* zugeordnet, die das quantitative Verhältnis der einzelnen Units einer Qualifikation zueinander und das quantitative Verhältnis der einzelnen Unit zur Gesamtqualifikation ausdrückt.

„Für ECVET werden Leistungspunkte zuerst für die gesamte Qualifikation vergeben. Die Punkte werden danach den einzelnen Einheiten entsprechend ihrer relativen Bedeutung hinsichtlich der Qualifikation zugeordnet.“²⁹

²⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich Berufsbildung. Brüssel, 31.10.2006, S.13

²⁹ Ebda. S. 14

4. Einschätzung der Anschlussfähigkeit des ECVET-Instrumentariums

Grundlage für die Beschreibung der Potenziale des ECVET und der möglichen Probleme oder offenen Fragen sind die Ergebnisse der Experteninterviews, die von Oktober 2006 bis Januar 2007 mit 21 Vertretern des deutschen Automotive-Sektors – Ausbildungsleitern und -verantwortlichen sowie Vertretern des Personalbereichs – geführt wurden.

Die Projektpartnerschaft ist aus einem vom f-bb moderierten Gesprächskreis hervorgegangen, der sich bereits seit Juli 2005 mit den europäischen Aktivitäten zur Förderung von Mobilität und Transparenz im Bereich der Ausbildung auseinandersetzt. Viele Gesprächspartner kannten daher bereits frühere Dokumente zu ECVET, insbesondere das Arbeitspapier der Technical Working Group vom 28.06.2005, und nehmen in ihren Ausführungen gelegentlich auf diese historischen Versionen Bezug. Andere Projektbeteiligte hatten im Vorfeld des Interviews erstmals Gelegenheit, sich gründlich mit der Thematik zu befassen. Die Gespräche spiegeln daher manchmal sachliche Unklarheiten wider, von denen einige auch dann dokumentiert und in die Studie aufgenommen wurden, wenn sie sich im weiteren Gesprächsverlauf klären ließen.

Die Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung gliedert sich in drei große Kapitel:

Das Kapitel „4.2 Strategische Aspekte des ECVET“ analysiert und diskutiert die grundsätzliche Einstellung der befragten Unternehmen zu ECVET und die Implikationen, die sich daraus für die Einführung des ECVET in Deutschland ergeben. Es geht hier um die strategische Bedeutung und die Strahlkraft, die ECVET aus Unternehmensperspektive zukommt, und um die Konsequenzen, die sich daraus für das ECVET-System selbst, aber auch für das Duale System ergeben könnten oder sollten.

Das Kapitel „4.3 Technische Aspekte des ECVET“ beschäftigt sich im Einzelnen mit den technischen Details des ECVET. Hier werden technische Mängel bzw. notwendige Ergänzungen und Verfeinerungen des Systems ECVET aus der Sicht der Unternehmen behandelt. Darüber hinaus enthält dieses Kapitel die Positionen der Unternehmen in technisch-organisatorischen Fragen wie etwa der Besetzung und institutionellen Verortung der „zuständigen Stelle“.

Das Kapitel „4.4 Operative Aspekte“ behandelt erfolgskritische Faktoren für die Einführung des ECVET und Fragen der Ausrichtung, Gestaltung und Verortung von Erprobungsprojekten zu ECVET in Deutschland.

4.1 Grundmotiv: Hohe Akzeptanz des ECVET

In den Gesprächen artikuliert sich eine grundsätzlich positive Einstellung der Wirtschaft gegenüber dem ECVET und gegenüber sachlich eng zugehörigen Aspekten wie der Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen, der Übertragung von Lernergebnissen von einem Land in ein anderes und der Übertragung von Lernergebnissen von einem Teil des Bildungssystems in einen anderen. Im Einzelnen ergibt sich folgendes Stimmungsbild:

Haltung gegenüber ...	sehr positiv	eher positiv	unentschieden	eher negativ	sehr negativ
... ECVET allgemein,	9	10	2		
... der Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen,	13	8			
... der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen nationalen Bildungssystemen,	11	7	3		
... der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Teilen eines Bildungssystems.	13	8			

Abbildung 1: Grundsätzliche Einstellung gegenüber ECVET und seinen Funktionen³⁰

³⁰ Die in Abbildung 1 ausgewertete Frage wurde in Anlehnung an den im „ECVET-reflector“-Projekt verwendeten Interview-Leitfaden formuliert.

Einschränkung: Defizit an Operationalisierung

Für die Würdigung dieser grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber dem ECVET ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der Erhebung der Entwicklungsprozess des ECVET auf europäischer Ebene noch nicht abgeschlossen war. In die positiven Antworten fließen – das zeigen die Kommentare zu den Antworten – zum Teil Interpretationen älterer Dokumente der Europäischen Kommission ein. Mit den bestehenden Unwägbarkeiten hinsichtlich der abschließenden Gestalt und Leistungsfähigkeit des ECVET, auf die einige Gesprächspartner hinweisen, begründen sich insbesondere die „unentschiedenen“ Antworten.

Als wesentliche Schwierigkeit der aktuellen Diskussion um Entwicklungstrends wird das Fehlen einer konkreten Umsetzung bzw. eines konkreten Beispiels der Übersetzung eines Berufsbildes in die Sprache und Logik des ECVET festgestellt. Besteht gegenüber der Idee und Zielsetzung des ECVET (und des EQF) in seiner gegenwärtigen Gestalt durchaus große Akzeptanz in den befragten Unternehmen, so wird doch immer wieder festgestellt, dass das Instrument erst dann abschließend beurteilt werden könne, wenn eine Operationalisierung vorliege und wenn, vor allem, Praxiserprobungen erfolgt seien. Dies gilt sowohl für den Einsatz des ECVET als auch für die Zuordnung von Units oder anderen Lernergebnissen zu den Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens. In der Operationalisierung von ECVET und den Beschreibungen der Niveaustufen des EQF sehen die Unternehmen derzeit noch eine große Herausforderung.

4.2 Strategische Aspekte

4.2.1 Drei Zugänge zu ECVET

Als Folge der Entwicklung und Einführung des ECVET auf europäischer Ebene ist zu erwarten, dass gleichzeitig in vielen europäischen Ländern bildungspolitische Reformvorhaben neue Anstöße erhalten. Profitieren dürften von den europäischen Entwicklungen insbesondere solche Länder, in denen ohnehin versucht wird, die Durchlässigkeit zwischen Teilbereichen des Bildungssystems zu erhöhen und monolithische Bildungsprogramme in Richtung größerer Flexibilität – etwa der Zertifizierung von Teilqualifikationen – weiterzuentwickeln.

Nimmt man diese beiden Aspekte des ECVET in den Blick – den originären Kontext der *transnationalen* Mobilitätsförderung und die Hypothese des Kollateralnutzens in Richtung Weiterentwicklung *nationaler* Bildungssysteme –, so lassen sich – gerade für den Aspekt der strate-

gischen Begutachtung des ECVET durch den deutschen Automotive-Sektor – verschiedene Zugänge zum Thema entwickeln, die als Analyseschema und Gliederungswerkzeug für die Untersuchung und Auswertung der Befragungsdaten verwendet werden können.³¹

- *Zugang I* – Nutzung des ECVET (vornehmlich) für den grenzüberschreitenden Transfer: Ziel ist es hier, die Mobilität in der Phase der Erstausbildung zu steigern. ECVET interessiert als ein gegenüber Bildungs- und Qualifizierungsprogrammen neutrales Instrument, das die Feststellung der Gleichwertigkeit von Lernerfahrungen im In- und Ausland deutlich erleichtern, ökonomisieren und damit zur Normalität werden lassen soll.
- *Zugang II* – Nutzung des ECVET für die Flexibilisierung nationaler Bildungssysteme, insbesondere für die Schaffung von mehr Durchlässigkeit *im Innern* eines Landes. ECVET interessiert hier als Instrument, das jenseits seiner originären Funktion der Mobilitätsförderung Dynamik in die Strukturen des nationalen Bildungssystems zu bringen vermag.
- *Zugang III* – Nutzung des ECVET *sowohl* für die Förderung der Mobilität in der Erstausbildung und für die Feststellung von Gleichwertigkeit von Lernerfahrungen im In- und Ausland *als auch* für die Unterstützung nationaler Reformen in Richtung Flexibilisierung und Förderung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme.

Zugang I ist eher in jenen Unternehmen zu erwarten, die bereits elaborierte eigene Austauschprogramme – etwa mit unternehmenseigenen ausländischen Standorten – betreiben oder von externen Institutionen organisierte Programme und Initiativen nutzen, so dass ein Interesse an erleichterter Anerkennung der im Ausland absolvierten Lerneinheiten und an deren Anrechnung auf den deutschen Ausbildungsgang entsteht.

Zugang II dürfte in jenen Unternehmen dominieren, die aus Gründen der Nachwuchssicherung im Fachkräftebereich und der Führungskräfteentwicklung ein verstärktes Interesse an der Effizienzsteigerung der Ausbildung haben. Da aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland ein Fachkräftemangel – wenigstens für bestimmte Bereiche und Sparten – prognostiziert wird und diese Tendenz die Wirtschaft in Deutschland insgesamt tangiert, konnte vermutet werden, dass das Interesse an den Themen Flexibilisierung und Durchlässigkeit – wenn auch sicher mit unterschiedlichen Gewichtungen – bei den befragten Unternehmen durchgehend hoch ist.

Zugang III verbindet die Interessenlagen I und II.

³¹ Vgl. in diesem Zusammenhang z. B. die Ziele, für die sich die deutsche Wirtschaft generell im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses einsetzt: „Lesbarkeit der in den verschiedenen Bildungssystemen erworbenen Kompetenzen, Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Formen des Erwerbs von Kompetenzen, Förderung der grenzüberschreitenden (horizontalen) sowie der innersystemischen/intranationalen Mobilität.“ KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem ECVET. Bonn 2005, S. 2.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Positionen in den untersuchten Unternehmen angetroffen wurden. Die skizzierte Systematik der Zugänge zum Thema ECVET dient dabei als Raster für die Analyse der in den Expertengesprächen erhaltenen Antworten.

4.2.2 Grundlegende Anforderungen aus Unternehmenssicht

An die Einführung eines Leistungspunktesystems in Deutschland müssen aus der Sicht der befragten Experten einige grundlegende Anforderungen gestellt werden, die sich erstens auf die Ausgestaltung des Systems selbst beziehen (1. und 2.) und die zweitens eine zentrale Anforderung der Implementierung des ECVET vorwegnehmen (3.).

(1.) *Handlungsorientierung und Praxisnähe*: Als entscheidend für den Erfolg und die Lebensfähigkeit des ECVET wird betrachtet, dass es gelingt, die Praxisnähe und die Handlungsorientierung der Ausbildung, wie sie die Experten im Dualen System in vorbildlicher Weise realisiert sehen, angemessen abzubilden.

(2.) *Akzeptanz bei den Unternehmen und auf dem Arbeitsmarkt*: ECVET muss aus Sicht der Befragten flexibel einsetzbar sein und sich durch unmittelbare Handhabbarkeit auf der Ebene des betrieblichen Ausbildungsgeschehens auszeichnen. Zudem bedarf es, um den Anspruch der Förderung von Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen erfüllen zu können, der Akzeptanz aller relevanten Stakeholder sowohl auf der innerbetrieblichen Ebene als auch auf dem Arbeitsmarkt.³²

(3.) *Relevanz für Betriebe und Berufsschulen*: Das Duale Ausbildungssystem gliedert sich funktionell und organisatorisch in die beiden Teile betriebliche Ausbildung und berufsschulischer Unterricht. Vor diesem Hintergrund ist die Etablierung eines Credit-Systems in einer Weise zu gestalten, die die *Einheit des Systems* sicherstellt (gleiche Verfahren und Bewertungsmaßstäbe bei beiden dualen Partnern).

4.2.3 Wahrnehmung der Zielsetzung und der Funktionen des ECVET

Mit ECVET verbinden sich für die Befragten drei wesentliche Ziele mit Blick auf die Ausbildungssituation in Deutschland: die Erleichterung und Förderung der Mobilität von Auszubil-

³² Die Gesprächspartner verwiesen in diesem Zusammenhang immer wieder auf den Entgelttarifvertrag bzw. das Entgelttarifabkommen (ERA), dessen Verhandlung mittlerweile in der Metall- und Elektroindustrie in allen Bundesländern abgeschlossen ist. Es handelt sich bei ERA um ein von den Tarifparteien ausgehandeltes Abkommen, das die unterschiedlichen Entgelte der Arbeiter (Lohn) und Angestellten (Gehalt) in einem gemeinsamen Entgelttarifvertrag zusammenführt. Vgl. hierzu Gesamtmetall. Die Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektroindustrie (Hg.): ERA für Einsteiger. Einführung in das Reformprojekt ERA mit Glossarium. Berlin o. J.

denden in ihrer Ausbildung, die Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung und die Erhöhung von Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Subsystemen des deutschen Bildungssystems.

4.2.3.1 Erleichterung und Förderung von Mobilität in der Ausbildung

Die Förderung von Mobilität in Bildungs- und Arbeitszusammenhängen ist im Kopenhagen-Prozess als Entwicklungsziel oberer Priorität festgeschrieben. Ziel der Einführung eines ECVET ist es, Mobilität zu fördern und die Anerkennung im Ausland erworbener Teilqualifikationen im Entsendeland zu erleichtern.³³

Status Quo: Mobilitätserfahrungen im deutschen Automotive-Sektor

Die im Projekt befragten Unternehmen der deutschen Automobilindustrie haben durchweg ausländische Produktionsstandorte und sind global tätig. Deshalb ist für jedes der befragten Unternehmen Mobilität in den Bereichen Ausbildung und Personalpolitik mittlerweile ein wichtiges Handlungsfeld.

Wenn es um *Personalplanung und -entwicklung* an ausländischen Produktionsstandorten geht, ist Mobilität ein entscheidendes Thema. Fast jedes Unternehmen verfügt über Konzepte und Instrumente, die konzernweit systematische Personalentsendung und einen systematischen Personalaustausch mit ausländischen Standorten ermöglichen. Mitarbeiter werden bei akutem Qualifikationsbedarf (beim Aufbau von neuen Standorten oder Fertigungslinien, bei Bedarf an Spezialwissen etc.) an ausländische Produktionsstandorte entsandt oder im Rahmen von Personalentwicklungsprogrammen beispielsweise im Anschluss an die Ausbildung etwa zwei Jahre lang an ausländischen Konzernstandorten – manchmal auch in anderen Unternehmen – eingesetzt.

Für den Bereich der *Ausbildung* stellt sich die Situation in den untersuchten Unternehmen weniger einheitlich dar:

³³ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: 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, S. 6f.

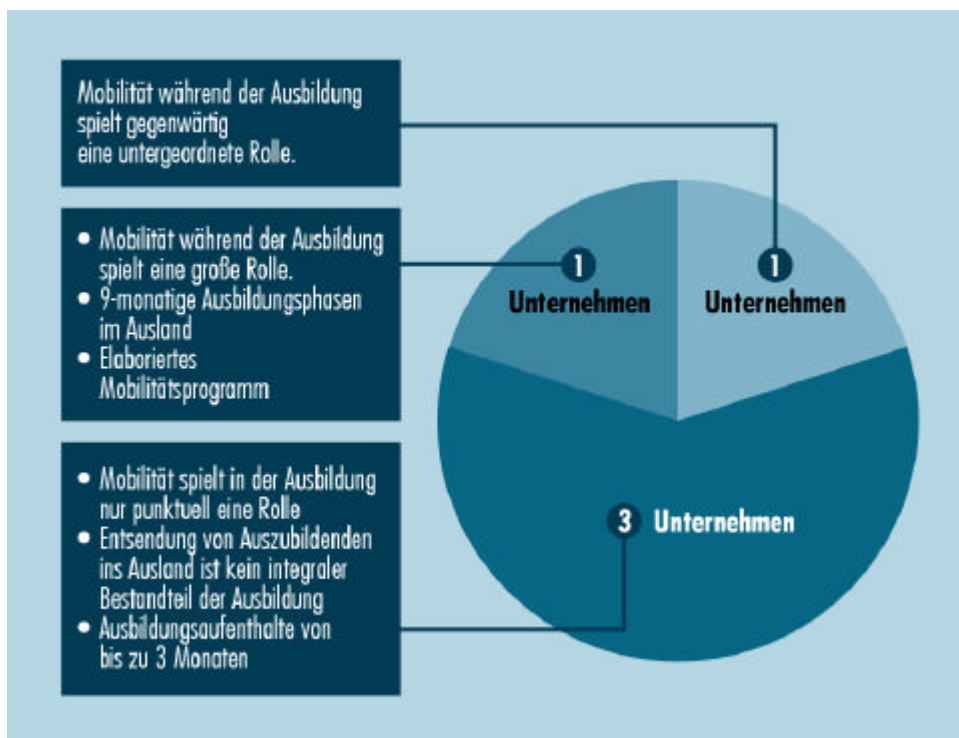


Abbildung 2: Aktivitäten der Unternehmen im Bereich Mobilität in der Ausbildung

Mobilität in der Erstausbildung spielt für eines der befragten Unternehmen gegenwärtig überhaupt keine Rolle, deutsche Auszubildende werden hier nur an den deutschen Standorten ausgebildet.

In einem zweiten der fünf befragten Unternehmen gibt es ein elaboriertes eigenes Austauschprogramm, in dessen Rahmen Auszubildende einmal oder mehrmals während ihrer Ausbildung an ausländische Standorte entsandt werden.

In den drei verbleibenden Unternehmen bedeutet Mobilität die ca. dreimonatige Entsendung von Auszubildenden an ausländische Standorte. Diese Unternehmen stehen, was die Mobilität in der Erstausbildung anbetrifft, nach eigener Einschätzung noch am Anfang ihrer Bemühungen. Die Entsendung der Auszubildenden ist in diesen Unternehmen kein integraler Bestandteil der betrieblichen Ausbildung – in einem Unternehmen auch nur für einen einzigen Ausbildungsberuf vorgesehen – und wird nicht in der Breite umgesetzt. Es handelt sich hier zwar um regelmäßig stattfindende, jedoch – gemessen an der gesamten Ausbildungsdauer – eher periphere Aktivitäten, die auch die Nebenfunktion einer Gratifikation für gute Ausbildungsleistung haben.

In dem Unternehmen, das sich durch sehr intensive Aktivitäten im Bereich der grenzüberschreitenden Ausbildung auszeichnet, existieren mehrere unternehmenseigene Mobilitätspro-

gramme. Das umfassendste ist das sogenannte „Euro-Azubi-Programm“, in dessen Rahmen Auszubildende insgesamt neun Monate ihrer Ausbildung – verteilt auf drei Blöcke von drei Monaten – an Unternehmensstandorten in Großbritannien verbringen.

Die Intensität der Mobilitätsaktivitäten ist hier eine unmittelbare Konsequenz des Selbstverständnisses des Unternehmens:

„Das [die grenzüberschreitende Mobilität] wird sowohl von den Auszubildenden wie von uns, von der Ausbilderseite, als sehr wertvoll angesehen und ist natürlich eine wesentliche Grundlage für unsere gesamte Personalpolitik. Denn wir sagen, unsere Mitarbeiter müssen mobil sein, denn wir sind erstens ein global tätiges Unternehmen und zweitens ein Mobilitätsunternehmen. (...) Das zeigt sich auch schon daran, dass unsere Auszubildenden am Ende der Ausbildung die Option Ausland sehr ernsthaft prüfen müssen, weil wir die Unterbringung in deutschen Werken nicht mehr zu hundert Prozent garantieren können. Während es im Werk (...) [in England oder in Österreich] immer noch gute Möglichkeiten gibt, unterzukommen. Also die jungen Leute müssen bereit sein, durch Mobilität zu ihrer eigenen Berufskarriere beizutragen. Und das wird von uns in jeder Hinsicht positiv bewertet.“ [Interview 10] ³⁴

Erklärte (Lern-)Ziele der Mobilitätsphasen aus Sicht aller entsendenden Unternehmen sind neben den kernfachlichen Aspekten (Lerninhalte der Ausbildungsordnung oder unternehmensspezifische Zusatzthemen) die Erweiterung *interkultureller Kompetenz* und die *persönliche Weiterentwicklung* des Auszubildenden:

„Es [Praxiseinsätze der Auszubildenden in einem ausländischen Werk] war für die Auszubildenden die Möglichkeit, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln, egal ob im Arbeitsumfeld oder im persönlichen Umfeld. Es hat immer zu einer Weiterentwicklung der Persönlichkeit geführt.“ [Interview 20]

Eng verknüpft mit dem Thema Mobilitätsförderung in der Ausbildung werden in den Interviews noch zwei weitere wichtige Aspekte genannt: die *Transparenz der Qualifikationen* und die *Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit*. Die folgende Textstelle fasst die beiden Themen beispielhaft zusammen:

„Der Grund für unser Euro-Azubi-Programm ist, dass Auszubildende, die bei uns in Deutschland einen Ausbildungsberuf gelernt haben, als Facharbeiter nach England, Thailand oder Südafrika gehen können. Was hilft ihm sonst dieser deutsche Ausbildungsbrief oder die Facharbeiterprüfung. Keiner kann reinschauen, weil niemand die Vergleichsmöglichkeiten hat. Deswegen wollten wir ein Programm starten, bei dem der Auszubildende am Ende zwei Zertifikate hat und in beiden Ländern zeigen kann, welche Kompetenzen er hat. Wenn ECVET laufen würde, wäre es eindeutig, welche Kompetenzen vorliegen und mit welchen Credit-Points jemand ausgestattet wurde.“ [Interview 7]

³⁴ Die Interviews wurden für die Auswertung anonymisiert und nach dem Zufallsprinzip codiert.

Das Angebot, an einer Mobilitätsphase teilzunehmen, richtet sich in der Regel nicht an alle Auszubildenden, sondern, verstanden als Anerkennung für herausragende Ausbildungsleistungen, nur an eine bestimmte Auswahl aus der Zielgruppe (in einem Unternehmen beispielsweise 15 Auszubildende pro Jahr). Grund für die beschränkte Anzahl sind neben dem zugrunde liegenden Leistungsprinzip die finanziellen Aufwendungen, die für die Auslandsphasen notwendig werden: Ein dreimonatiger Aufenthalt im Ausland kostet – einschließlich Flugkosten und Tagespauschale – zwischen 4000 und 5000 Euro pro Person *zusätzlich* zur Ausbildungsvergütung.

Mobilität: Verbesserung in drei Anforderungsbereichen

Mit Blick auf Mobilität versprechen sich die befragten Unternehmen drei Vorteile bzw. Verbesserungen in drei Anforderungsbereichen.

(1.) *Anerkennung von im Ausland erbrachten Lernleistungen:* In der Frage der Förderung von Mobilität teilen die befragten Unternehmensvertreter eindeutig die Auffassung der ‚ECVET-Macher‘. Die Förderung von Mobilität in der Ausbildung setzt in ihrer Sicht eine erleichterte Anerkennung von Lernleistungen aus Mobilitätsphasen und die Ermöglichung einer problemlosen Anrechnung im Ausland erzielter Lernergebnisse auf die Ausbildung in Deutschland voraus. Der Status quo des deutschen Ausbildungs- und Prüfungssystems ist in ihrer Wahrnehmung dadurch charakterisiert, dass Mobilitätsphasen von Auszubildenden (z. B. Entsendung an ausländische Unternehmensstandorte) sowohl für die Ausbilder/innen als auch für die Auszubildenden mit erheblichem Mehraufwand verbunden sind. Funktionierende Anerkennungsverfahren fehlten, Doppelungen seien daher unvermeidlich, und verpasster Berufsschullernstoff müsse nachgearbeitet werden.

Ausbildungsphasen im Ausland führten trotz vielfach nachweisbarer guter Lernleistungen weitgehend das Schattendasein eines eher touristisch geprägten Jugendaustauschs ohne feste Verankerung im Ausbildungs- und Zertifizierungssystem. Um auf diesem Feld Fortschritte zu erzielen, ist für die Gesprächspartner die *Vergabe von Leistungspunkten* für Ausbildungsabschnitte *von zentraler Bedeutung*.

(2.) *Effizientere Nutzung ökonomischer Ressourcen im Unternehmen:* Ein zweiter Aspekt, der ebenfalls eng verbunden ist mit der Anerkennung von im Ausland absolvierten Lernleistungen, betrifft die Ausbildungskapazitäten der Unternehmen und ihre Ausbildungsorganisation. Aufgrund der wechselseitig abgeschotteten Bildungssysteme werden zertifizierte Lernleistungen über Ländergrenzen hinweg oftmals nicht oder nur verbunden mit großem bürokratischen Aufwand anerkannt. Neben dem doppelten Aufwand, der Auszubildenden und Ausbildern dadurch entstünde, dass verpasster Lernstoff und Prüfungen nachgeholt werden müssen, hätten

die Unternehmen nicht die Möglichkeit, eine länderübergreifende innerbetriebliche Verbund- oder Auftragsausbildung durchzuführen. Fehlende Ausbildungskapazitäten an einem Standort könnten nicht durch unternehmenseigene ausländische Standorte aufgefangen, sondern müssten innerhalb der Landesgrenzen gedeckt werden. Der jeweilige Ausbildungsstandort müsse sich mit anderen Unternehmen in Inland zusammenschließen, um die Vermittlung bestimmter Teile der Ausbildung gewährleisten zu können.³⁵

(3.) Effizientere Nutzung zeitlicher Ressourcen: Die effizientere Nutzung der zeitlichen Ressourcen in den Mobilitätsphasen ist Voraussetzung für stärkere betriebliche Aktivitäten in diesem Bereich. Hierfür ist größere Transparenz und Kompatibilität der beruflichen Bildungssysteme erforderlich. Zyklisch wiederkehrendes Problem im Zusammenhang mit Mobilitätsprojekten sind Phasen der Über-, aber vor allem Unterforderung der Auszubildenden an ausländischen Standorten, die aus einer oftmals geringen transnationalen Kompatibilität von formal definierten Ausbildungsabschnitten resultieren. Sowohl was die zeitliche Dauer als auch was die inhaltliche Tiefe betrifft, würden durchaus unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen. Als Folge solcher Inkompatibilität berichten die Unternehmen von Unterforderung (öfter als von Überforderung), entstehender Langeweile und dem Wunsch der Jugendlichen, die Mobilitätsphase abzubrechen und die Zeit lieber für die anstehenden deutschen Prüfungen zu nutzen.

4.2.3.2 Förderung von Flexibilität in der Ausbildung

Das Konzept des ECVET sieht eine Prüfung und Bewertung von *Teilen von Qualifikationen* (Units) vor, die in den Berufsbildungssystemen – zunächst im Kontext der internationalen Mobilität – Relevanz gewinnt. Darüber hinaus allerdings wäre mit einem in Deutschland implementierten Leistungspunktesystem diese Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen auch jenseits grenzüberschreitender Anerkennungsprozesse nutzbar. Die deutsche Prüfungs- und Zertifizierungspraxis in der Ausbildung würde sich von dem traditionellen Modell der Zertifizierung einer ganzen Qualifikation (Berufsprinzip) in Richtung größerer Aufmerksamkeit auf kleine Einheiten unterhalb des ganzen Berufs bewegen. Dieser Aspekt des ECVET hat Implikationen, die sich auf Fragen der Flexibilisierung ebenso wie der Durchlässigkeit des Bildungssystems erstrecken.

³⁵ Am Beispiel eines der befragten Unternehmen: Die an einem österreichischen Standort nicht vermittelbaren Teile der Ausbildung können nicht unternehmensintern bspw. durch den Standort im Bundesland Bayern übernommen werden, sondern der Standort in Österreich ist auf die Zusammenarbeit mit österreichischen Unternehmen bzw. Standorten dritter Unternehmen in Österreich angewiesen. In Deutschland absolvierte Ausbildungsteile würden in Österreich nicht anerkannt, obwohl der Sache nach keinerlei Unterschiede bestünden.

Flexibilisierung

Die befragten Unternehmensvertreter erwarten sich von der Einführung des ECVET einen Schritt zur Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen, der zu einem deutlichen Zuwachs an Flexibilität führen könnte. Dabei werden vier Aspekte thematisiert:

Erstens wird die Erwartung geäußert, eine Fortentwicklung der Zertifizierungspraxis im Dualen System unter Nutzung des ECVET könnte es möglich machen, flexibler auf Entwicklungen des Lern- und Leistungspotenzials der Auszubildenden innerhalb des Ausbildungsverlaufs zu reagieren. Ist erkennbar, dass ein Auszubildender – aus welchen Gründen auch immer – das vorgenommene Ausbildungsziel nicht oder nur mit Einschränkungen erreichen wird, bestünde die Möglichkeit, Teile von Qualifikationen zu zertifizieren und bereits erbrachte Lernleistungen in eine neue Ausbildung zu übernehmen. Die Ausbildungszeit im neuen Ausbildungsgang könnte dann entsprechend verkürzt werden. Ein solchermaßen flexibel ausgestaltetes System ließe dem Auszubildenden zudem die Chance, die für die ursprünglich angestrebte Ausbildung notwendigen Elemente zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen und so die „ganze Qualifikation“ schließlich doch noch zu erwerben. Eine erhöhte Berücksichtigung der Teile von Qualifikationen im Zertifizierungssystem würde, indem es das den gestuften Ausbildungsgängen zugrunde liegende Prinzip ein Stück weit entgrenzt, für Auszubildende wie für Unternehmen größere Planungssicherheit und erweiterte Reaktionsmöglichkeiten schaffen.

Ein *zweiter wichtiger Aspekt* wird darin gesehen, dass ECVET die entwicklungsbegleitende Dokumentation der Leistungen des jungen Menschen erlaubt, so dass am Ende seiner Ausbildung so etwas wie ein Stärken-Schwächen-Profil vorliegen könnte. Die Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen schaffe im Vergleich zur traditionellen Zertifizierungsform ein deutlich differenzierteres Bild der Stärken und Schwächen der jungen Facharbeiter. Bei der feingliedrigeren Zertifizierung würden die Felder erkennbar, auf denen der junge Mensch begabt sei und die ihm weniger lägen. Die bislang ausschließlich praktizierte Zertifizierung am Ende der Ausbildung gebe lediglich Auskunft über den (mehr oder minder erfolgreichen) Abschluss der Facharbeiterausbildung. Sie unterstelle einen „Berufsuniversalisten“, der alle Inhalte gleichermaßen gut beherrscht:

„Wir merken das dann immer am Ende unserer Ausbildung, wenn es darum geht, eine Ranking-Liste festzulegen (...). Der Auszubildende hat jetzt drei oder dreieinhalb Jahre Ausbildung durchlaufen und dann sagen wir: Das war seine Leistung. Da machen wir so eine Art Allgemeinbetrachtung. Es werden aber im Grunde nie seine eigentlichen Stärken deutlich. Es gibt durchaus Jugendliche, die in einer Fachrichtung eine eindeutige Stärke haben, in der sie auch später ihr Einsatzgebiet finden sollten. Das wird aber nicht mehr deutlich. Er ist dann einfach Facharbeiter und hat seine Facharbeiterprüfung mit der Leistung abgeschlossen, und da haben wir die fachliche und die persönliche Kompetenzwirkung dokumentiert. Aber wirklich zu sagen, wo waren seine Stärken und was liegt ihm ein Stück weit weniger, also Teilqualifikationen, das kommt damit überhaupt nicht zum Aus-

druck. Man geht davon aus, wenn er seinen Facharbeiterbrief hat und er hat die und die Note, dann ist er ein guter Facharbeiter, und er beherrscht alles gleich gut. Aber das ist in der Wirklichkeit eben zum größten Teil nicht so. (...) Für den Jugendlichen ist es sicherlich auch hilfreich, wenn er deutlich erkennt, hier sind meine Stärken, da sind bisher eher meine Schwächen. Und ich kann jetzt noch versuchen, meine Schwächen eindeutig zu verbessern. Oder ich setze speziell auf meine Stärken und gehe dann fachlich (...) in diese eine Richtung.“ [Interview 11]

Drittens sehen die befragten Unternehmensvertreter im ECVET ein Instrumentarium, das die Abstimmung des Ausbildungsgeschehens auf die Anforderungslagen in der Wirtschaft zu verbessern vermag. Die Ausbalancierung des Ziels einer allgemeinen Berufsfähigkeit mit betriebspraktischen Erfordernissen (wie sie insbesondere in den neu geordneten Berufen angestrebt wird) könnte durch ein System der Dokumentation von Lernleistungen unterhalb der „ganzen Qualifikation“ einen Schub bekommen. Die folgende Interviewpassage fasst die Problemlage, die in diesem Kontext gesehen wird, exemplarisch zusammen:

„Also bei vielen Einsatzgebieten, bei 75 Prozent, hat der Auszubildende viel gelernt, was er später für sein tatsächliches Einsatzgebiet nicht mehr braucht oder im ersten Moment nicht bräuchte. Wir haben auch Einsatzgebiete, wo die Führungskräfte, die dann Auszubildende als Facharbeiter übernehmen, sagen: Mensch, das ist schön, der ist zu 100 Prozent einsatzfähiger Industriemechaniker, aber ich bräuchte bei ihm auch noch zu 40 Prozent Elektrotechnik. Jetzt steckt das bei ihm im Berufsbild aber nicht drin. Da merkt man ganz genau, wir haben dreieinhalb Jahre ausgebildet, aber bei 75 Prozent der Einsatzgebiete ist entweder zu viel ausgebildet worden, was im ersten Moment gar nicht benötigt wird, oder auf der anderen Seite sind nach wie vor natürlich gewisse Defizite vorhanden, wo wir sagen, da müssen wir noch ein bisschen nachqualifizieren. (...) Bei manchen Positionen passt es zu 100 Prozent. Zum Beispiel die Teile ‚Servicebereich‘, ‚Elektronik‘ beim ‚Elektroniker für Automatisierungstechnik‘, hier passt das Bild zu 100 Prozent. (...) Aber gerade bei der Bedienung von modernen Produktionsanlagen, bei der Lösung von Qualitätsproblemen, da passt es noch nicht zu 100 Prozent. Da sind wir momentan dran zu überlegen, wie können wir denn diese Passgenauigkeit noch besser hinbekommen, weil 40 Prozent, die nicht zu den Anforderungen passen, sind einfach zu viel.“ [Interview 11]

Mit dem Aspekt der Flexibilisierung des Ausbildungsgeschehens ist auch das Interesse verknüpft, spezielle betriebliche Anforderungslagen z. B. im Produktionsprozess besser bewältigen und entsprechenden Kompetenzbedarf effizienter decken zu können. In modernen Produktionsabläufen entstünden punktuell immer wieder spezielle Tätigkeitsfelder, die durch die Kompetenzprofile, wie sie die Ausbildungsberufe definieren, nur unzureichend abgedeckt werden könnten. Der für (Neu-)Ordnungsverfahren erforderliche Vorlauf mache es unmöglich, allen neuen Bedarfslagen in bestimmten Teilbereichen durch die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe zu entsprechen.

Ein Gesprächspartner hat das an einem eindrücklichen Beispiel verdeutlicht:

„Ein ‚Lackotroniker‘ wäre ein Lackierer, der Ahnung vom Lackieren und von Farben hat. Aber eigentlich muss er mehr Ahnung haben vom Anlagenführen. (...) Wenn ich heute

einen Fahrzeuglackierer ausbilde, dann muss der von der Hand, nach den Ausbildungsrahmenplänen und den Lerninhalten, die ich ihm vermitteln muss, perfekt ein Auto lackieren können. Bei uns in der Lackiererei lackiert aber keiner mehr mit der Hand eine Karosse, sondern das machen die Roboter. Und diese Roboter müssen programmiert und schnell repariert werden, und bei ihnen müssen schnell Fehler gesucht werden. Aber trotzdem müssen die Leute, die vor Ort in der Lackiererei sind, Ahnung vom Lack haben. Früher war es so, dass 80 Prozent wirklich Ahnung vom Lackieren haben mussten und 20 Prozent von Anlagentechnik, und das hat sich jetzt total gedreht. Aber wir bilden den Beruf immer noch so aus, als wenn wir von Hand lackieren würden.“ [Interview 8]

Die Idee des „Lackotronikers“ nimmt sich den Beruf des „Mechatronikers“ zum Vorbild, bei dem Themenfelder zweier unterschiedlicher Ausbildungsberufe zu einem neuen Beruf zusammengeführt wurden. In Abgrenzung zu einer solchen Schaffung neuer Ausbildungsberufe wird hier das Interesse artikuliert, mit Hilfe des ECVET und seines Gliederungsprinzips „Qualifikation und Einheiten“ einen speziellen Kompetenzbedarf durch die flexible Entwicklung von Units decken zu können – auch und gerade in solchen Bereichen, in denen die Verhältnismäßigkeit der Einleitung eines Ordnungsverfahrens fragwürdig scheint.

Eine *viertes* Beitrag zur Verbesserung der aktuellen Situation in der Dualen Ausbildung wäre aus Sicht der Gesprächspartner darin zu sehen, dass veränderte Gegebenheiten, die das spätere Arbeitsfeld der Auszubildenden bestimmen werden, rascher in der Ausbildungs- und Zertifizierungspraxis berücksichtigt werden könnten. Neuer Bedarf könnte als Element der Ausbildung zeitnah berücksichtigt und müsste nicht mehr neben oder nach der Ausbildung vermittelt werden. Unternehmen und Auszubildende, aber auch die Ordnungspolitik würden dementsprechend entlastet. Umgekehrt werden Flexibilisierungsmöglichkeiten bei solchen Inhalten gesehen, deren Relevanz im Zielkontext zweifelhaft ist. Die Identifikation zertifizierbarer Qualifikationselemente unterhalb der Makroebene der Berufsbilder erlaube deutlich größere Flexibilität bei einem Maximum an Transparenz.

4.2.3.3 Förderung von Durchlässigkeit

Neben dem Thema Flexibilisierung steht die Frage der Durchlässigkeit zwischen den nationalen Bildungssystemen. Mit einer Zertifizierung von Kompetenzbündeln³⁶ unterhalb der Ebene des „ganzen Beruf“ kann nicht nur größere Transparenz erworbener Qualifikationen und Kompetenzen erreicht werden, sondern auch die Beweglichkeit der zertifizierten Kompetenzbündel über die Grenzen von Subsystemen des Bildungssystems hinweg verbessert werden.

³⁶ Unter „Kompetenzbündel“ werden im Anschluss an Hanf und Reuling „(...) (Teil-)Abschlüsse, (...) die mit oder ohne Vorschriften für Lernwege und Prüfungsformen definiert sein können“, verstanden. Hanf, G. / Reuling, J.: „Qualifikationsrahmen“ – Ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In BWP 6/2001, S. 49 – 54, Zitat S. 49

Zwei verschiedene Formen der Durchlässigkeit werden mit Blick auf das Bildungssystem unterschieden.

- *Horizontale Durchlässigkeit:* Zertifizierte Teile eines Bildungsgangs können – z. B. bei Verlagerung der Interessenschwerpunkte oder verzögerter Begabungsentwicklung – in einen anderen Bildungsgang *transferiert* und als im neuen Kontext gültige Leistung *anerkannt* werden. In der Berufsbildung des Dualen Systems betrifft dies den Wechsel zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen.
- *Vertikale Durchlässigkeit:* Zertifizierte Teile einer beruflichen Ausbildung können im Fortgang der Bildungsbiografie der Person auf ein Fachhochschul- oder ein Hochschulstudium angerechnet werden. Sowohl die aufzuwendende Studienzeit (*workload*) als auch die Anzahl der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen (*learning outcomes*) können auf diese Weise reduziert werden, die doppelte Bearbeitung von Themenbereichen kann vermieden und die Fortführung der individuellen Bildungskarrieren effizienter gestaltet werden. Ebenso vereinfacht würde die Anrechnung von Qualifikationselementen auf Fortbildungen, wie sie u. a. von den IHKs angeboten werden (Betriebswirt IHK, Technischer Betriebswirt IHK).

Aus Sicht der befragten Experten hat das Thema Verbesserung der Durchlässigkeit im Zusammenhang mit ECVET große Priorität. In einem Unternehmen wird es sogar als das zentrale Thema gesehen³⁷:

„Das [Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Dualem System und Hochschule] ist der entscheidende Punkt. Wir haben in Deutschland noch nahezu abgeriegelte Systeme. Wenn jemand eine berufliche Ausbildung macht und dann anschließend studiert, dann bekommt er gerade einmal ein Praxissemester anerkannt. Mehr aber nicht. Obwohl ein Mechatroniker mit seinem ausgebildeten Praxiswissen das Studium locker um zwei Jahre verkürzen könnte. Dann wären auch mehr Leute bereit, auf eine Hochschulausbildung aufzusatteln. Hier sind wir europaweit etwas im Hintertreffen. Das ist für mich das wichtigste Thema.“ [Interview 1]

Die durch ECVET ermöglichte Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen erscheint als wesentliche Grundlage für die Erhöhung sowohl der horizontalen als auch der vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems:

„Gerade die Teilqualifikation schafft neue Möglichkeiten in der Dualen Ausbildung (...). (...) Angenommen, jemand bricht nach drei Jahren seine Ausbildung ab, dann steht er ja im Prinzip ohne Abschluss da, weil eine Endqualifizierung oftmals erst nach dreieinhalb Jahren des Ausbildungsberufs geschieht. (...) [Mit ECVET] hätte man auch wirklich die

³⁷ Um den Bereich Hochschulbildung stärker für nichttraditionelle Studierende zu öffnen, haben einige Bundesländer bereits entsprechende Regelungen getroffen und neue Zugangswege eingerichtet. Gegenwärtig spielt die Zahl derer, die diese Optionen nutzen und mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen an die Fach- oder Hochschule wechseln, statistisch noch kaum eine Rolle. Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, S. 105.

Möglichkeit, Teilqualifizierungen anzuerkennen und fortzuführen. Mit Teilqualifikationen ist eine Durchlässigkeit auch in andere Bildungssysteme möglich. Wenn jetzt jemand die Teilqualifikation in Buchhaltung hat, und er macht später seinen Betriebswirt, könnte man das ja anerkennen, man hat dann einen Nachweis. Und es wäre auch hinsichtlich der unterschiedlichen Berufsgruppen sehr gut, Teilqualifikationen zu haben, die ja zum Beispiel bei einem Mechatroniker und einem Elektroniker ähnlich sein können (...).“ [Interview 14]

Die Relevanz horizontaler Durchlässigkeit und des damit verbundenen Flexibilitätszuwachses erhält breite Bestätigung aus den befragten Unternehmen. Von der Einführung des ECVET versprechen sich *alle* Befragten signifikante Verbesserungen in dieser Hinsicht. Das Risiko eines Ausbildungsabbruchs würde insofern vermindert, als durch vertikale Durchlässigkeit und die Zertifizierung von Teilqualifikationen aus der ersten (abgebrochenen) Ausbildungsphase die Möglichkeit entstünde, z. B. bei Verschiebung der Interessenschwerpunkte die Ausbildung zu wechseln und bereits absolvierte Lernleistungen anerkannt zu bekommen.

Das Potenzial des ECVET, die Durchlässigkeit in Richtung Fachhochschule und Hochschule zu erhöhen, wird ebenfalls *durchgehend* hervorgehoben. Sachliche Grundlage dieser allgemein positiven Einschätzung der Wirkung einer ECVET-Nutzung ist wiederum das Strukturprinzip „Prüfung und Bewertung von Teilen von Qualifikationen“: Transparenz schafft Beweglichkeit.

Relativierend wird verschiedentlich angemerkt, dass zunächst die beiden Credit-Systeme ECTS und ECVET aneinander herangeführt werden müssen, um die vertikale Durchlässigkeit tatsächlich nachhaltig zu erhöhen. Dem stehe entgegen, dass gegenwärtig zwei grundsätzlich unterschiedliche Konzepte nebeneinander stehen: Grundlage der Vergabe von Credits im ECVET sind die Lernergebnisse von Aus- oder Weiterzubildenden: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (Outcome-Orientierung). Grundlage der Vergabe von Kreditpunkten im ECTS sind die Zeiteinheiten, die von den Studierenden in den Teilabschnitten eines Studiengangs aufgewendet werden (Workload-Basierung).

Die Nutzung des unzweifelhaften Potenzials des ECVET hängt aus Sicht der Gesprächspartner ganz wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, eine effiziente Art der Verknüpfung von ECVET und ECTS herzustellen und die problemlose und unaufwändige Anrechnung von Lernergebnissen bspw. aus einer dualen Berufsausbildung auf ein Studium gewährleisten zu können.

4.2.4 Zusammenfassung: Typologie der Zugänge

Folgende Zugänge zu ECVET konnten in den untersuchten Unternehmen identifiziert werden:

- *Zugang I* Interesse an ECVET besteht (vornehmlich) mit Blick auf den „Cross-Border-Transfer“: Ziel ist es, die Mobilität in der Phase der Erstausbildung zu steigern. ECVET interessiert als programmneutrales Instrument, das in der Lage ist, die Feststellung der Gleichwertigkeit von Lernerfahrungen im In- und Ausland deutlich zu erleichtern, zu ökonomisieren und damit zur Normalität werden zu lassen. Wir nennen dies den „*Cross-border*“-Typ: Charakteristisch ist für ihn die vorrangig *nach außen* gerichtete Orientierung auf Transferprozesse zwischen verschiedenen nationalen Ausbildungssystemen.
- *Zugang II*: Das Interesse an ECVET ist wesentlich motiviert durch sein Potenzial, Reformen im Dualen System und im deutschen Bildungssystem als ganzem in Richtung auf mehr Flexibilität und größere Durchlässigkeit zu unterstützen. Wir sprechen hier von „*Cross-connect*“-Typ³⁸: Er zeichnet sich durch die *nach innen* gerichtete Orientierung auf Aspekte der Weiterentwicklung des nationalen Ausbildungssystems aus.
- *Zugang III*: Die beiden Aspekte werden gleichmäßig gewichtet. Das Interesse richtet sich sowohl auf die Förderung der Mobilität in der Erstausbildung und die Feststellung von Gleichwertigkeit von Lernerfahrungen im In- und Ausland als auch auf die Schaffung von mehr Flexibilität und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem. Charakteristisch für diesen „*Cross-over*“-Zugang ist eine zweiseitige Orientierung: Bedarf nach einem Credit-System wird sowohl wegen des Interesses an transnationaler Mobilität als auch mit Blick auf Entwicklungsbedarf im deutschen Bildungssystem gesehen.

³⁸ Der Begriff „Cross-connect“ entstammt der Telekommunikationselektronik. Er bezeichnet dort ein Vermittlungselement, das nicht einzelne Kanäle für Teilnehmer schaltet, sondern ganze Gruppen von Nutzdatenkanälen auf andere Übertragungswege umschaltet.

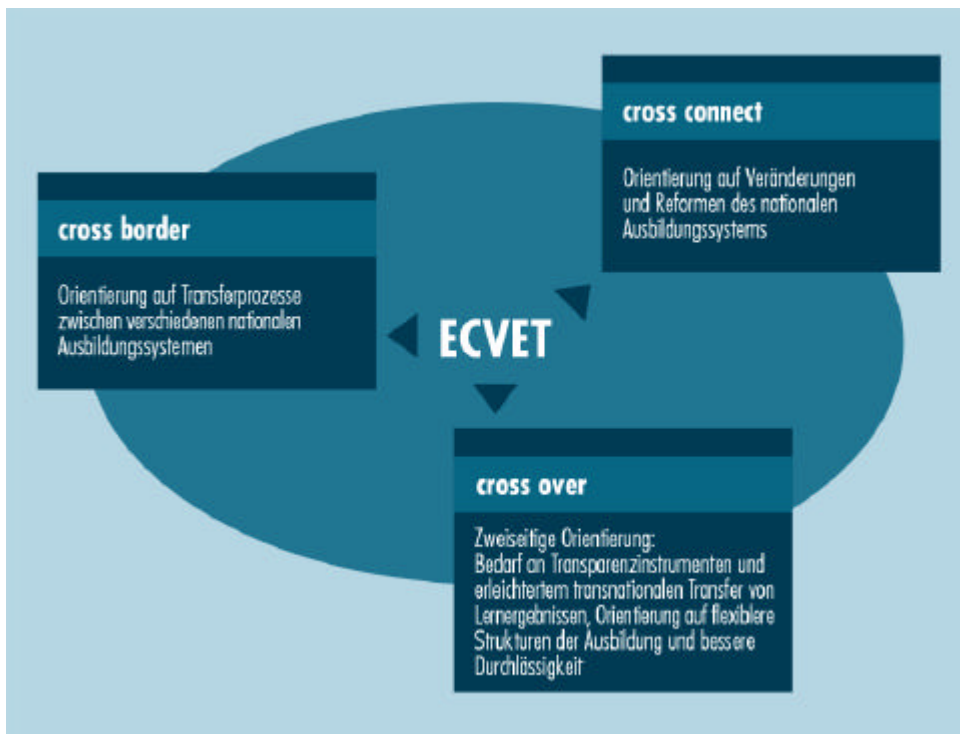


Abbildung 3: Zugänge zu ECVET

In den Unternehmen dominiert eindeutig der „Cross-over“-Typ, wobei eine gewisse Polarisierung in die beiden Richtungen „Cross-border“ und „Cross-connect“ zu beobachten ist. In allen befragten Unternehmen vereinen sich also beide Zugangsweisen, allerdings in jeweils unterschiedlicher Gewichtung:

- *Dimension Mobilität*: In vier von fünf Unternehmen spielt Mobilität in der Ausbildung noch eine untergeordnete Rolle, in drei der vier Unternehmen existiert sie punktuell, im vierten gegenwärtig noch gar nicht. Für das fünfte Unternehmen spielt Mobilität bereits jetzt eine sehr große Rolle. Alle fünf Unternehmen betrachten ECVET als ein hilfreiches Instrument zur Förderung der Mobilität.
- *Dimension Flexibilität und Durchlässigkeit*: Flexibilisierung der Ausbildung und Steigerung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen werden in allen Unternehmen als wichtige Ziele gesehen, für deren Erreichen sie sich aus dem ECVET-Implementierungsprozess hilfreiche Synergieeffekte versprechen. In einem Unternehmen steht das Thema Durchlässigkeit sogar erkennbar im Vordergrund.

4.2.5 ECVET: Differenz von Entstehungs- und Verwendungszusammenhang

Es zeigt sich, dass ECVET in den befragten Unternehmen nicht in erster Linie als ein Instrument verstanden wird, das seinen Nutzen – entsprechend seinem Entstehungskontext – primär in der Förderung von transnationaler Mobilität in der Ausbildung entfalten wird. Das Thema Mobilitätsförderung ist unbestreitbar *eines* der strategischen Handlungsfelder, die in den Augen der Befragten bedeutsam sind, es ist aber *nicht das wichtigste* Thema im Zusammenhang mit der Implementierung des Credit-Systems.

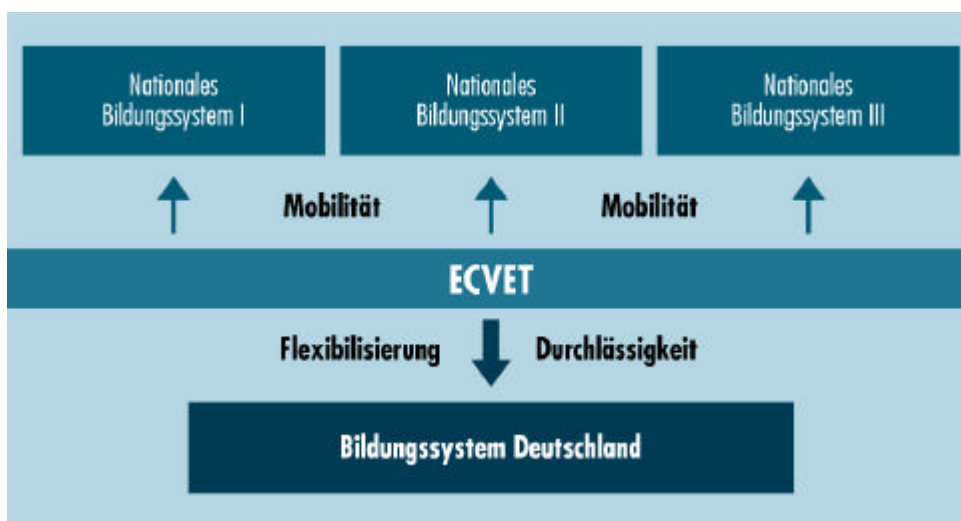


Abbildung 4: Wirkungsrichtungen des ECVET

Die beiden Aspekte *Flexibilisierung* und *Durchlässigkeit* finden sich in den folgenden beiden Gesprächspassagen markant vereint:

„Das [Förderung von Mobilität in der Ausbildung] ist nicht der Bereich, der uns vital treibt, sondern es ist viel stärker die *Durchlässigkeit* und die *neue Form der Beschreibung und der Handhabbarkeit*. Das heißt konkret, dass wir die Aufwendung, die wir für die Prüfung heute haben, gerne minimieren wollen (...). Oder aber auch früher eine Aussagefähigkeit haben wollen. Denn wir sehen bei uns die Schwierigkeit, dass junge Menschen in einem Beruf starten, sich Talente entfalten, und man merkt, die passen eigentlich besser in eine andere Beruflichkeit. Das Umsteuern ist enorm schwer unter den gegebenen Regularien. Nicht unmöglich, aber schwer. Das ist eine *horizontale Durchlässigkeitsfrage*. Die verbundene Anrechenbarkeit in einer nationalen Dimension. (...) [Manchmal müssen Lernleistungen doppelt erbracht werden,] das sind Redundanzen, die nicht gesund sind. Das kostet einen Zeitaufwand, das wirft sicher auch einen Schatten auf die Leistung hier im Unternehmen. Das ist normal, denn die Leistungsfähigkeit einer jeden Person ist sicherlich endlich. (...) Dennoch wäre mitunter ein Weg zum Erfolg kürzer (...). Das sind die Dinge, die uns

momentan treiben, vielleicht auch duale Studiengänge, die attraktiv sind, Förderung von Ingenieurnachwuchs usw. [Herv. N. S.]“ [Interview 2]

„Die Erwartungen und Hoffnungen [die mit der Einführung des ECVET verbunden werden] sind, dass wir flexibler werden in allen Punkten, die wir bereits angesprochen haben, wie Andockmöglichkeit, Durchlässigkeit zwischen der Ausbildung oder Durchlässigkeit in die Hochschulausbildung. Damit wollen wir auch schneller reagieren können. Ich denke, es ist einfacher, eine Unit zu reformieren, als eine gesamte berufliche Ausbildung neu zu formieren. Ich denke, dass wir da einfach schneller werden.“ [Interview 1]

4.2.6 Umfassende berufliche Handlungsfähigkeit als Leitziel der Berufsausbildung

Geht es um ECVET oder den Europäischen Qualifikationsrahmen, werden in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion in Deutschland immer wieder deutliche Vorbehalte geäußert. Die Debatte zur Umsetzung der Erklärung von Kopenhagen spitzt sich zunehmend auf die Frage nach der Vereinbarkeit des deutschen Berufsprinzips mit der Implementierung eines ECVET zu.³⁹ Als Grund hierfür wird die Unterschiedlichkeit der Logiken des ECVET auf der einen Seite und des deutschen Dualen Systems auf der anderen Seite angeführt. Eine Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen sei nicht mit den Prinzipien des Dualen Systems – Ganzheitlichkeit und Ausrichtung auf Handlungskompetenz – vereinbar. Die Programmatik der Europäischen Kommission mit ihrem Ziel der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und die Beruflichkeit als zentrale Kategorie der deutschen Berufsausbildung werden sogar als in einem „Konkurrenzverhältnis“ stehend gesehen.⁴⁰ Der Ansatz der Beschäftigungsfähigkeit setze auf einzeln zertifizierbare Teilqualifikationen, die entsprechend dem aktuellen betrieblichen Bedarf und den individuellen Fähigkeiten des Auszubildenden flexibel in eher partialisierter Form vermittelt würden. Das Prinzip der Beruflichkeit zielen hingegen auf anerkannte und institutionell geregelte Berufsabschlüsse, die berufliche Handlungsfähigkeit jenseits einer Festlegung auf einzelne Arbeitsplätze oder auch nur Branchen vermitteln.⁴¹ Die Diskussion oszilliert zwischen diesen beiden Polen⁴², zum Teil ideolo-

³⁹ Vgl. Kremer, M.: Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung? In: BWP 5/2006, S. 4.

⁴⁰ Kuda, E. / Strauß, J.: Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI-Mitteilungen 11/2006, S. 630–637, hier S. 632.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. IGM, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik: Auf der Suche nach Transparenz in der Europäischen Berufsbildung – Was ist ECVET und wie gehen wir damit um?

gisch unterfüttert durch die klassischen Antipoden der Berufsbildungsdiskussion, Beruflichkeit und Modularisierung.⁴³

Beide Tendenzen finden sich auch in den untersuchten Unternehmen. Allerdings gelten Beruflichkeit und Teilzertifizierung hier – bemerkenswerter Weise – *nicht* als sich a priori gegenseitig ausschließende Extreme der Organisation von Berufsbildung, sondern als zwei Ziele, die es gleichermaßen zu verwirklichen bzw. beizubehalten gelte: Die hohe Akzeptanz des ECVET in den untersuchten Unternehmen begründet sich nicht zuletzt daraus, dass in der Nutzung eines Credit-Systems Potenziale einer Flexibilisierung des Dualen Systems auf verschiedenen Feldern gesehen werden. Bei keinem der Interviewpartner verbinden sich entsprechende Erwartungen allerdings mit einer Infragestellung des Berufsprinzips. Im Gegenteil ist es die Einschätzung der befragten Unternehmen, dass trotz der durchaus als hilfreich eingeschätzten Gliederung einer Qualifikation in Einheiten letztlich ein „ganzer Beruf“ darstellbar bleiben müsse. Die Bewahrung von Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit der Ausbildung, wie sie das Duale System vorsieht, muss nach Ansicht der Befragten weiterhin, auch bei einer Fortentwicklung der Zertifizierungspraktiken, gewährleistet bleiben.

Eine Interviewpassage macht dies besonders deutlich. Der Gesprächspartner äußert sich hier zum Verhältnis von Outcome-Orientierung und ganzheitlichem Ansatz des Dualen Systems:

„Ich bin mir nicht einmal sicher, ob das ein Widerspruch im Sinne von ‚Entweder-oder‘ ist. Grundsätzlich meine ich, dass die Outcome-Orientierung ein sehr guter Weg ist, den wir auch beschreiten sollten, weil er eben auch der Nachvollziehbarkeit dient, und zwar der Nachvollziehbarkeit im Rahmen des Prozesses Berufsausbildung. Und [dass dieser Weg] den jungen Menschen auch viel besser rückspiegelt, wo sie jeweils stehen. Ich bin mir deshalb nicht sicher, ob es ein ‚Entweder-oder‘ ist, weil es ja unbenommen ist, am Ende eines Prozesses oder Prozessschritts mit einer wie auch immer gearteten Aufgabe nochmals nachzuvollziehen, ob der junge Mensch diesen Prozessschritt verstanden hat. Oder ob er am Schluss in der Lage ist, in seinem erlernten Beruf ganzheitlich eine Aufgabe wahrzunehmen. Das widerspricht ja diesen Elementen oder Einheiten von Units nicht, meines Erachtens.“ [Interview 6]

An anderer Stelle heißt es mit Blick auf die Leistungsfähigkeit des Dualen Systems im Vergleich zu Berufsbildungssystemen anderer europäischer Nationen und die Frage der Handlungsorientierung als Ziel der Berufsausbildung:

„(...) Das ist eben die ganz entscheidende Stärke unseres Dualen Systems: Dass wir uns nicht, wie vielleicht in Irland oder Großbritannien, auf verschiedene Lerneinheiten beschränken und dann einfach diese Lerneinheiten zusammenfügen. Sondern dass wir ganz systematisch in Richtung Handlungsorientierung ausbilden. (...)“

⁴³ Ehrke äußert den Verdacht, dass es sich bei der Diskussion um den EQF in Deutschland in Wirklichkeit nicht um eine primär sachbezogene Auseinandersetzung, sondern um „Stellvertreterdebatten“ handle, in denen sich traditionell verfestigte Parteien gegenüberstünden. Vgl. Ehrke, M.: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: BWP 2/2006, S. 18–23, hier S. 20.

„Das ist ganz wichtig, dass man an dieser Stelle die Vorteile des Dualen Systems fest im Blick hat. Vorteile in dem Sinne, dass unser Duales System weltweit einzigartig wirklich eine optimale Handlungsorientierung erzeugt. Es ist nicht eine Aneinanderreihung von einzelnen Elementen, die in Summe dann irgendwie ein Berufsbild ergeben. Sondern die Elemente sind ganz systematisch aufgebaut, und dementsprechend wird dann auch im Zuge der beruflichen Ausbildung Handlungsorientierung erzeugt. (...)“

„Umgekehrt ist es natürlich auch wichtig, die Flexibilität zu haben. (...) Es geht aber auch um das Thema Anrechenbarkeit, wenn man innerhalb eines Berufes wechselt oder auch um das Thema Durchlässigkeit, wenn man etwas anerkannt haben möchte: Z. B. in Richtung aufbauende Qualifizierungen, Meisterausbildung, Techniker Ausbildung oder Studium. Und da gilt es, im Zuge der Ausbildung sinnvolle Einheiten zu finden, die groß genug sind, um das Thema Handlungsfähigkeit abzubilden. Aber dann auch wieder flexibel genug sind, um auf verschiedene Situationen, wie ich sie eben erläutert habe, zu reagieren.“ [Interview 1]

Unter den Potenzialen und Vorzügen gegenüber anderen Berufsbildungssystemen, die dem Dualen System zugeschrieben werden, ist es in erster Linie die ganzheitliche Ausbildung von beruflicher Handlungsfähigkeit junger Menschen die die Interviewpartner hervorheben. Ein weiteres Beispiel:

„(...) Aber ich glaube, dass wir da in der deutschen Berufsausbildung einen Riesenvorteil haben, und ich fände es schade, wenn wir den aufgeben würden. Ich glaube, das gilt für die deutsche Situation allgemein genauso wie für uns als Unternehmen (...). Die Leute, die gut ausgebildet sind, die schon im Prozess gewesen sind, werden von den Fachbereichen sehr, sehr gerne genommen, genau deswegen. Und wenn wir das mit der neuen Berufsausbildung nicht hinkriegen würden, wäre das sicherlich der erste Kritikpunkt, den wir von den Center-Leitern hören würden: ‚Wieso habt ihr das zugelassen?‘ Das würde ich intern hören, und deswegen gilt die Antwort mit Handlungsorientierung für uns, aber auch für die deutsche Situation, weil ich glaube, das ist ein herausragendes Merkmal.“ [Interview 17]

Eine grundlegende Anforderung an die Nutzung des ECVET-Instrumentariums im Dualen System ist es demzufolge, das Berufsprinzip um Aspekte gesteigerter Durchlässigkeit und Flexibilität zu *ergänzen*. Ergebnis einer Nutzung des ECVET für nationale Reformvorhaben darf aus Sicht der befragten Experten nicht sein, dass ganzheitliche Ausbildung, Handlungsorientierung und Handlungskompetenz als die Orientierungspunkte einer Berufsausbildung in Deutschland untergraben werden.

4.3 Technische Aspekte

Im Konsultationsdokument werden unter der Kapitelüberschrift „Was ist ECVET?“ im Wesentlichen die Struktur und Funktionsweise des ECVET beschrieben.⁴⁴ Erklärt wird das Verfahren, mit dem die Lernergebnisse einer Person akkumuliert und von einem Lernkontext in einen anderen oder von einem Qualifikationssystem in ein anderes übertragen werden.

Im Vergleich zu früheren Dokumenten aus der Entwicklungsgeschichte des ECVET fällt auf, dass die technischen Regelungen im Konsultationspapier weniger detailliert ausgestaltet sind. So enthielten die Technischen Spezifikationen aus dem Juni 2005 unter anderem Beispiele der Gliederung einer Qualifikation in eine Anzahl von Lerneinheiten und eine Reihe von ergänzenden Beschreibungsmerkmalen für Lerneinheiten (Bezug zum EQF, Unterscheidung von Wahleinheiten und verpflichtenden Einheiten, Gültigkeitsdauer, APL).⁴⁵ Diese ergänzenden Merkmale hatten erklärtermaßen den Charakter von *Vorschlägen*.

Die technischen Regelungen des ECVET definieren im Detail die Gestalt und die Funktionsweise des Leistungspunktesystems und sind insofern von besonderem Interesse. Im Rahmen der Interviews bezogen sich Unklarheiten und kritische Anmerkungen auffallend häufig auf Fragen der technischen Regelungen und Spezifikationen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, welche große Bedeutung für die Unternehmen die Verfügbarkeit eines gut handhabbaren, die Praktiker entlastenden Instruments hat.

4.3.1 Referenzelemente für Units im Dualen System

In mancher Hinsicht scheinen die Organisationslogiken von ECVET und Dualen System grundverschieden zu sein. Insbesondere betrachtet ECVET Qualifikationen als untergliedert in kleinere Einheiten, die einzeln zertifiziert werden können. Das Duale System dagegen ist maßgeblich charakterisiert durch Zertifizierungen auf der Ebene des „ganzen Berufs“. Aus der Sicht der befragten Experten existiert jedoch bereits eine ganze Reihe von Anknüpfungspunkten für ECVET im deutschen Dualen System. Bei dem ersten der beiden im Folgenden dargestellten Beispiele handelt es sich um ein betriebliches Konzept, das deutlich in die Richtung dessen weist, was im ECVET-Zusammenhang mit dem Begriff der Unit bezeichnet wird. Auch das zweite Beispiel – die Lernfelder des schulischen Rahmenlehrplans – bietet Orientierungspunkte für die Identifikation von Units im Dualen System.

⁴⁴ Vgl. Europäische Kommission (Hg.): Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel 2006, S. 10–15.

⁴⁵ Vgl. Europäische Kommission (Hg.): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel 2005.

Beispiel 1: „Von der Arbeitsprobe zur Handlungsaufgabe“

Die Ausbildung im Unternehmen gliedert sich folgendermaßen: Zwei Jahre ihrer Ausbildung verbringen die Auszubildenden im Bildungswesen des Unternehmens, eineinhalb Jahre in der Produktion. Für den Ausbildungsabschnitt im Bildungswesen bestehen definierte Ausbildungsblöcke, innerhalb deren *betriebliche* Prüfungen stattfinden. Diese Prüfungen, so genannte Arbeitsproben, beziehen sich bislang auf eng zugeschnittene Einzelqualifikationen. Dem Auszubildenden wird ein Lerninhalt vermittelt, und es folgt unmittelbar eine kleine Prüfung:

„Ein kleines Beispiel: Dem Auszubildenden wird z. B. das Lötten vermittelt. Er bekommt zuerst einen Input, und am Ende der Woche macht man eine Arbeitsprobe und prüft, wie die Lötstellen sind. Und daraufhin bekommt er eine Punktezahl – unternehmensintern.“ [Interview 3]

„Wir haben didaktisch gesehen eine Hintereinanderschaltung von gewissen Lernblöcken, also z. B. Grundlagen in der Bauteiltechnik oder Elektronik. So dass erstmal der Einstieg kommt. Dann geht es langsam in die Schaltungen über, dann Steuerungen usw. Das wird also nacheinander komplett aufgebaut. Natürlich dabei bestmöglich mit Praxisbezug. Immer nach einer Woche haben wir gesagt, machen wir einen Lernzieltest von dem Wissen, das vermittelt wurde. (...)“ [Interview 5]

Vorhaben im Unternehmen ist es (unabhängig von den Entwicklungen auf europäischer Ebene), zukünftig dieses sehr feingliedrige Abprüfen von Einzelqualifikationen, wie es momentan verfolgt wird, aufzugeben und das Konzept der Arbeitsproben in so genannte *Handlungsaufgaben* zu überführen. Die Handlungsaufgaben wären im Vergleich zu den Arbeitsproben deutlich umfangreicher und würden verschiedene Fähigkeits- und Kompetenzdimensionen integrieren:

„Handlungsaufgaben sind betriebliche Arbeitsaufgaben, in denen Kompetenz, Fertigkeiten und das Thema Selbstständigkeit sowie Verhalten abgeprüft werden.“ [Interview 3]

„Es gibt also viele Kleinmodule. Wir haben so ca. 13–15 Arbeitsproben pro Jahr pro Berufsgruppe. Zukünftig wären es vielleicht nur drei Aufgaben. (...)“ [Interview 3]

Einige thematisch verwandte oder zu einer speziellen *Handlungssituation* gehörige Arbeitsproben (bzw. die Kompetenzen, die in den Arbeitsproben abgeprüft wurden) werden in einer komplexen Handlungsaufgabe zusammengefasst. Ziel ist es, nicht mehr nur Einzelqualifikationen zu prüfen, sondern die Anwendung von Wissen in komplexeren Situationen zum Gegenstand der Prüfung zu machen. Darüber hinaus sollen in komplexen Handlungsaufgaben die Dimensionen Sozialkompetenz, Selbstständigkeit und Teamverhalten integriert sein:

„Und was neu ist, wir haben auch dran gedacht, Kleingruppen zu bilden (eine Gruppe aus drei bis vier Leuten), so wie es auch im Betrieb ist, die dann eine Aufgabe bekommen,

in der drinsteht, in der entsprechenden Zeit muss mit den und den Kosten oder den und den Ressourcen in der und der Qualität das und das angefertigt werden. Dann kann man das Thema Sozialkompetenz abprüfen, Selbstständigkeit und auch das Verhalten in der Gruppe.“ [Interview 3]

Das Konzept und der Zuschnitt derartiger Handlungsaufgaben würden nach Ansicht der Gesprächspartner des Unternehmens einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Einführung von Units darstellen.

Beispiel 2: Lernfelder im Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule

In den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK werden die beruflichen Tätigkeitsfelder als eine wesentlich Bezugsebene für den Berufsschulunterricht festgelegt. Eine Pädagogik, die Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen berücksichtigt, habe sich entsprechend stark an den Prozessen beruflicher Tätigkeit auszurichten.⁴⁶ Die Lernfeldstrukturierung der berufsschulischen Rahmenlehrpläne kann als ein Schritt in diese Richtung verstanden werden.

In den Handreichungen werden Lernfelder folgendermaßen definiert:

„Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind. Aus der Gesamtheit aller Lernfelder ergibt sich der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation.“⁴⁷

Die *Zielformulierung* als eines der wichtigen Elemente der Struktur von Lernfeldern enthalte die Beschreibung der Qualifikationen und Kompetenzen, die als Ergebnis eines schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet würden, und drücke den didaktischen Schwerpunkt und die Anspruchsebene (beispielsweise „wissen“ oder „beurteilen“) des Lernfelds aus.⁴⁸ Bezogen auf die Zielformulierung würden die berufsfachlichen *Inhalte* für das Lernfeld ausgewählt, die als Mindestumfang die Erfüllbarkeit des Ausbildungsziels im Lernfeld sicherstellen. Zwar ist – im Verhältnis zur Bezugswissenschaft – keine fachsystematische Vollständigkeit erforderlich, zu beachten wäre im Hinblick auf die Erkennbarkeit von Zusammenhängen allerdings ein sachlogischer Aufbau der Inhalte.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Stand 15.09.2000), hier S. 4.

⁴⁷ Ebd. S. 14.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 16.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 17.

Die Lernfelder sind – entsprechend der Vorgabe, sich an Arbeitsprozessen zu orientieren – nicht fachsystematisch, sondern integrativ aufgebaut. Das heißt, jedes Lernfeld enthält Tätigkeiten unterschiedlicher Fachsystematiken, die jeweils für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld im Betrieb kennzeichnend und maßgebend sind. Für den Ausbildungsberuf des Kfz-Mechatronikers sind im Rahmenplan 14 Lernfelder definiert.⁵⁰ Diese Zahl entspricht annähernd dem quantitativen Umfang an Units, der in den Interviews als sinnvoll für einen dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf eingeschätzt wurde (neun bis 14 Units).

⁵⁰ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2003: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin, S. 9ff.

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker / Kraftfahrzeugmechatronikerin (Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik)					
Lernfelder		Zeitrichtwerte			
Nr.		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
1	Warten und Pflegen von Fahrzeugen oder Systemen	100			
2	Demontieren, Instandsetzen und Montieren von fahrzeugtechnischen Baugruppen oder Systemen	80			
3	Prüfen und Instandsetzen elektrischer und elektronischer Systeme	80			
4	Prüfen und Instandsetzen von Steuerungs- und Regelungssystemen	60			
5	Prüfen und Instandsetzen der Energieversorgungs- und Startsysteme		80		
6	Prüfen und Instandsetzen der Motormechanik		60		
7	Diagnostizieren und Instandsetzen von Motormanagementsystemen		100		
8	Durchführen von Service- und Instandsetzungsarbeiten an Abgassystemen		40		
Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik					
9	Instandhalten von Kraftübertragungssystemen			60	
10	Instandhalten von Fahrwerks- und Bremssystemen			80	
11	Nachrüsten und Inbetriebnehmen von Zusatzsystemen			60	
12	Prüfen und Instandsetzen von vernetzten Systemen			80	
13	Diagnostizieren und Instandsetzen von Karosserie-, Komfort- und Sicherheitssystemen				80
14	Durchführen von Service- und Instandsetzungsarbeiten für eine gesetzliche Untersuchung				60

Abbildung 5: Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker / Kraftfahrzeugmechatronikerin (Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik)⁵¹

⁵¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2003: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin, S. 9.

Lernfeld 1: Warten und Pflegen von Fahrzeugen oder Systemen	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert 100 Stunden
<p>Zielformulierung:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler führen Pflege- und Wartungsarbeiten zur Funktions- und Werterhaltung an Fahrzeugen oder berufstypischen Systemen durch.</p> <p>Sie ermitteln Kundenerwartungen zur Auftragsabwicklung und reagieren auf Kundenwünsche. Sie führen Gespräche mit Vorgesetzten, Mitarbeitern und Lieferanten und beachten die Bedeutung der Kundenpflege. Sie zeigen eine positive persönliche Einstellung gegenüber ihrer Werkstattarbeit und übernehmen Verantwortung für den Geschäftsprozess.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren Funktionseinheiten der Fahrzeuge oder berufstypischer Systeme und beschreiben die Funktion der Teilsysteme. Sie wenden Verfahren zur Analyse und Veranschaulichung von Funktionszusammenhängen an. Sie nutzen Servicepläne und Reparaturleitfäden, beschaffen sich technische Unterlagen und wenden Möglichkeiten der Datenverarbeitung zur Informationsgewinnung und Dokumentation an. Sie setzen die dem Service zugrundeliegenden Regeln, Normen und Vorschriften um. Sie stellen die Kommunikation mit vorausgehenden und nachfolgenden Funktionsbereichen sicher.</p> <p>Im Rahmen der Servicearbeiten entwickeln sie Sicherheits- und Qualitätsbewusstsein und wenden die Vorschriften für den Arbeits- und Umweltschutz sicher an. Sie dokumentieren die durchgeführten Wartungsarbeiten und informieren über deren Art und Umfang.</p>	
<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arbeitsplanung Herstellerunterlagen Servicekonzepte und -umfänge Reparaturleitfäden und Servicepläne Blockschaltbilder, Diagramme und Funktionsschemata Technische Systeme und Teilsysteme Technische Informations-, Kommunikations- und Dokumentationssysteme Geräte und Verfahren zum Prüfen und Messen Werkzeuge, Betriebs- und Hilfsstoffe Ersatzteil- und Materialbedarfslisten Straßenverkehrs-Zulassungsordnung, Straßenverkehrsordnung Arbeitssicherheit, Unfallverhütung Entsorgung und Recycling Arbeitsqualität Gesprächsführung und Kommunikationsregeln Verbale und nonverbale Kommunikation Konfliktvermeidungsverhalten Moderations- und Präsentationstechniken 	

Abbildung 6: Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Kraftfahrzeugmechatroniker / Kraftfahrzeugmechatronikerin (Schwerpunkt Personenkraftwagentchnik)

Nach Einschätzung der Gesprächspartner sind diese Lernfelder im Rahmenplan für den berufsbezogenen Unterricht an Berufsschulen geeignete Referenzelemente für das Konzept der Units im ECVET-Zusammenhang:

„Wenn Sie sich die neuen lernfeldstrukturierten Curricula ansehen, gibt es die Lernfelder. Das könnte für mich eine Bezugsgröße sein. Wobei die dann u. U. sehr groß wird. Es könnten kleinere Projektaufgaben sein, die versuchen, die Lernfelder weiter herunterzubrechen, oder einfache Aufgabenstellungen, wie wir sie im betrieblichen Kontext, im Bereich der Ausbildung, heute schon haben.“ [Interview 4]

„Ja, die Lernfelder. Im Prinzip wurden jetzt in den neuen Berufsfeldern die Lernfelder an der Berufsschule eingeführt. Das sind insgesamt, glaube ich, 13 Lernfelder in unserem Beruf [Kfz-Mechatroniker/in], wo ganz klar drin steht, in Lernfeld 1 sind die und die Tätigkeiten im Ausbildungsrahmenplan drin. Da stecken auch fachliche und soziale Kompetenzen mit drin. Das wurde schon gemacht, und wir hier im Unternehmen haben uns die Mühe gemacht und gesagt, wenn es die in der Schule gibt, machen wir auch Lernfelder, die parallel vom Stoff her zu unserer betrieblichen Ausbildung passen. Da haben wir im Prinzip schon Ähnlichkeiten. In Form von Lernfeldern haben wir also meiner Meinung nach eine Ähnlichkeit zu den Units.“ [Interview 12]

„Wir haben, wenn man sich die Kammern z. B. anschaut, eine neue Struktur der Berufe, die neuen Ausbildungsrahmenpläne, die z. B. in diese Lernfelder strukturiert sind. Allein das wäre vielleicht schon ein Ansatz im Sinne der Zielrichtung.“ [Interview 19]

„Lernfelder und Zeitrahmen. Das war so der Gedankenpunkt. Also wenn ich Units mache, dann würde ich eine Unit als Lernfeld oder Zeitrahmen definieren, wie es in den neu geordneten Berufsfeldern der Fall ist. Beispiel Fertigungstechnik: Da steht z. B. Fertigungstechnik, und dann mache ich das als Unit, und diese Unit hat bestimmte Inhalte mit einer gewissen Qualität, die erreicht werden muss.“ [Interview 20]

Der in Bezug auf die Identifizierung von Units richtungweisende Charakter von Lernfeldern ergibt sich daraus, dass in ihnen die Gesamtheit der Inhalte einer Berufsausbildung unter Gesichtspunkten der Handlungsorientierung von Ausbildung sinnvoll gegliedert erscheint. Aus einer methodisch-didaktischen Motivation heraus wird die Gesamtheit des für das Erlernen eines Berufs für notwendig Erachteten in handlungsbezogenen Einheiten unterhalb des „ganzen Berufs“ zusammengefasst.

Lernfelder sind somit selbst noch *keine Units*, sondern gehören der Prozessebene der Organisation beruflichen Lernens an. Sie sind Strukturprinzipien beruflichen Unterrichts und beschreiben keine „learning outcomes“. Vielmehr versammeln sie eine Auswahl an Lernzielen und Lerninhalten (input) und treten in Beziehung zu dem Konzept der Units erst über die *Prüfung* in der festgestellt wird, ob ein Auszubildender sich die bereichsspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (outcome) angeeignet hat. Zudem werden in den inhaltlichen Beschreibungen der Lernfelder die die Handlungskompetenz konstituierenden Dimensionen *Fachkompetenz* (Wissen und Können), *Humankompetenz* (Personalkompetenz) und *Sozialkompetenz* nicht differenziert, sondern sind in dem zugrunde liegenden ganzheitlichen Ansatz der Lernfelder aufgehoben. Wie bei den Ausbildungsordnungen, die Handlungskompetenz durch die Unterscheidung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreiben, diese Dimensionen jedoch auf der Ebene der Berufsbildpositionen nicht mehr differenzieren, ist auch bei den Lernfeldern eine keineswegs triviale Übersetzungsleistung erforderlich, um konzeptionell und terminologisch den Bezug zur Systematik des ECVET herzustellen.⁵²

⁵² Vgl. Fahle, K. / Hanf, G.: Der europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Bonn 2005, S. 5

Der Bezugspunkt „Lernfeld“ wirft allerdings die Frage nach dem Umfang einer Unit auf. Die Problematik entsteht aus einem nicht unmittelbar auflösbaren Spannungsverhältnis von weit gefassten, handlungssituationsbezogenen Kompetenzbündeln und engeren teilhandlungsorientierten Units:

- Wird eine Unit zu weit definiert, fasst man also eine Vielzahl über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definierter charakteristischer Aspekte eines Handlungsfelds zusammen, ist die Trennschärfe und Identität der Unit gegenüber anderen Units gefährdet, und es entstehen u. U. inhaltliche Dopplungen aufgrund identischer Aspekte unterschiedlicher Situationen beruflicher Handlung, die einem effizienten Ausbildungsverlauf entgegenstehen können.
- Wird eine Unit zu eng zugeschnitten, besteht die Gefahr, den Bezug zum Handlungsfeld, das in der Regel nicht nur durch eine isolierte Tätigkeit bestimmt ist, zu verlieren. In der Dualen Ausbildung wurde er bspw. über die Lernfelder – nicht ohne Grund – als entscheidender didaktischer Ausgangspunkt schulischer Berufsbildung eingeführt.⁵³ Zudem entsteht durch zu klein geschnittene Units höherer Prüfungs- und Zertifizierungsaufwand. Die Transparenz und Überschaubarkeit des Unit-Systems nimmt ab.

Die Beispiele aus den Technischen Spezifikationen aus dem Jahr 2005 helfen hier nicht weiter. Probleme des sinnvollen Umfangs einer Unit werden dort nicht behandelt: Die dort ins Spiel gebrachte „Zubereitung von Speisen“ in der Ausbildung des Kochs kann ausschließlich über rein manuelle Verrichtungen definiert sein, aber auch umweltbewusstes und ernährungsphysiologisch verantwortliches Agieren und kreative Gestaltung von Mahlzeiten umfassen.⁵⁴

Das hier skizzierte problematische Spannungsverhältnis zwischen weiter und enger gefassten Units ist kein genuines Merkmal der Unit an sich. Die Problematik entsteht erst durch das Zusammentreffen der Idee der Units mit den spezifischen Merkmalen des deutschen Berufsbildungssystems. Sie stellt sich erst so deutlich, wenn es darum geht, einen *formalisierten Ausbildungsgang* (einen Ausbildungsberuf), der jenseits seiner didaktischen Binnendifferenzierung zunächst keine Teile unterhalb des „ganzen Berufs“ kennt, zum Konzept der Gliederung einer Qualifikation in Units in Beziehung zu setzen. Erst an dieser Stelle werden Überlegungen notwendig, wie sich die vorhandenen (formalen) Strukturelemente (Lernfelder, Berufsbildpositionen etc.) zu der Idee der Units verhalten, wie bei der Definition von Units der Bezug zum Handlungsfeld – als Charakteristikum der *deutschen* Berufsausbildung – gewahrt werden oder

⁵³ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, S. 4

⁵⁴ Vgl. Europäische Kommission: Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel 2005, S. 19

was die Kategorie der „Kompetenz“ bei ECVET im Verhältnis zur Leitkategorie der Dualen Ausbildung – *Handlungskompetenz* – bedeuten kann.⁵⁵

Die hier aufgeführten Beispiele für Referenzelemente für Units belegen jedoch zumindest, dass eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Dualen System und Unit-Konzept des ECVET nicht besteht. Im Gegenteil lassen sich im Dualen System recht problemlos unter Wahrung des Kompetenzbezugs Einheiten identifizieren. Die Beispiele „komplexe Handlungsaufgabe“ und „betriebliches Feedback-System“ stellen dabei nur einen kleinen Ausschnitt aus der Vielfalt der Systemelemente dar, die in Richtung einer Gliederung der Ausbildung in sinnvoll separat bewertbare kleinere Elemente weisen. Sie sind ein deutlicher Hinweis dafür, dass es an einigen Stellen bereits Anknüpfungspunkte und wegweisende Konzepte für die Idee der Units im Dualen System gibt.

Die Lernfelder der berufsschulischen Rahmenlehrpläne weisen aufgrund ihres integrativen Charakters – arbeitsprozessorientierte Konzeption und integrative Vermittlung verschiedener fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen – und ihres Zuschnitts bereits deutlich in die Richtung eines möglichen Identitätspunkts der dualen und der ECVET-„Logik“.

Aber auch jenseits formalisierter Regelungen innerhalb der Praxis des Dualen Systems – und zumindest im betrieblichen Teil der Ausbildung – sind sachliche Affinitäten zur Idee der Gliederung einer Qualifikation in Kompetenzbündel erkennbar. Diese Affinitäten zum Kerngedanken des ECVET entstammen freilich keiner bewussten Orientierung der betrieblichen Ausbildungspraxis an den Tendenzen der Europäisierung von Berufsbildung. Vielmehr sind sie Resultat eines *praktischen Bedürfnisses* der Unternehmen, die unterhalb der rechtlich verankerten Prüfung und Zertifizierung des „ganzen Berufs“ unternehmenseigene Gliederungsmodelle der betrieblichen Ausbildung einführen und entsprechende betriebseigene Prüfungsverfahren und Zertifizierungsmodelle entwickeln. Die Unternehmen tun dies, um Leistungsvermögen und Begabungen der Auszubildenden transparenter zu machen, als dies auf Basis der rechtlich verankerten Prüfungsmodelle möglich scheint.

Deutlich wird an den Beispielen außerdem, dass die Organisation der Ausbildung entlang der Konzeption kleinerer Kompetenzbündel durchaus mit dem Leitmotiv Handlungskompetenz vereinbar ist und keineswegs zwangsläufig zu einem Qualitätsverlust beruflicher Ausbildung führen muss. Die Definition kleinerer Einheiten unterhalb des ganzen Berufs resultiert aus dem Willen zu einer didaktisch sinnvollen Gestaltung betrieblicher Ausbildung und stellt insoweit in der betrieblichen Ausbildung keineswegs eine Neuerung der jüngsten Zeit dar.⁵⁶

⁵⁵ Vgl. zum letzten Aspekt ausführlicher das Kapitel „Die Beschreibung von Units“ in dieser Studie.

⁵⁶ Die Modularisierung als „didaktische Binnendifferenzierung“ wird in der Regel als durchaus sinnvoll anerkannt und in ihrer Tradition und Ausprägung auch nicht in Frage gestellt. Vgl. Ehrke, M.: „Modularisierung“ – Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik, 2005. Kritik richtet sich lediglich an Modularisierung als „ar-

4.3.2 Quantitativer Zuschnitt von Units

Im Zusammenhang mit den im vorhergehenden Abschnitt dargestellten Referenzelementen sind auch die Erwartungen der Unternehmen an den *quantitativen Zuschnitt* von Units zu sehen. Aufgrund der Heterogenität der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ist ein Vergleich von Abschlüssen der Berufsausbildung einigermaßen schwierig. Während in Deutschland das Berufskonzept maßgebend für die berufliche Ausbildung ist, sind die Berufsbildungssysteme in anderen Ländern oft weitgehend schulisch geprägt. Zeitliche Dauer und inhaltliche Gestaltung unterscheiden sich zum Teil deutlich. Vor diesem Hintergrund scheinen zentral auf europäischer Ebene entwickelte Größenvorgaben für Units kaum möglich. Folgerichtig findet sich weder im Konsultationsdokument noch in älteren Dokumenten der Kommission zu ECVET ein expliziter Vorschlag für den quantitativen Zuschnitt einer Qualifikation und ihrer Einheiten. Die Aufgabe, die Anzahl der Einheiten pro Qualifikation zu bestimmen, obliegt vielmehr den zuständigen Stellen in den Nationen, die Definition des Umfangs einer Unit im grenzüberschreitenden Austausch ist Sache der Aushandlung zwischen Organisationen und Lernenden, die in ein Mobilitätsprojekt involviert sind.⁵⁷

Mit dem Vorhaben der Gliederung eines Berufs des Dualen Systems in Einheiten verknüpfen sich zwei komplementäre Probleme:

- Einerseits muss davon ausgegangen werden, dass zu kleine Einheiten zu Unübersichtlichkeit und Intransparenz führen. Würden dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe beispielsweise in 30 Units gegliedert, würde das bei zur Zeit ca. 350 anerkannten Ausbildungsberufen in der Summe eine Anzahl von 10.500 Units allein im deutschen Berufsbildungssystem ergeben.⁵⁸ Dies würde nur dann nicht zu Unübersichtlichkeit führen, wenn die Einheiten keine Statusveränderung gegenüber ihrer oben skizzierten Rolle in der didaktischen Binnendifferenzierung von Ausbildungsgängen erführen.

beitsmarktliche Fragmentierung“. Hier, so Ehrkes Einwand, würden unter der Chiffre Modularisierung abschlussbezogene und formalisierte Ausbildungsgänge fragmentiert. Die Folge solcher Vorhaben könne eine Form der Dequalifizierung sein, wie sie bereits mit der bildungspolitischen Protegierung der Stufenausbildung als Reaktion auf die zunehmende Automatisierung in den 1970er Jahren erkennbar gewesen sei. „Die Forderung nach Modularisierung ist unter diesem Aspekt auch eine Roll-back-Strategie nach dem Motto ‚Rückkehr zum Taylorismus‘ (...) und insoweit eine Kampfansage an das Konzept breit angelegter Ausbildungsberufe, letztlich an Beruflichkeit als Sozialisations- und Beschäftigungsmodell.“ (Ebda.)

⁵⁷ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: 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, S. 13.

⁵⁸ Diese Problematik würde sich letztlich auch nur unmerklich verringern, wenn man davon ausgeht, dass bestimmte Units für mehrere der derzeit anerkannten Ausbildungsberufe relevant würden.

„Wenn ich jetzt einen ganz kleinen Inhalt als Unit bezeichne, wie kann ich (...) als Unternehmer, der einen Mitarbeiter sucht, diesen dann bewerten? Der kommt mit 50, 60 Units, und wie schätze ich den [Mitarbeiter] dann ein? Wie weit sind sie dann auch noch gültig⁵⁹?“ [Interview 8]

- Zu große Einheiten andererseits würden dem Gedanken einer Akkumulierbarkeit im Verlauf der Bildungsbiographie entgegenstehen. Der Zuschnitt der Units muss ihre Flexibilität und Beweglichkeit innerhalb des Berufsbildungssystems – zwischen verschiedenen Berufen –, aber auch über die Grenzen des Berufsbildungssystems hinweg – entweder in andere Teile des nationalen Bildungssystems oder transnational in ausländische Systeme – sicherstellen.⁶⁰

Dieses Spannungsverhältnis wird auch von der deutschen Wirtschaft als einer der neuralgischen Punkte bei der Umsetzung des ECVET identifiziert. Zugleich lässt sich aus der Sicht der befragten Experten keine allgemeingültige Richtlinie für die Gliederung eines Berufs in Einheiten angeben. Dem steht schon die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsberufe entgegen. Immerhin hätten sich Unterschiede in zeitlichem Umfang und inhaltlicher Komplexität von Ausbildungsberufen auch in der Anzahl der Einheiten wiederzufinden:

„So ein heterogenes Berufsbild kann auch aus 20 Einheiten bestehen. Jetzt nehme ich aber ein anderes, da mögen vielleicht zehn oder vielleicht sogar noch weniger reichen. Ich würde mich da nicht einschränken wollen, dass ich hier eine Pauschale nenne oder sage, so oder so muss es sein. Ich würde mir zunächst anschauen wollen, was ich für Inhalte oder für Gesamtbilder habe, um dann zu sagen, wie viele Einheiten können da dabei sein.“ [Interview 9]

Im Zusammenhang mit dem Zuschnitt der Units pro Qualifikation spielt für die Unternehmen erneut das Thema berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung eine wesentliche Rolle. Mit einem zu kleingliedrigem Zuschnitt der Units verknüpft sich neben einer

⁵⁹ Die Frage der (zeitlichen) Gültigkeit von Units entstand im Zusammenhang mit einem Vorschlag für Beschreibungskriterien für Units in der Technischen Spezifikation von 2005. Dort wurde am Beispiel des Kochs neben anderen auch zeitliche Gültigkeit als Merkmal einer Unit vorgeschlagen. Vgl. Europäische Kommission: Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel, 28.06.2005, S. 14.

⁶⁰ Die Diskussion um den Umfang von Ausbildungsbausteinen und mögliche Konsequenzen für die Transparenz des Berufsbildungssystems wird gegenwärtig auch an anderer Stelle geführt. Euler und Severing plädieren für die Einführung von (komplexen) Ausbildungsbausteinen, die sich von Systemen mit atomisierten Modulen deutlich unterscheiden würden. Zudem entstünde durch zertifizierte Bausteine auch durchaus größere Transparenz: Zum Beispiel würde deutlicher und verbindlich er nachvollziehbar, welche Qualifikationen in der Ausbildung in welchem Zeitrahmen tatsächlich erworben wurden. Zweitens wären überdeckende Grundqualifikationen verwandter Berufe durch Bausteine besser identifizierbar, ein Aspekt, der auch im Rahmen der Experteninterviews immer wieder als Nutzen eines ECVET formuliert wurde. Vgl. Euler, D. / Severing, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen. Bielefeld 2007, S. 97f.

anzunehmenden Unübersichtlichkeit auch die Befürchtung, das Ziel der Ganzheitlichkeit und Handlungsfähigkeit aufzugeben oder zumindest aus dem Blick zu verlieren:

„Das ist ganz wichtig, dass man an dieser Stelle die Vorteile des Dualen Systems fest im Blick hat. Vorteile in dem Sinne, da unser Duales System weltweit einzigartig wirklich eine optimale Handlungsorientierung erzeugt. Es ist nicht eine Aneinanderreihung von einzelnen Elementen, die in Summe dann irgendwie ein Berufsbild ergeben. Sondern die Elemente sind ganz systematisch aufgebaut, und dementsprechend wird dann auch im Zuge der beruflichen Ausbildung Handlungsorientierung erzeugt. (...) Je kleiner die [Units] gestaltet sind, desto größer ist die Gefahr, dass es wirklich wie so ein Puzzle gesehen wird. Und man holt sich dann die Puzzleteile wild zusammen und glaubt am Ende einen handlungsorientierten Mitarbeiter zu haben. Ich denke, man muss das eher ganzheitlich betrachten und wahrscheinlich die Units so groß wie möglich machen, um diese Handlungsorientierung auch abzubilden.“ [Interview 1]

Die – aus Sicht der Unternehmensvertreter gegebene – Notwendigkeit, die Aspekte Handlungsorientierung und Handlungsfähigkeit auch einem System von Units zugrunde zu legen, ist der Hintergrund, vor dem generell ein ‚im Zweifel größerer‘ Zuschnitt der Units präferiert wird. Bei aller notwendigen Flexibilität und Beweglichkeit des Unit-Systems müssten die Erfolgsfaktoren der bestehenden Ausbildungspraxis im Dualen System beibehalten werden können. Ein allzu feingliedriger Ansatz für die Konzeption der Units gilt den meisten Gesprächspartnern als untauglich für dieses Ziel.

Die Frage nach einer Orientierungsgröße für die Anzahl der Units pro Qualifikation wurde in den Interviews nicht einheitlich beantwortet. Die Einschätzungen reichten hier von fünf Units bis zu 20 Units innerhalb eines dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufs, eine leichte Kumulierung ergab sich im Bereich von neun bis 14 Units pro Beruf.

Vergleicht man diese Zahlenangaben mit Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, so ergeben sich für den Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker/Kfz-Mechatronikerin interessante Parallelen⁶¹: Die Ausbildungsordnung für den Kfz-Mechatroniker enthält insgesamt 23 Berufsbildpositionen (Teile des Berufsbilds), die sich auf die Grundbildung (zwölf Teile), die Fachbildung (zehn Teile) und den Schwerpunkt (ein Teil) verteilen. Der schulische Rahmenlehrplan enthält insgesamt 14 Lernfelder.

Insgesamt, so lässt sich zusammenfassen, bewegt sich die Einschätzung der notwendigen Units pro Ausbildungsberuf am Beispiel des Kfz-Mechatronikers/der Kfz-Mechatronikerin zumindest im der Nähe der Anzahl, die die in den rechtlichen Regelungen des Ausbildungsberufs vorgesehenen Gliederungs- und Strukturierungselemente aufweisen.

⁶¹ Die Übertragbarkeit dieser Nähe der geschätzten Units pro Ausbildungsberuf zu den Gliederungselementen der Rahmenverordnungen auf andere Ausbildungsberufe konnte noch nicht untersucht werden.

4.3.3 Gliederungstiefe von Qualifikationen

In der Frage der Gliederungstiefe der Qualifikationen und Einheiten des ECVET-Systems rücken zwei Aspekte, die bereits bei den Themen „Referenzelemente für Units“ und „Zuschnitt der Units“ angeklungen sind, erneut ins Blickfeld.

In den Dokumenten der Europäischen Kommission wurde bislang beinahe ausschließlich ein Gliederungsmodell mit *zwei Ebenen* vorgeschlagen: Die *Qualifikation* (Ebene 1) untergliedert sich in *Units* (Ebene 2).⁶²

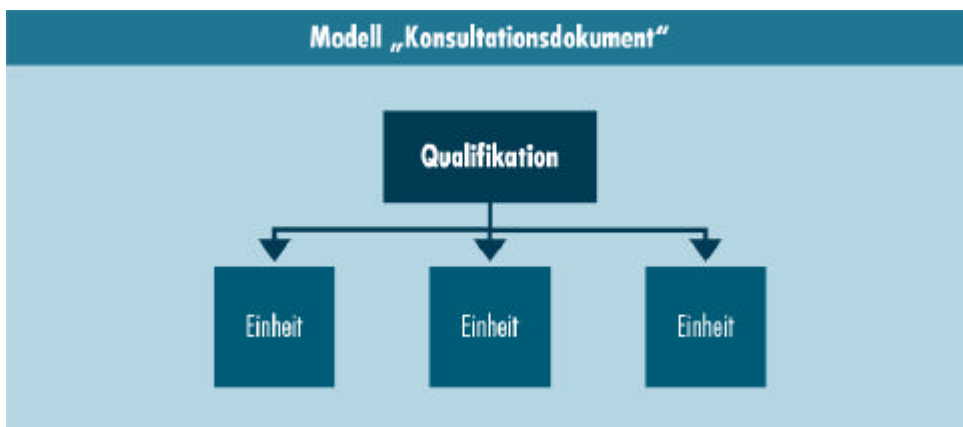


Abbildung 7: ECVET-Gliederungsmodell „Konsultationsdokument“

Angesichts des „nicht zu kleinen“ Zuschnitts der Units, den unsere Gesprächspartner favorisieren (vgl. den vorangegangenen Abschnitt), wird für die Gliederungstiefe der Qualifikationen und Units eine *dritte Gliederungsebene* als zweckmäßig eingeschätzt:

⁶² So zu finden in: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: 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, S. 13, weiterhin in: European Commission: European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). A system for transfer accumulation and recognition of learning outcomes in Europe, o. O., 10.10.2006, oder in: First Report of the Technical Working Group: Credit Transfer System in VET, o. O., November 2002 – Oktober 2003, S. 10. Lediglich in *einem* Dokument findet sich ansatzweise eine Gliederung, die von dem Zwei-Ebenen-Modell abweicht: Europäische Kommission: Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel, 28.06.2005, S. 14 und S. 19.

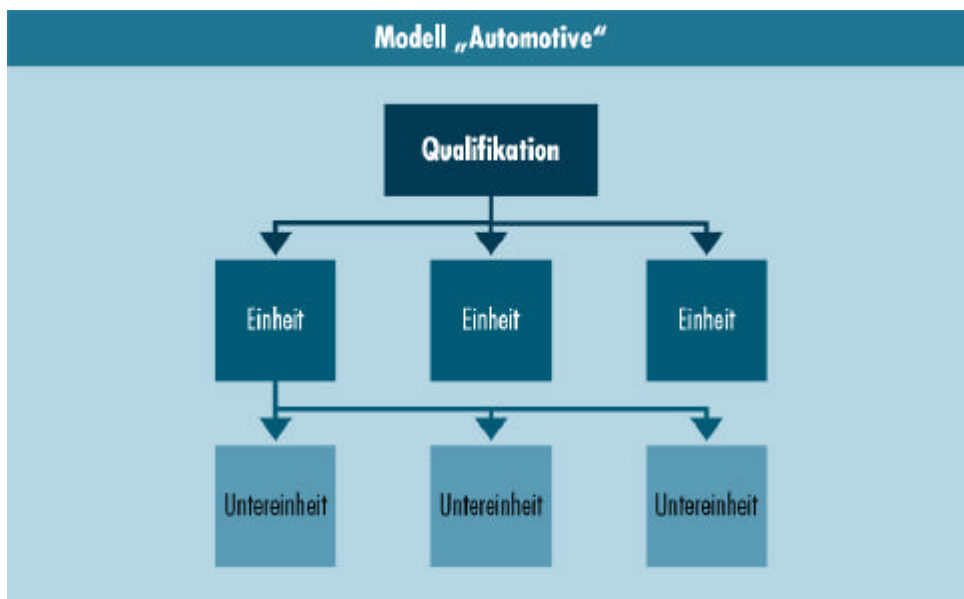


Abbildung 8: ECVET-Gliederungsmodell „Automotive“

So würde erstens die Transparenz von Inhalten und Teilelementen der Qualifikation und ihrer Units gefördert, zweitens könnten aus der kompetenzorientierten Beschreibungen der Ausbildungsergebnisse heraus Hinweise für die didaktische und methodische Gestaltung der betrieblichen und schulischen Ausbildungspraxis gewonnen werden. Dieses Drei-Ebenen-Modell der Gliederung von Qualifikationen und Units korrespondiert mit den Prinzipien des Ordnungswesens im Dualen System. Die Gliederungen der Ausbildungsordnungen und der Rahmenlehrpläne sind in der Tiefe letztlich deckungsgleich mit dem Modell, das für eine nationale ECVET-Umsetzung vorgeschlagen wird:

Die *Ausbildungsordnungen* gliedern sich sachlich in

- a) das Ausbildungsberufsbild,
- b) Teile des Ausbildungsberufsbilds,
- c) Fertigkeiten und Kenntnisse.

Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Kfz-Mechatroniker / zur Kfz-Mechatronikerin⁶³					
Lfd. Nr.	Teil des Ausbildungsberufsbildes	Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind	Zeitliche Richtwerte in Wochen		
			1	2	3/4
1	2	3	4		
1	Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht (§4, Nr. 1)	a) Bedeutung des Ausbildungsvertrages, insbesondere Abschluss, Dauer und Beendigung, erklären b) gegenseitige Rechte und Pflichten aus dem Ausbildungsvertrag nennen c) Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung nennen d) wesentliche Teile des Arbeitsvertrages nennen e) wesentliche Bestimmungen der für den auszubildenden Betrieb geltenden Tarifverträge nennen	Während der gesamten Ausbildung zu vermitteln		
(...)	(...)	(...)	(...)		
7	Messen und Prüfen an Systemen	a) Verfahren und Messgeräte auswählen, Messfehler abschätzen b) elektrische, elektronische Größen und Signale an Baugruppen und Systemen messen, prüfen und beurteilen, Prüfergebnisse dokumentieren c) elektrische Verbindungen, Leitungen und Leitungsanschlüsse auf mechanische Schäden sichtbar prüfen d) Funktion elektrischer Bauteile, Leitungen und Sicherungen prüfen e) Messzeuge zum Messen und Prüfen von Längen, Winkeln und Flächen auswählen und anwenden f) Längen, insbesondere mit Messschiebern, Messschrauben und Messuhren, messen, Einhaltung von Toleranzen und Passungen prüfen g) Werkstücke mit Winkeln, Grenzlehren und Gewindelehren prüfen h) physikalische Größen, insbesondere Drücke und Temperaturen, messen, prüfen und Prüfergebnisse dokumentieren	5		

Abbildung 9: Ausschnitt aus dem Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker / zur Kraftfahrzeugmechatronikerin

Die *schulischen Rahmenlehrpläne* strukturieren sich ebenfalls in drei Ebenen in

- den Ausbildungsberuf,
- die Lernfelder,
- die Zielformulierungen und Inhalte.⁶⁴

⁶³ Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 34, ausgegeben zu Bonn am 16.07.2003: Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker/zur Kraftfahrzeugmechatronikerin vom 09.07.2003, S. 1364ff.

⁶⁴ Vgl. ausführlicher zur Struktur der Rahmenlehrpläne das Kapitel „Referenzelemente für Units im Dualen System“.

4.3.4 Verfahren zur Definition von Units

Eine erfolgreiche Implementierung des ECVET und seine Nutzung und Lebensfähigkeit im deutschen Berufsbildungssystem wird entscheidend davon abhängen, wie valide und nachvollziehbar die Definition des Kernelements „Units“ ausfällt. Units stellen als geprüfte und bewertete Kompetenzbündel unterhalb der Gesamtqualifikation die substanzielle Basis des Leistungspunktesystems dar. Besondere Aufmerksamkeit gilt es deshalb dem (oder den) Verfahren zu widmen, mit dessen (deren) Hilfe Units und ihre Untereinheiten entsprechend den Anforderungen einer Ausbildung im Dualen System definiert werden.

Für das methodische Vorgehen bei der Definition von Units sind zunächst einmal zahlreiche Verfahren denkbar. Einige methodische Ansätze wurden in Projekten zum EQF oder in Modellversuchen zur Kompetenzentwicklung im Kontext europäischer Human-Ressource-Development-Systeme bereits erprobt.⁶⁵

Im Zusammenhang der vorliegenden Studie wurde von der Analyse einzelner formalisierter methodischer Verfahren abgesehen. Die Vielzahl potenziell geeigneter Verfahren zu begutachten erschien, ohne eine erste Strukturierung des methodischen Feldes vorgenommen zu haben, wenig zielführend. Die Befragung konzentrierte sich daher zunächst auf die Identifikation der geeigneten *Bezugssysteme* und *Organisationsformen*, die bei der Definition von Units berücksichtigt werden sollten. Im Rahmen der Befragung wurden *drei Bezugssysteme* und *drei Organisationsformen* unterschieden.

Für die Definition von Units bieten sich folgende Vorgehensweisen an:

1. Analyse und Auswertung der *Ausbildungsordnungen* (betrieblicher Teil der Ausbildung) und der *Rahmenlehrpläne* (schulischer Teil der Ausbildung)⁶⁶
2. *Arbeitsplatzanalysen* mit arbeitswissenschaftlichen Methoden

⁶⁵ Vgl. das Projekt „eurob“ der VW Coaching AG oder den Modellversuch „Move pro Europe“ der EADS Deutschland GmbH. Im Projekt „eurob“ fiel mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen die Entscheidung zugunsten eines Vorgehens, das auf vorhandenen Arbeiten aufsetzen kann: Kompetenzstandards werden definiert auf der Grundlage von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Vgl. Volkswagen Coaching / Universität Kassel: eurob – Europäisierung der Berufsbildung. Zwischenbericht März 2006, S. 9ff. Das Projekt „Move pro Europe“ stützt sich für die Identifikation von kompetenzbasierten Zertifizierungsbausteinen im Wesentlichen auf die Analyse von Facharbeit mittels Experten-Facharbeiterworkshops. Rechtliche Ordnungsmittel und bestehende Lernschritte werden zum Abgleich der Ergebnisse der Workshops herangezogen. Vgl. BIBB (Hg.): Aktuelle Informationen aus der Modellversuchspraxis 1/2005: Modellversuch „Move pro Europe“.

⁶⁶ Die berufsschulischen Rahmenlehrpläne mit ihrem Konzept der Lernfelder stellen aus der Sicht der befragten Unternehmen einen sehr gut geeigneten Bezugspunkt für die Konzeption von Units dar. Vgl. hierzu das Kapitel „Referenzelemente für Units im Dualen System“.

3. Analyse und Auswertung *betrieblicher Unterlagen* und *Materialien*, die gegenwärtig in der betrieblichen Ausbildung genutzte Verfahren beschreiben oder selbst als Lernträger die didaktische Binnendifferenzierung des Berufskonzepts ausdrücken.⁶⁷
4. moderierte *Workshops* mit Ausbildungsverantwortlichen

Unterscheidet man die skizzierten Vorgehensweisen nach Bezugssystemen und Organisationsformen, so ergibt sich die folgende Matrix:


		Organisationsform 1: Einsatz von Kooperation nur punktuell; top down	Organisationsform 2: Breit und systematisch angelegte nationale Kooperationen; bottom up	Organisationsform 3: Internationale Kooperationen; bottom up
		Zuschnitt und Definition der units durch die zuständige Stelle	Moderierte Workshops mit Ausbildern und Ausbildungs- verantwortlichen	Nutzung von internationalen Branchennetzwerken
Bezugssystem 1: Rechtliche verankerte und institutionalisierte Strukturmodelle — Lernbezug	Analyse der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne			
Bezugssystem 2: Objektivierete Tätigkeiten und Arbeitsvollzüge — Tätigkeitsbezug	Arbeitsplatzanalysen mit arbeitswissen- schaftlichen Methoden			
Bezugssystem 3: Betriebspezifische Organisation und Durchführung der Ausbildung — Lernbezug	Analyse betrieblicher Unterlagen und Lern- träger (Lern- und Arbeitsaufgaben, Lern- projekte, Lernen am Kundenauftrag, etc.)			

Abbildung 10: Bezugssysteme und Organisationsformen für die Definition von Units

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen und Bezugssysteme sind jeweils mit einer Reihe von Vor- und Nachteilen verknüpft, die in den Experteninterviews diskutiert wurden.

Bezugssystem 1: Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne

⁶⁷ Vgl. zum Aspekt der „didaktischen Binnendifferenzierung“ das Kapitel „Quantitativer Zuschnitt von Units“.

Der Bezug auf das System *Ausbildungsordnungen* und *schulische Rahmenlehrpläne* hat den Vorteil, dass auf bestehende erprobte Curricula und die entsprechenden Erfahrungen der Akteure, die aus der betrieblichen und schulischen Umsetzung dieser Dokumente resultieren, zurückgegriffen werden kann. Die Neuordnungen vieler Berufe hätten die Inhalte der Ausbildungsordnungen wieder näher an die betrieblichen Prozesse und Technologien herangebracht und damit neben der rechtlichen Absicherung auch für eine bessere Verankerung im Bereich der Facharbeit gesorgt. Zudem seien in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen die erfolgskritischen Aspekte der Handlungsorientierung und der beruflichen Handlungsfähigkeit repräsentiert:

„So schlecht sind die Ausbildungsordnungen nicht. (...) Und es muss ja das Ziel sein, dass eine Unit so gestaltet ist, dass am Ende der Auszubildende mit dieser Vermittlung eine Tätigkeit/Handlung ausführen kann. Das ist aber nicht in den Formulierungen der Ausbildungsordnung beinhaltet. Denn dort steht, was er lernen soll. Aber ich denke, dass die Idee, der Grundsatz hier schon zum größten Teil vorhanden ist. (...) Auch die Ausbildungseinheiten sollten so zusammen gebaut werden, dass man eine Handlungsfähigkeit damit erlangt. Das ist für mich die realistischste Variante, und das sollte man mit ein paar Arbeitsplatzanalysen absichern. Denn das sollte man auch machen.“ [Interview 1]

„Die Ausbildungsordnungen kann man also hernehmen, da ist ja schon was da. Das muss ich ja nicht noch einmal neu erfinden.“ [Interview 8]

„Das ist am meisten geeignet. Rückgriff auf Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne und sachliche und zeitliche Gliederung. (...) Der Vorteil ist, dass bei der dualen Ausbildung schon jahrzehntelange Erfahrung dahinter steckt. Man kann sagen, dass die Leute, die ihren Beruf hier gelernt haben, ihren Beruf auch können. Hierauf zurückzugreifen ist in meinen Augen das Beste, was man tun könnte.“ [Interview 2]

„Auf der einen Seite haben wir schon jetzt eine klare Struktur, wie sich drei oder dreieinhalb Jahre Ausbildung gestalten. D. h., jetzt schon ist die Ausbildung beruhend auf den Ausbildungsplänen und Rahmenlehrplänen strukturiert: in gewisse Lernfelder, und diese Lernfelder haben gewisse Einheiten, was sich auch wieder in einer gewissen Rahmenplanung abbildet, so dass der Auszubildende bestimmte Inhalte der Abteilungen durchläuft: Gewisse Grundlagen in CNC, Grundlagen in Drehen, Projektarbeit, wo zusätzlich bestimmte Fertigkeiten im Rahmen von Projektmanagement vermittelt werden usw. (...) Da ist jetzt eigentlich sehr einfache zu sagen, welche Elemente zieht man raus, und dann hat man gewisse Units. Man sagt, da wird eine gewisse Qualifikation, also z. B. der Umgang mit computergesteuerten Maschinen, erworben, und egal ob er die Ausbildung zu Ende macht oder nicht – er ist auf jeden Fall in der Lage, wenn er das dann Mitte des zweiten Ausbildungsjahres absolviert und dann mit Vertiefungsphase sechs oder acht Wochen CNC-Technik angewendet hat, dann kann er auf einem gewissen Niveau CNC-Maschinen bedienen. Es ist verhältnismäßig einfach, mit jetzt schon bestehenden Strukturen Units abzubilden.“ [Interview 11]

Die Nachteile dieses Vorgehens liegen insbesondere in den Selbsterhaltungstendenzen des Systems:

„Die Einführung der Lehrpläne und lernfeldorientierten Lehrpläne ist an einigen Schulen folgendermaßen gelaufen: Die haben die neuen Lehrpläne zur Verfügung gestellt, und das Lehrerkollegium hat dann die einzelnen Unterbausteine der Lernfelder wieder Fächern zugeordnet. Und die Gefahr ist, wenn sie kein weißes Blatt Papier nehmen, sondern das aus den alten Strukturen ableiten, wird das System dazu tendieren, die neue Struktur wieder in die alte zurückzuführen, um weitermachen zu können wie bisher.“ [Interview 4]

Der Bezug neu definierter Units auf althergebrachte Systemstrukturen könnte, so eine weitere Befürchtung, mitunter den Blick auf die betrieblichen Qualifikationsanforderungen verstellen. Chancen für eine (Teil-)Revision betrieblicher Ausbildungsinhalte könnten so vergeben werden:

„Rein von den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen würde ich es nicht ableiten, weil ich die Erfahrung gemacht habe, dass man dort viele Dinge tut, die manche Betriebe einfach nicht brauchen können. Sie müssen es aber trotzdem tun.“ [Interview 8]

Zudem müssten bei dieser Übersetzungsleistung zwei unterschiedliche Logiken, von denen die eine quer zur anderen liegt, unmittelbar zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Gefahr an dieser Stelle ist, dass ein etablierter Zugang zu Ausbildung (*input*) nicht ohne weiteres zugunsten eines neuen Zugangs (*outcome*) aufgegeben wird und die scharfe Trennung der beiden Zugänge in der Praxis nicht immer vollzogen wird.⁶⁸

Bezugssystem 2: Arbeitsplatzanalysen mit arbeitswissenschaftlichen Methoden

Das Bezugssystem der Arbeitsplatzanalysen wird in der Regel als ein sachlich sehr geeignetes Mittel eingeschätzt, Units zu identifizieren und zu definieren. Als Vorteil dieser Vorgehensweise gilt der methodisch abgesicherte unmittelbare Bezug zu den betrieblich relevanten Tätigkeiten, die sich – transformiert in Kompetenzanforderungen bzw. Kompetenzen – in Units wiederfinden würden. Es wäre mit diesem Verfahren sichergestellt, dass die Lernergebnisse, die zusammen eine Unit bilden, auch die betrieblich nachgefragten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen darstellen:

„Durch diese Arbeitsplatzanalyse bekommt man mit, was der Betrieb wirklich braucht. (...) Ich glaube also, dass das ein ganz wichtiger Punkt ist, über die Bereiche zu gehen, über den Arbeitsplatz im Betrieb und zu fragen, was wird denn wirklich in einem moder-

⁶⁸ An anderer Stelle liegen bereits Erfahrungen mit den Schwierigkeiten dieser Aufgabe alter Denkmuster zugunsten neuer Zugänge vor. Im Zwischenbericht des Projekts „eurob“ wird von der Gleichsetzung der „Kompetenzstandards“ (für unseren Zusammenhang annähernd mit Units vergleichbar) mit Lehrgängen berichtet. Das Ergebnis einer solchen Gleichsetzung wäre die Forderung eines Kompetenzstandards (einer Unit) „Einführung in das Berufsfeld“. Vgl. Volkswagen Coaching / Universität Kassel: eurob – Europäisierung der Berufsbildung. Zwischenbericht März 2006, S. 9. Wir kommen auf diesen Aspekt bei der Diskussion der Sozialform „Workshops mit Ausbildern“ nochmals zurück.

nen Automobilbetrieb benötigt? Und da mal eine wissenschaftliche Analyse durchzuführen. Also das wäre ein ganz wichtiger Punkt.“ [Interview 13]

Ein solches Vorgehen ist jedoch zunächst einmal zeitaufwändig. Im Zusammenhang mit der Einführung des Entgelttarifabkommens (ERA)⁶⁹ verfügen einige Unternehmen über jüngere Erfahrungen mit der Analyse von Arbeitsplätzen und der Erhebung von Tätigkeitsanforderungen. Sie warnen vor dem immensen Aufwand, den ein solches Verfahren mit sich bringt.

Darüber wird die Gefahr gesehen, es könnten – bei aller Standardisierung der Wertschöpfungsprozesse über Unternehmensgrenzen hinweg – betriebspezifische Besonderheiten bei der Definition von Units zu stark berücksichtigt werden.⁷⁰

Diese ambivalente Stellung gegenüber Arbeitsplatzanalysen spiegelt sich in folgenden Äußerungen wider:

„Das wäre die klassisch wissenschaftlich richtige Alternative. Weil man hier von Grund auf ein System neu definiert. Hier sehe ich nur das Problem, dass es enorm aufwändig wäre, und bei der Mechatronik würden wir wahrscheinlich bei der Analyse von 50 verschiedenen Arbeitsplätzen 40 unterschiedliche Empfehlungen bekommen.“ [Interview 1]

„Diese [Arbeitsplatzanalysen] sind sehr zeitaufwändig, hätten aber den Vorteil, dass ich es wirklich mit den Fachleuten vor Ort abgeklärt hätte. Es hätte auch wieder den Nachteil, dass die Ergebnisse wieder sehr betriebspezifisch wären. Weil Bosch wird seine Arbeitsplätze in der Produktion anders haben als wir in der Automobilindustrie, und trotzdem bilden wir beide z. B. einen Fertigungsmechaniker aus.“ [Interview 8]

„Es ist wahnsinnig aufwändig, zeitintensiv, man braucht wieder jemanden, der das macht.“ [Interview 13]

Bezugssystem 3: Betriebliche Materialien

Ähnlich wie bei Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ist der Vorteil der betrieblichen Ausbildungsmaterialien, dass im Normalfall bereits auf Vorhandenes zurückgegriffen werden kann. Bestehende methodisch-didaktisch reflektierte Ansätze einer Gliederung und Strukturierung von Ausbildung könnten genutzt werden. In Lernprojekten oder im Lernen an

⁶⁹ Vgl. Fußnote 23

⁷⁰ Hier gilt es also zuallererst die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten von kleinen Betrieben und großen Konzernen zu berücksichtigen. Die Akteure der Dualen Ausbildung unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf die personellen und technischen Ressourcen, die für die Ausbildung zur Verfügung stehen, als auch durch die Organisation von Produktionsprozessen und die Verfahren der Leistungserstellung und deren (materielle) Rahmenbedingungen.

Arbeitsaufgaben wird darüber hinaus bereits ein kompetenzorientierter Ansatz beispielhaft praktiziert.⁷¹

„(...) Betrachten wir die Lernsituation, die wir heute schon kennen. Dann existieren bereits Lernprojekte. Dort wird am oder im Kundenauftrag gelernt. Wir sprechen hier [bei uns im Unternehmen] von einer sog. Integration von Lernen und Arbeiten bereits in der Berufsausbildung, und dieses Lernen in Problemen, Lernen im Kundenauftrag bringt selbstverständlich schon einen Zuschnitt mit, der eine ganzheitliche Aufgabe beinhaltet, der für den Lernenden ein Niveau vorgibt. Für uns ist immer wieder die Aufgabe: Kann der Lernende bereits auf diesem Niveau agieren, oder kann er es nicht? Das müssen wir vorher einschätzen. Wenn wir zu der Einschätzung kommen, die Aufgabe hat die Lernhaltigkeit und ist vom Niveau her adäquat, dann durchläuft er dieses und bekommt – und zwar heute schon – in dem Projekt selbst alle drei Dimensionen, wie sie in den Deskriptoren beschrieben sind, mit.“ [Interview 2]

„Deshalb die dritte Variante: Wir sehen uns mal betriebliche Unterlagen an; [die] zur betrieblichen Ausbildung, die wir gerade haben, [sind,] glaube ich, schon ganz gut, weil wir, glaube ich, darin schon sehr nah dran sind, an dem, was Ausbildung ist. Und ich glaube, durch solche Unterlagen kommt man ganz gut hin zu diesen Kompetenzen, auf die wir hier abzielen wollen.“ [Interview 17]

Ein weiterer Vorteil des Rückgriffs auf betriebliche Lernmaterialien besteht darin, dass es zu Projekt- und Handlungsaufgaben bereits (auf betrieblicher Ebene) entwickelte Prüfungsformen gibt, die als Referenzmethoden für die Prüfung und Bewertung von Lernergebnissen herangezogen werden können.

Die Gefahren dieses Bezugssystems liegen in einer womöglich sehr betriebsspezifischen Umsetzung der Vorgaben der Ausbildungsordnungen, gerade wenn es sich um gestaltungsoffene Ausbildungen handelt.

„Das [betriebliche Materialien] sollte nicht zu stark hinzugezogen werden. Dann würde man zu betriebsspezifisch werden. Es kann im Unternehmen A oder Unternehmen B ganz andere Unterlagen geben wie im Unternehmen C.“ [Interview 9]

Als Folge dieser Betriebsspezifität könnte die Vielzahl auszuwertender Unterlagen und Materialien wiederum dazu führen, dass sich kein einheitliches Bild ergibt.

Organisationsform: Workshops mit Ausbildern

⁷¹ Der Begriff der „Kompetenzdimensionen“ wird hier weniger eng interpretiert, als es im ECVET-Zusammenhang der Fall ist, und meint die klassischen Kompetenzdimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen.

Mit dem Einsatz der Organisationsform „Workshops für Ausbilder“ verbindet sich aus der Sicht der befragten Experten vor allem das Anliegen, die betrieblichen Ausbildungspraktiker an dem Prozess der Definition von Units zu beteiligen. Die Potenziale dieser „Bottom-up“-Vorgehensweise lägen darin, dass dem Anspruch einer validen und gleichzeitig praktikablen Definition von Units Rechnung getragen und damit die Lebensfähigkeit und der praktische Nutzen eines Leistungspunktesystems abgesichert werden könnten. Der Einbezug der betrieblichen Praktiker in den Kernprozess der ECVET-Umsetzung – die Unit-Definition – könnte Akzeptanz gegenüber den Ergebnissen und eine positive Einstellung gegenüber dem System allgemein fördern:

„Klar, das ist ein Punkt. (...) Könnte man da nicht mal ans Fundament gehen, an die Leute, die tagtäglich im Fokus stehen und die Lehrlinge haben, und sie fragen: Was kann man überhaupt durchführen? Was kann man im Betrieb wirklich machen? Macht es wirklich Sinn, das zu tun? (...) Manchmal habe ich den Eindruck, dass die Basis vergessen wird. (...) Die Ausbildungsverantwortlichen müssen da einbezogen werden. Denn diese Leute machen die Ausbildung vor Ort. Zumindest die Meinung müsste abgefragt werden. Wo gibt es Schwierigkeiten? Macht es Sinn? Das ist ein ganz wichtiger Punkt.“ [Interview 13]

„Workshops als Bindeglied zwischen den einzelnen Interessen der verschiedenen Firmen und den Hintergründen, mit denen die Unternehmen da auch rangehen, wäre auf alle Fälle eine positive Sache.“ [Interview 15]

„Die Workshops mit den Ausbildungsverantwortlichen sind wichtig, um die Akzeptanz zu schaffen!“ [Interview 7]

Die Schwierigkeit, verkrustete, veränderungsresistente Strukturen vorzufinden und mit ihnen umgehen zu müssen, wird auch für die Organisationsform „Workshops mit Ausbildern“ gesehen und als potenzieller Nachteil festgehalten. Sollen die Vorteile einer Beteiligung von Ausbildern an der Definition von Units zum Tragen kommen, dann wird es darauf ankommen, wie die Workshops besetzt werden:

„Und die vierte Lösung, moderierte Workshops mit Ausbildungsverantwortlichen: Wenn wir dort, sagen wir mal, so Leute haben wie den Herrn Müller [Name geändert], so wie ich den einschätze, also jemand, der aufgeschlossen ist, der also das Alte schätzt und auch das Alte, denke ich, gut halten kann, aber auch sagt ‚Kommt, Kinder, wir schmeißen ein paar Dinge über Bord, lasst uns mal etwas Neues denken‘. Wenn wir so eine Runde zusammen hätten, glaube ich, könnten wir auch was Tolles machen. Aber auch das kann ich nicht gewährleisten. Wenn ich da eher Leute drinnen habe, die im alten Denken drin sind und sagen, ‚Das war immer schon gut, das will ich beibehalten!‘, dann hätte ich da zu voreingenommene Leute, und mit denen würde ich nicht das bewegen, was ich will.“ [Interview 16]

Als zweiter problematischer Aspekt wird eine Heterogenität an sachlichen Einschätzungen im Zusammenhang mit der Definition von Units vermutet. Die Beteiligung von Ausbildern un-

terschiedlicher Unternehmen könnte zwar Akzeptanz schaffen und die Breitenwirkung der Ergebnisse sichern, auf der anderen Seite müssten die unterschiedlichen sachlichen Einschätzungen, die den spezifischen betrieblichen Ausbildungskulturen und -organisationsmodellen geschuldet sind, geordnet, gefiltert und zusammengeführt werden:

„Das wäre eine Berücksichtigung von Unternehmensmeinungen. Auch von Unternehmensströmungen und deren Auswirkungen. Das was Sie mit dieser Umfrage machen, ginge sicherlich ein Stück in diese Richtung. Vorteil ist, dass Aspekte der Ausbildungskultur berücksichtigt werden. Der Nachteil ist, dass es einen riesigen Blumenstrauß von persönlichen Einstellungen gibt, die aber vielleicht auch wichtig sind, um das Thema zu erkennen. Aber es ist dann wieder ein Nachteil, dass man rausfiltern muss, was denn jetzt tatsächlich wichtig ist. Aber letztendlich gehört bei so einem Prozess immer die Diskussion, Annäherung, Auseinandersetzung mit dazu. Sonst wird man nicht erfolgreich sein.“
[Interview 20]

Organisationsform: Punktuelle Kooperationen

Die Vor- und Nachteile der Organisationsform „punktuelle Kooperationen“ ergeben sich im Umkehrschluss aus den diskutierten Stärken und Schwächen des Workshop-Modells: Ein konzentriertes und auf wenige Beteiligte beschränktes „Top-down“-Vorgehen lässt im ersten Schritt größere Effizienz und Eindeutigkeit in den Ergebnissen erwarten. Die Nachvollziehbarkeit und Praktikabilität der Unit-Definitionen könnte allerdings erst in der Praxis nachgewiesen werden. Ein weiterer Nachteil wäre die geringe Verankerung der Ergebnisse auf der Ebene der Ausbildungspraxis. Kompensierend müssten breit angelegte Informationskampagnen durchgeführt und ein systematischer Transfers in die Unternehmen organisiert werden.

Organisationsform: Europäische Kooperationen

Ziel des ECVET ist die Förderung von Mobilität innerhalb der beruflichen Erstausbildung. Voraussetzung hierfür ist die verbesserte Transparenz der Qualifikationen innerhalb der Bildungssysteme der europäischen Mitgliedsstaaten und die erleichterte Anerkennung von zertifizierten Lernergebnissen über Ländergrenzen hinweg.

Vor diesem Hintergrund liegt der Gedanke nahe, die Gliederung eines Berufes (einer Qualifikation) in Units und die inhaltliche Definition dieser Units als Kernstück des Leistungspunktesystems nicht (nur) auf der Ebene der Nationalstaaten anzugehen, sondern von Beginn an auch auf die europäische Ebene zu heben. Vorstellbar sind hier beispielsweise Branchenlösungen: die Einrichtung von Arbeitsgruppen zur Definition von Units innerhalb europäischer Branchennetzwerke. Die Automobilindustrie mit europaweit vertretenen Unternehmen und über Ländergrenzen hinweg weitgehend vergleichbaren Qualifikationsanforderungen böte hier ein geeignetes Erprobungsfeld.

Die Einschätzung dieser Vorgehensweise durch die befragten Unternehmensvertreter selbst ist ambivalent. Der Vorteil der Organisationsform „Europäische Kooperationen“ ist evident: Sollen Units über Ländergrenzen hinweg vergleichbar sein und soll die Anerkennung von Lernergebnissen über die Grenzen der nationalen Bildungssystemen hinweg möglich sein, dann liegt es nahe, die inhaltliche Definition dessen, was verglichen werden soll, nicht mehr (nur) auf der nationalen Ebene zu leisten, sondern die definitorischen Verfahren bereits gemeinsam in europäischen Kooperationen zu entwickeln:

„Das ist meiner Meinung nach der erste Schritt, der zu machen ist. Sei es Ford, Audi oder Daimler, man müsste hier zuerst in diesem Netzwerk mit einem Pilotprojekt ansetzen. Mit Bildungsvertretern und Vertretern der Kammern, die auch im staatlichen Verbund für die Ausbildung zuständig sind. England arbeitet auch mit den Kammern zusammen, denn sie sind auch im staatlichen Bildungssystem. Wir müssen hier beispielhaft vorangehen, das muss der erste Schritt sein, wenn man es schnell und effizient voranbringen will.“ [Interview 7]

Mit Blick auf die europäische Verortung solcher Definitionsverfahren und die Heterogenität der sachlichen Zugänge und Motivationen der beteiligten Länder wird jedoch auf eine Gefahr aufmerksam gemacht, die bereits im Zusammenhang mit den (nationalen) Workshops für Ausbilder Thema war. Zu befürchten sei, dass eine Vielzahl von Ansätzen aufeinandertreffe, die sich zunächst nicht harmonisieren lassen. Der Versuch der moderierten Zusammenführung könne den Prozess insgesamt verlangsamen, ja sogar lähmen.

„Schwierig, sehr schwierig. Wenn man das europaweit anpackt und jedes Land würde nur einen Vertreter schicken, kommt da eine Lösung raus? Wahrscheinlich nicht. Vielleicht sollten wir die Chance nutzen und Europa einen deutschen Vorschlag vorstellen, der mit ein paar wenigen Ländern bereits abgesprochen ist, die in etwa in die gleiche Richtung zielen.“

Es wird schon schwierig werden, das auf deutscher Ebene aufzubauen, wie man sich das vorstellt. Und wenn ich dann Europa betrachte, mit den vielen Ländern, dann wird das um ein Vielfaches schwieriger. Statt einer Meinung gibt es dann 15.“ [Interview 3]

„Das wäre schön, wenn es gelingen würde. Nur, ich kann mir das nicht vorstellen. Es ist bestimmt gut, Informationen auszutauschen. Aber sich vorzunehmen, dass man eine Systematik entwickeln würde, die europaweit anwendbar ist, das würde den Prozess aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungssysteme verlangsamen. Dann hätten wir wahrscheinlich in fünf oder sechs Jahren erst ein Grundsatzpapier, wie wir vorgehen wollen. Das kann ich mir einfach nicht vorstellen, dass man das zielführend hinbekommt.“

Man könnte versuchen, mit einigen zusammenzuarbeiten, aber nicht mit dem Anspruch, dass man dann am Schluss ein tragendes europäisches System hätte.“ [Interview 1]

Quer zu diesen Überlegungen liegt ein Argument, das den sachlichen Nutzen europäischer Kooperationen in Frage stellt.

„In der jeweiligen Branche, wenn man es am Beispiel ‚Automobilbranche‘ festmachen würde, glaube ich, dass das, was an Kompetenzen und Befähigungsgraden beispielsweise in einem Werk in Bratislava notwendig ist, ähnlich sein muss dazu, was an Befähigungen in Brüssel notwendig sein wird. Von daher glaube ich, dass uns der europäische Ausflug an dieser Stelle höchstens eine Bestätigung liefert und nicht einen neuen Input.“ [Interview 2]

Bei allen erwartbaren Schwierigkeiten überwiegt insgesamt eine positive Einstellung der Unternehmensvertreter gegenüber europäischen Kooperationen zum Thema – mit einer Einschränkung: Es gibt eine gewisse Präferenz für ein zweistufiges Verfahren in Erprobungs- und Entwicklungsprojekten. In einer ersten Phase sollten Verfahren der Identifikation von Units national umgesetzt werden, um hier feste Grundlagen legen zu können. Europäische Kooperationen sollten dann Gegenstand einer zweiten Phase sein.⁷²

Fasst man die Ergebnisse der Befragung in der oben verwendeten Matrix zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:


		Organisationsform 1: Einsatz von Kooperation nur punktuell; top-down	Organisationsform 2: Breit und systematisch angelegte nationale Kooperationen; bottom up	Organisationsform 3: Internationale Kooperationen; bottom up
		Zuschnitt und Definition der units durch die zuständige Stelle	Moderierte Workshops mit Ausbildern und Ausbildungs- verantwortlichen	Nutzung von internationalen Branchennetzwerken
Bezugssystem 1: Rechtliche verankerte und institutionalisierte Strukturmodelle — Lernbezug	Analyse der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne	←	↑ am häufigsten genannt	↑ Projekte Phase II
Bezugssystem 2: Objektivierbare Tätigkeiten und Arbeitsvollzüge — Tätigkeitsbezug	Arbeitsplatzanalysen mit arbeitswissen- schaftlichen Methoden	←	↑ weniger häufig genannt	
Bezugssystem 3: Betriebspezifische Organisation und Durchführung der Ausbildung — Lernbezug	Analyse betrieblicher Unterlagen und Lern- träger (Lern- und Arbeitsaufgaben, Lern- projekte, Lernen am Kundenauftrag, etc.)	←	↑ häufig genannt	↑ Projekte Phase II

Abbildung 11: Bezugssysteme und Organisationsformen für die Definition von Units – Teil 2

⁷² Vgl. hierzu ausführlicher das Kapitel „Verortung und Gestaltung von Erprobungsprojekten“.

4.3.5 Die Beschreibung von Units

In der Logik des ECVET werden Qualifikationen in Lerneinheiten gegliedert, die über Lernergebnisse – d. h. die erworbenen „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ – definiert werden. Neben den Deskriptoren „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ gab es in älteren Dokumenten der Europäischen Kommission zum Thema ECVET mehrere Vorschläge für weitere Beschreibungskriterien (Gültigkeit, Art, Zuordnung zum EQF, APL⁷³ u. a.)⁷⁴

Die Beschreibung der Qualifikation und ihrer Units durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen

Im Unterschied zum ECVET-Konsultationsdokument vom 31.10.2006 enthielten die Technischen Spezifikationen vom 28.06.2005 konkrete Beispiele der Gliederung einer Qualifikation in Lerneinheiten (am Beispiel des Berufs Koch).⁷⁵ An diesen Beispielen fällt auf, dass die Lerneinheiten gerade *nicht* über die Deskriptoren „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ definiert werden, sondern – ähnlich wie in vielen Curricula – mit (zum Teil überdies sehr abstrakten) *Lerninhalts*beschreibungen versehen werden (beispielsweise „Unit 2 – Tätigkeiten in der Küche des Restaurants“, „Unit 6 – Physik und Chemie“, „Unit 7 – Fremdsprache“).

Aus Sicht der befragten Experten ist die Differenzierung der Deskriptoren „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ grundsätzlich unproblematisch. Unter die Kategorie „Kenntnisse“ fallen im Europäischen Qualifikationsrahmen von Basiswissen über Spezialwissen bis hin zu Spitzenwissen auch an Schnittstellen zu anderen Bereichen verschiedene Ausprägungen von Fakten-, Erfahrungs- und Theoriewissen. „Wissen“ wird in dieser Schneidung anhand der Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen eingeführt. Unter Fertigkeiten werden kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) verstanden. Das Spektrum reicht hier von grundlegenden Fertigkeiten für die Ausführung einfacher Arbeiten über umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten für die Lösung spezieller Probleme bis hin zu sehr spezialisierten Problemlösefertigkeiten einschließlich Synthese und Evaluierung.⁷⁶

⁷³ APL: Accreditation of prior learning. Gemeint ist die Anerkennung von Lernergebnissen, die in irgendeiner Form – formal, informell, non-formal – vor der beruflichen Erstausbildung erworben wurden.

⁷⁴ Vgl. Europäische Kommission (Hg.): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel 2005, S. 14 und S. 19

⁷⁵ Vgl. Europäische Kommission: Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel, 28.06.2005, S. 14 und S. 19.

⁷⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 05.09.2006, S. 19ff. Die Trennung von Wissen und Fertigkeiten ist aus der Perspektive der Dualen Ausbil-

Als nicht hinreichend beurteilen die interviewten Experten zum großen Teil jedoch die Definition des Bereichs „Kompetenzen“. Der Europäische Qualifikationsrahmen definiert Kompetenzen wie folgt:

„Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“⁷⁷

Der Grad an Verantwortung und Selbstständigkeit in beruflichen Tätigkeiten nimmt dabei mit aufsteigenden Levels zu.

Wesentliche Dimensionen kompetenten Verhaltens in beruflichen Situationen, die im Verständnis der Interviewpartner eine entscheidende Rolle für das Qualifikationsprofil eines Auszubildenden (und natürlich auch Mitarbeiters) spielen, finden in diesem Kompetenzverständnis noch nicht genügend Niederschlag:

„(...) es fehlt für mich ein ganz wesentlicher Punkt, der auch letztendlich das Thema Austausch berührt, nämlich das ganze Thema der sozialen oder der persönlichen Kompetenzen bzw. Skills, die man braucht, um in diesem Thema auch eine gute Leistung zu erbringen – es hängt nämlich auch immer an den kommunikativen Fähigkeiten – und die sind meines Erachtens nicht abgebildet.“ [Interview 18]

Insbesondere ermangelt die Kategorie „Kompetenz“ nach Einschätzung der Interviewpartner einer expliziten Integration der Dimension *Sozialkompetenz*. Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten sind als wichtige Eigenschaften beruflicher Kompetenz im Kategoriensystem des EQF und des ECVET bislang nicht ausreichend repräsentiert.⁷⁸ Aspekte der Sozialkompetenz finden eher indirekt über eine höhere Ausprägung von Verantwortung und Selbstständigkeit – im Wesentlichen ab Level 4 – Eingang in die Kategorie der „Kompetenz“.⁷⁹

dung problematisch und wird deshalb in Frage gestellt, weil Wissen mit seiner Prozeduralisierung in Fertigkeiten übergehe. Entsprechend finden sich die beiden Dimensionen in Ausbildungsordnungen als Ziele, die nicht getrennt, sondern integriert zu vermitteln sind. Vgl. Hanf, G. / Rein, V.: Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wirtschaft. In: bwp@ 11/November 2006, S. 10

⁷⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, Brüssel, 05.09.2006, S. 19.

⁷⁸ Auf diese Problematik hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in einem Gutachten zum EQF bereits 2005 hingewiesen und als Alternative eine Kompetenzdefinition der OECD vorgeschlagen, die die soziale Dimension von Kompetenz integriert: „A competence is defined as the ability to successfully meet complex demand in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions and values and motivations.“ Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB): Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn 2005, S. 2.

⁷⁹ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens, Brüssel, 05.09.2006, S. 20. Zu einem ähnlichen Urteil kommen auch Hanf und Rein: „Im aktuellen Entwurf zur Beschreibung von Lernergebnissen werden die ersten beiden explizit genannt, während die sozialen und persönlichen Kompetenzen im Gegensatz zum ersten EQR-Entwurf (2005) nur noch implizit durch die Gesamtkategorie *Kompetenz* abgedeckt

Als problematischen Aspekt des Kompetenzbegriffs im ECVET-Zusammenhang wird darüber hinaus das systematische Verhältnis zu den beiden anderen Deskriptoren „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ benannt.

„Die Beschreibung, Kenntnisse, Fertigkeit und Kompetenzen, die Differenzierung ist mir noch nicht 100%ig klar – ich finde gerade bei den Kompetenzen ist es im Hinblick auf „Verantwortung für Etwas - Lizenz für Etwas zu haben“ sehr schwierig von den Fertigkeiten abzugrenzen. (...) An sich erscheint es mir logisch – von der Logik her ist es überhaupt kein Thema. Aber von der Differenzierung her; in der praktischen Differenzierung dieser drei Teilbereiche, und auch bei der Zuordnung zu einem Wert (Credit-Points) im Sinne von „Outcome-Orientierung“ fehlen mir noch ein bisschen die praktischen Erläuterungen, wie es genau gemeint ist.“ [Interview 18]

Neben den fehlenden praxisbezogenen Erläuterungen zu den Differenzierungen birgt das Verhältnis der „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ zu den „Kompetenzen“ noch eine weitere Schwierigkeit: Kompetenz bezeichnet einem in Deutschland weitgehend durchgesetzten Sprachgebrauch zufolge als „Disposition selbstorganisierten Handelns“⁸⁰ eine im Vergleich zu Wissen oder Fertigkeiten umfassendere Handlungsdisposition:

„Kompetenz beschreibt die Möglichkeit eines Individuums, sein Wissen sowie seine Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigene Ziele und Interessen kontextangemessen zu verwirklichen. Unter Kompetenz werden die Strategien eines Subjekts verstanden, mit denen vor dem Hintergrund individueller Werte und Bedürfnisse die Herausforderungen des Lebens erfolgreich bewältigt werden können. (...) Kompetenzen basieren auf bestimmten Voraussetzungen: Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten.“⁸¹

Bei Weinert wird Kompetenz verstanden als „(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.⁸²

werden.“ Hanf, G. / Rein, V.: Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wirtschaft. In: bwp@ 11/November 2006, S. 10 [Herv. i. Orig.]

⁸⁰ Erpenbeck, J.: Das Unermessliche messbar machen. Lernkultur und Kompetenzmessung im Unternehmen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, New York, München, Berlin 2005, S. 11 – 18, hier S. 11

⁸¹ Reiber, K.: Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. In: BWP 6/2006, S. 20 – 23, Zitat S. 20

⁸² Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E.: (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001, S. 17 – 31, Zitat S. 27f.

Die bereits zitierte Kompetenzdefinition der OECD (vgl. Fußnote 77) kommt dem Verständnis der beruflichen Handlungsfähigkeit im deutschen Dualen System am nächsten.⁸³

Kompetenz wird hier nicht lediglich als selbstständiger und verantwortungsvoller Einsatz von Kenntnissen und Fertigkeiten auf allen Stufen verstanden. Sie wird als situationsübergreifende Disposition von Handeln weiter gefasst. Im Zusammenhang mit dem Zuschnitt und dem Umfang von Units stellt sich deshalb die Frage, inwieweit zumindest auf eng zugeschnittene Units der Deskriptor „Kompetenz“ überhaupt angewandt werden kann und ob nicht vielmehr auf dieser Ebene eher die *Umkehrung des Verhältnisses* angezeigt ist: Es kann beschrieben werden, welchem *Kompetenzbereich* die mit einer Unit verbundenen *Handlungsmöglichkeiten zuzuordnen* sind. Eine Unit wäre in diesem Verständnis ein ‚*Beitrag*‘ zu Kompetenz auf Mikroebene.

Es wird eine Hauptaufgabe von Modellprojekten sein, zu erproben, was „Kompetenz“ im ECVET-Zusammenhang allgemein, speziell aber auf der Ebene enger zugeschnittener Units, bedeuten kann. Hier wird es darum gehen, eine Arbeitsdefinition zu entwickeln, die

- die Verdopplung des über die Kategorien „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ Beschriebenen, ggf. mit den Zusatzprädikaten „verantwortlich“ und „selbstständig“, vermeidet,
- Kompetenz also *ohne* impliziten Bezug auf die zur Rede stehenden Tätigkeiten beschreibt⁸⁴,
- eine Kompetenzbeschreibung auf *mittlerem* Abstraktionsniveau so gestaltet, dass die jeweilige Kompetenz eine unverwechselbare Identität besitzt⁸⁵.

⁸³ Vgl. Hanf, G. / Rein, V.: Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wirtschaft. In: bwp@ 11/November 2006, S. 9 oder Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn 2005, S. 2.

⁸⁴ An einem Beispiel lässt sich eine wenig abstrakte Kompetenzbeschreibung *mit* Bezug auf die zur Rede stehende Tätigkeit und die damit verbundene Tendenz, „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ in der Kategorie Kompetenz mit Zusatzprädikaten zu verdoppeln, deutlich machen: Der erste Punkt der Berufsbildposition 7 im Berufsbild „Kfz-Mechatroniker“ lautet: „Verfahren und Messgeräte auswählen, Messfehler abschätzen“. Übersetzt man diese Anforderung in die Sprache und Gliederung des ECVET bzw. EQF (Niveau 3), so könnte sie folgendermaßen beschrieben werden: *Kenntnisse*: Der Auszubildende kann Messverfahren und Messgeräte nach ihrer Wirkung unterscheiden. *Fertigkeiten*: Der Auszubildende kann entsprechend des zu Messenden das Messverfahren und das geeignete Messgerät auswählen und fachgerecht anwenden. *Kompetenz*: Der Auszubildende kann Messverfahren und Messgeräte selbstständig auswählen und fachgerecht einsetzen und Verantwortung für diese Tätigkeit übernehmen. Vgl. zum Beispiel des Kfz-Mechatronikers: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003, Teil I, Nr. 34, ausgegeben zu Bonn am 16. Juli 2003: Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker/zur Kraftfahrzeugmechatronikerin vom 09. Juli 2003, S. 1365.

⁸⁵ „Verantwortliches Handeln unter Berücksichtigung der relevanten Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren“ als Kompetenzbeschreibung auf höherem Abstraktionsniveau darf als Beschreibung kompetenten Handelns für Mechatroniker *genauso* wie für den Koch gelten. Die Beschreibungen von Kompetenzen müssen zudem so gestaltet werden, dass die Kompetenz empirisch erfasst und bewertet werden kann. Auf die daraus folgenden methodischen Probleme weist Weiß hin: „Je enger und spezifischer Kompetenzen definiert sind, desto besser können sie erfasst und bewertet werden. Gleichzeitig gerät das Spezifische aus dem Blick. Je all-

Benötigt werden Ansätze für einen tragfähigen Zugang zu Kompetenz auf Unit-Ebene, der nicht abfällt gegenüber dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch und die Kategorie der Kompetenz nicht auf Selbstständigkeit in einem eng begrenzten Einzeltätigkeitsbereich reduziert. Umgekehrt wird vielmehr zu prüfen sein, inwieweit sich über die Kategorie der Kompetenz auf Unit-Ebene die Verbindung von ECVET zur Leitkategorie der beruflichen Ausbildung in Deutschland – Handlungsfähigkeit – herstellen lässt.

Unterscheidung der Lerneinheiten nach ihrer Relevanz für die Gesamtqualifikation: Die Kriterien „verpflichtend“ und „wahlweise“

Die Technischen Spezifikationen vom 28.06.2005 enthalten als ergänzendes Beschreibungsmerkmal der Lerneinheiten unter dem Oberbegriff „Art“ die Unterscheidung „verpflichtend“ und „wahlweise“.⁸⁶

Die technischen Regelungen des Konsultationspapiers erwähnen diese Differenzierung des Status der Lerneinheiten mit Blick auf die Gesamtqualifikation nicht mehr – vielleicht deshalb, weil sie Entscheidungen betrifft, die auf nationaler Ebene zu treffen sind und nicht den Kern des Mobilitätsinstruments ECVET betreffen.

Dennoch trifft in den Unternehmen die Unterscheidung aus dem Arbeitspapier auf großes Interesse. Verstanden wird sie als Definition eines Kanons an Grund- oder Pflichteinheiten, der durch eine Sammlung von Wahlpflichteinheiten ergänzt würde. Dies würde bedeuten, dass die für eine Qualifikation definierten Einheiten in der Gesamtsumme ihrer Leistungspunkte über die für die Qualifikation festgelegte Gesamtsumme an Leistungspunkten hinaus gehen würden (nicht jede Wahlpflichteinheit wird absolviert und angerechnet). Vorteile werden vor allem in den mit dieser Option verbundenen erhöhten Flexibilisierungspotenzialen gesehen.

Ergänzende Beschreibungsmerkmale für Units

Die Technischen Spezifikationen vom 28.06.2005 enthielten in den Beispielen für eine Gliederung von Qualifikationen in Einheiten neben der Beschreibung/Bezeichnung der Einheiten

gemeiner und unspezifischer Kompetenzen definiert werden, desto weniger könne sie empirisch erfasst werden.“ Weiß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 433 – 493, hier zitiert nach Fahle, K. / Hanf, G.: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. Bonn 2005, S. 6

⁸⁶ Vgl. Europäische Kommission: Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel, 28.06.2005, S. 14.

durch „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ weitere Vorschläge für Beschreibungsmerkmale wie Einordnung in den EQF, Gültigkeit, APL etc..

Dem Konsultationspapier zufolge können Beschreibungen der Einheiten je nach Vorstellungen der national „zuständigen Stelle“ variieren.⁸⁷

Unverzichtbare Beschreibungsmerkmale neben den Deskriptoren „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ sind für die befragten Experten

- der Bezug zum EQF und die Zuordnung der Qualifikationen und Einheiten zu den Niveaustufen und
- die Vergabe von Leistungspunkten für die Einheiten von Qualifikationen.

4.3.6 Die „zuständige Stelle“

Über Charakter und Rolle der „zuständigen Stelle“ – die Gesprächspartner gehen im Normalfall mit einer gewissen Selbstverständlichkeit davon aus, dass es sich um *eine* Stelle handeln würde – herrscht in den untersuchten Unternehmen noch wenig Klarheit. So wird immer wieder nach der Regelung der Zuständigkeit gefragt:

- Wäre die zuständige Stelle ausschließlich für die Beschreibung von Qualifikationen als Ensembles von Units, die Zuordnung von Leistungspunkten zu Qualifikationen und Units und für die Anerkennung im Ausland erworbener Units zuständig?
- Wird sie auch Prüfungen – z. B. an den verschiedenen Lernorten – übernehmen?

„Die Frage ist, wer zertifiziert? Sollen das die Firmen mit ihren Ausbildern machen oder mit ihren Ausbildungsbeauftragten? Und wer ist dann die zuständige Stelle? Aus meiner Sicht sind hier die Rollen noch nicht geklärt.“ [Interview 7]

Mit dem Thema „zuständige Stelle“ verbinden sich Befürchtungen, die sich aus den Erfahrungen mit den vielfach als träge und langwierig erlebten Neuordnungsverfahren im Dualen System speisen. Verschiedentlich wird die Befürchtung geäußert, die zuständige Stelle könnte zum Gegenstand versuchter Einflussnahme aus verschiedensten Richtungen werden und dadurch in ihrer Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt sein.

Das Spektrum der von den Gesprächspartnern ins Spiel gebrachten möglichen Kandidaten ist breit. So werden das BIBB (oder ein mit Vertretern der Sozialpartner besetztes Gremium unter Leitung des BIBB), InWent, die Kammern sowie bei Ministerien angesiedelte staatliche

⁸⁷ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: 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, S. 13.

Stellen genannt. Unabhängig von der institutionellen Verortung sind im Zusammenhang mit der zuständigen Stelle zwei Aspekte entscheidend:

- Die Stelle muss erstens, um handlungsfähig zu sein, innerhalb der vorhandenen Strukturen so verortet und eingerichtet werden, dass sie von den Entscheidungs- und Handlungsträgern innerhalb der beruflichen Ausbildung in Deutschland gestützt wird. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben – und sie hängt nach Einschätzung unserer Gesprächspartner nicht unmittelbar mit der institutionellen Verankerung zusammen –, wird eine effiziente Implementierung und Nutzung des ECVET-Systems in der Berufsausbildung in Deutschland nicht möglich sein.
- Die Stelle sollte zweitens über die Ländergrenzen hinaus bekannt sein und selbst bereits Anknüpfungspunkte und Kontakte auf europäischer Ebene haben. Dieser Aspekt spielt mit Blick auf die transnationalen Anerkennungsverfahren und die Qualitätssicherung des Systems (Sicherung der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen) eine entscheidende Rolle.

4.3.7 Prüfung und Zertifizierung

In der Logik des ECVET gliedern sich „ganze Qualifikationen“ in mehrere „Lerneinheiten“.

Zu klären ist aus der Sicht der Befragten, wie Prüfungen, die sich auf einzelne Lerneinheiten beziehen, organisiert werden sollen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie eine hochgradig feingliedrige Prüfungs- und Zertifizierungspraxis in der schulischen und betrieblichen Aus- und Weiterbildungspraxis verortet werden könnte, d. h. vor allem, *wer* – möglicherweise zahlreiche – Einzelprüfungen abnehmen würde: Wären dies die Betriebe respektive die Ausbildungsverantwortlichen und Ausbilder, oder läge die Verantwortung für das Prüfungswesen bei einer *zentralisierten* „zuständigen Stelle“?

4.3.8 Vergabe von Leistungspunkten

Neben der *Gliederung* einer Qualifikation in Einheiten und der Beschreibung von Lernergebnissen über ihre Outcomes (über die erreichten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) als Basis für den Transfer zwischen verschiedenen Lernkontexten stellt die Vergabe von *Leistungspunkten* das dritte tragende Element des ECVET dar. Laut Konsultationspapier haben Leistungspunkte die Funktionen:

- „(...) eine einfache Darstellung des relativen Werts einer Lerneinheit hinsichtlich der vollständigen Qualifikation zu geben. Sie verdeutlichen also den Anteil, den die Einheit hinsichtlich der Qualifikation darstellt.“

- „(...) die Übertragung der Lernergebnisse zu vereinfachen, indem man einen gemeinsamen Bezugspunkt für die Qualifikationssysteme schafft.“⁸⁸

Für die Unternehmen ist damit die Rolle der Leistungspunkte noch nicht hinreichend klar beschrieben. Verschiedentlich wurde gefragt, ob die Bepunktung von Lernergebnissen mit einer *inneren Differenzierung* verknüpft wäre, wie sie in Deutschland beispielsweise aus der gymnasialen Oberstufe bekannt ist (Möglichkeit 1) oder ob die *Bewertung von Prüfungsergebnissen* getrennt vom Leistungspunktesystem durch ein *eigenes Differenzierungssystem* ausgedrückt würde (Möglichkeit 2):

- *Möglichkeit 1* Die für eine Einheit vorgesehene Gesamtzahl von Leistungspunkten beschreibt eine optimale Bewertung von Prüfungsergebnissen. Es werden also weniger Leistungspunkte vergeben, wenn das Prüfungsergebnis nicht optimal ist. Die Vergabe von Leistungspunkten für eine definierte Einheit unterliegt einer *Staffelung* und die Zahl der vergebenen Punkte richtet sich gemäß einer für die Einheit definierten Systematik nach dem Prüfungsergebnis.
- *Möglichkeit 2* Die Vergabe von Leistungspunkten berücksichtigt ausschließlich die Differenzierung „Prüfung bestanden“ oder „Prüfung nicht bestanden“. Leistungspunkte sind nicht gleichzeitig auch das Maß für die Qualität von Lernergebnissen. Die Bewertung des Lernerfolgs findet getrennt vom Leistungspunktesystem statt und bedient sich einer eigenen Codierung.

Die befragten Experten *unterstützen* und *befürworten* – mit Blick auf die Transparenz der Bildungssysteme und die Erleichterung der Anerkennung während Mobilitätsphasen erzielter Lernergebnisse – das ECVET-Element „Leistungspunkte“ ausdrücklich. Die Vergabe von Leistungspunkten ist eine substantielle Eigenschaft von ECVET und eine für die Akzeptanz des Systems in der Wirtschaft entscheidende Größe.

Unklar bleibt der Rahmen für die Vergabe von Leistungspunkten:

Im Konsultationsdokument wird vorgeschlagen, dass eine Person, „[...] die eine Vollzeitqualifikation in einem formalen Kontext absolviert, 120 Leistungspunkte *im Jahr* erhalten [...]“ kann.⁸⁹

⁸⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Leistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel, 31.10.2006, S. 14.

⁸⁹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Leistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel, 31.10.2006, S. 14 [Herv. d. Verf.].

In den Technischen Spezifikationen vom 28.06.2005 wurden in der Beispielmatrix „Qualifikation und Einheiten“ Leistungspunkte nicht nach zeitlichen, sondern nach sachlichen Gesichtspunkten – Vollständigkeit der Qualifikation – zugeordnet. Nach diesem Dokument umfasst – unabhängig von der Zeit, in der Lerneinheiten erworben werden – die *vollständige Qualifikation* 120 Leistungspunkte.⁹⁰

Klärungsbedarf wird bezüglich der Frage gesehen, ob es sinnvoll ist, *allen* Qualifikationen – unabhängig von der Anzahl ihrer Lerneinheiten und vom EQF-Level, dem sie zuzurechnen sind – 120 Punkte zuzuordnen, oder ob eine differenzierte Betrachtung der Qualifikationen vorzuziehen wäre.

4.3.9 Bewertung, Validierung, Anerkennung, Akkumulierung und Übertragung

Aspekte der Bewertung, Validierung, Anerkennung, Akkumulierung und Übertragung von Lernergebnissen werden im Konsultationspapier vor allem unter dem Gesichtspunkt der Klärung von Zuständigkeiten abgehandelt: Die Definition der Verfahren für „assessment, transfer, validation and recognition“ ist auf nationaler Ebene Sache der „zuständigen Stellen“.⁹¹

Ungeklärt ist für viele Experten, *wer* die Evaluierung (Ermittlung und Bewertung) der Lernergebnisse in der Praxis vornehmen würde. Die Fragen „Wer prüft?“ und „Wird der Grundsatz ‚wer lehrt, prüft nicht‘ aufgegeben?“ sind für die Unternehmen erkennbar von zentraler Bedeutung.

Eine weitere wichtige Frage in diesem Kontext bezieht sich auf die *Leistungsstandards*, die der Bewertung der Lernergebnisse zugrunde gelegt werden. Die Befragten sehen Klärungsbedarf hinsichtlich der Fragen, *wie* und von *wem* diese Standards festgelegt werden können.

Zudem ist noch unklar, welche Standards zugrundegelegt werden könnten, wenn es darum geht, *informell* erworbene Kompetenzen zu ermitteln und zu bewerten. Stehen keine formalisierten Anforderungskataloge zur Verfügung, so werden zumindest valide Kriterien für die Feststellung informell erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen benötigt.

⁹⁰ Europäische Kommission: Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel, 28.06.2005, S. 19.

⁹¹ Vgl. Commission of the European Communities (Hg.): Commission Staff Working Document: European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe. Brussels, 31.10.2006, S. 12.

4.4 Operative Aspekte

Die Europäische Kommission kann und will keinen ordnungspolitischen Einfluss auf die Berufsbildungssysteme der Mitgliedschaften der Europäischen Union nehmen, sondern richtet sich in der Berufsbildungspolitik vielmehr am Grundsatz der Subsidiarität aus:

„Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.“⁹²

Aber auch auf nationaler Ebene wird eine Verordnung des ECVET per Gesetz keinen Erfolg haben, wenn das Leistungspunktesystem am Bedarf der Akteure vorbeigeht. Die Gefahr besteht, dass politisch gesetzte Rahmenbedingungen, wenn sie ohne die notwendige Akzeptanz bei den Beteiligten – Unternehmen, Schulen, Jugendliche, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände etc. – im Bildungssystem verankert werden, umgangen und nicht genutzt werden.

Ein weit reichendes System wie das ECVET bedarf deshalb einer systematischen Überprüfung seiner Grundsätze und Funktionalitäten und der Erprobung in der betrieblichen und schulischen Praxis. Integral zu diesen Erprobungsaktivitäten gehört die kontinuierliche Analyse der Stärken und Schwächen des Systems, die Identifikation und Berücksichtigung der Hemmnisse und Treiber einer flächendeckenden Einführung sowie eine breit angelegte Transfer- und Öffentlichkeitsarbeit.

4.4.1 Implementierung des ECVET – Hemmnisse und Treiber

4.4.1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen als kritischer Erfolgsfaktor

Faktoren, die eine rasche Umsetzung des ECVET in Deutschland erschweren könnten, liegen weniger in der Sache selbst. Das Modell des Leistungspunktesystems findet – zumindest nach momentanem Stand seiner Ausgestaltung und Funktionsweise – vielmehr die ausdrückliche Zustimmung der Experten.

Mögliche Hemmnisse auf dem Weg der Einführung des ECVET in Deutschland werden eher in einem mit den eingerichteten Zuständigkeiten für Prüfung und Zertifizierung verknüpften Strukturkonservatismus gesehen. Auch Bedenken der Arbeitnehmervertretungen könnten – so die Wahrnehmung in den Unternehmen – die Implementierung erschweren. Befürchtet werden hier ein Absinken des Qualitätsniveaus beruflicher Bildung und eine Erosion des Be-

⁹² Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, Artikel 150, Absatz 1.

rufsprinzips. Entscheidend für den Erfolg von ECVET in Deutschland wird es deshalb sein, die Vorteile des Systems durch Informationskampagnen deutlich zu machen, auf diese Weise bestehende Vorbehalte abzubauen und die Stakeholder so früh wie möglich in den weiteren Ausgestaltungs- und vor allem in den Einführungsprozess einzubeziehen.

Faktoren, die die Einführung begünstigen, stellen aus der Sicht der Unternehmensvertreter die oben beschriebenen Anknüpfungspunkte für die ECVET-Systematik im Dualen System dar.

4.4.1.2 Akzeptanz der Kernelemente des ECVET

Wesentlichen Einfluss auf die reibungslose Implementierung des ECVET in Deutschland wird die Nachvollziehbarkeit und Validität der Definition und der Beschreibung der Units haben.

Die Beschreibung der Qualifikationen durch Lernergebnisse (Outcome), die sich über Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definieren, wird von den Unternehmensvertretern ausdrücklich befürwortet. Zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und des gegenseitigen Vertrauens tragen diese Instrumente aus ihrer Sicht dann bei, wenn

- *die Einheiten präzise beschrieben werden:* Hierzu sollte nach Auffassung vieler Befragter die in den Technischen Spezifikationen angedeutete Möglichkeit einer weiteren Gliederungsebene genutzt werden. Die Gliederungstiefe sollte also über die Unterscheidung von „Qualifikation“ und „Einheiten“ hinaus durch die Einführung einer dritten Ebene „Untereinheit“ erhöht werden.⁹³
- *das Gliederungsmodell „Qualifikation – Lerneinheit – Untereinheit“ dazu genutzt wird, Lerneinheiten berufsfeldübergreifend zu konzipieren:* Der sachliche Zuschnitt der Lerneinheiten sollte so erfolgen, dass einzelne Lerneinheiten relevant für mehrere Qualifikationen sind. Einer Inflation sich nur marginal unterscheidender Lerneinheiten würde dadurch vorgebeugt.

4.4.2 Verortung und Gestaltung von Erprobungsprojekten

4.4.2.1 Prototyping

Um den Einführungsprozess zu erleichtern und das ECVET auf einer soliden Grundlage weiterentwickeln zu können, sollten aus der Sicht der Gesprächspartner Erprobungsprojekte aufgelegt werden, die sich der *Entwicklung von Prototypen* einer Gliederung von Berufen in ECVET-

⁹³ Vgl. hierzu ausführlicher das Kapitel „Gliederungstiefe der Units“.

konforme Einheiten und Untereinheiten anzunehmen hätten. Das Fehlen konkreter Vorlagen und Beispiele für solche Übertragungen wird gegenwärtig als größtes Hemmnis einer erfolgreichen Öffentlichkeitsarbeit und reibungslosen Implementierung eingeschätzt.

Inhalt dieser Projekte und Modellversuche hätte also die Übersetzung der in Deutschland maßgeblichen Berufsbilder in die Systematik des ECVET zu sein. Dies könnte auf verschiedene Art und Weise geschehen. Insbesondere wird auf zwei Punkte hingewiesen:

- Ausbildungsordnungen und schulische Rahmenlehrpläne müssten inhaltlich zusammengeführt und abgeglichen und in die „ECVET-Sprache“ der Qualifikationen und Einheiten übersetzt werden. Hier käme der Berufsschule eine ebenso wichtige Rolle zu wie dem betrieblichen Teil der Ausbildung.
- Arbeitsplatzanalysen sollten *punktuell* Tätigkeitsanforderungen praxisnah erheben und die Beschreibung von Qualifikationen und Einheiten durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf eine sichere Grundlage stellen. Der Zuschnitt und die Definition von Units hauptsächlich auf der Grundlage von Arbeitsplatzanalysen wird – gerade vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die die Unternehmen mit der Einführung von ERA gemacht haben – als zu aufwändig und zeitintensiv eingeschätzt.

4.4.2.2 Entwicklung von Lernträgern und Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren

Integraler Bestandteil dieser Projekte müsste die Entwicklung und Erprobung von Lernträgern und Zertifizierungs- und Validierungsverfahren sein. In Betrieben und Berufsschulen vorliegendes Lehr- und Lernmaterial wäre auf die Eignung im Rahmen einer Ausbildung entlang an Units zu prüfen und gegebenenfalls anzupassen. Darüber hinaus wären Prüfungsverfahren und Zertifizierungsverfahren zu entwickeln und zu erproben, die den Anforderungen einer kleinteiligeren Prüfungspraxis, wie sie das ECVET im Vergleich zur herkömmlichen Praxis im Dualen System vorsieht, entsprechen.

4.4.2.3 Länderübergreifende Berufsschulkooperationen

Ein wesentlicher Aspekt einer ersten (nationalen) Erprobungsrunde müsste es sein, auf berufsschulischer Ebene eine länderübergreifende Kooperation anzustoßen. Vermieden werden sollte eine Auseinandersetzung um den Zuschnitt von Units zwischen den Bundesländern, die zu einer bereits in Deutschland uneinheitlichen Gestaltung „gleicher“ Units führen könnte.

Ziel müsste es sein, auf schulischer Ebene in Deutschland zu einheitlichen Ergebnissen zu kommen.

4.4.2.4 Zwei-Phasen-Modell: „step by step“

Erprobungsprojekte hätten sowohl *national* als auch *international* tätig zu werden, weil Gesichtspunkte

- der Kompatibilität des ECVET mit dem Dualen System,
 - der Effektivierung und Flexibilisierung der deutschen Prüfungs- und Zertifizierungspraxis *und*
 - der Funktionsfähigkeit der gefundenen Lösungen in Mobilitätsprojekten
- zu prüfen wären.

Aus Sicht der Gesprächspartner wäre es sinnvoll, die nationalen und die europäischen Aktivitäten zeitlich zu staffeln:

- In einer ersten Phase würde auf nationaler Ebene ein Prototyping betrieben. Die für die Nutzung des ECVET im nationalen Kontext entscheidenden Instrumente wie Lernmaterialien, Prüfungsformen und Zertifizierungsverfahren würden entwickelt und erprobt. Entscheidend für die Validität der Erprobungsergebnisse wird sein, dass erstens *vollständige Ausbildungsjahre* erprobt werden und dass zweitens *alle Ausbildungsjahre* eines Ausbildungsberufs in der Erprobung berücksichtigt werden. Andernfalls wären eine Vollständigkeit hinsichtlich der ECVET-adäquaten Lernträger und Prüfungen nicht sichergestellt, und der Vergleich mit den traditionellen Verfahren der Dualen Ausbildung wäre nicht möglich. Die Integration und Bearbeitung europäischer Dimensionen und Sachfragen sollte in dieser Phase nur punktuell erfolgen und sich auf ergänzende transnationale Workshops oder Expertentreffen beschränken.
- In einem zweiten Schritt könnte dann die europäische Ebene einbezogen und eine Erprobung des ECVET auf transnationaler Basis in Angriff genommen werden. Gegenstand europäisch ausgerichteter Erprobungen wären Fragen der (vereinfachten) Transfer- und Anerkennungsverfahren, der Identifizierbarkeit ähnlicher Units in unterschiedlichen Systemen, Fragen der Gleichwertigkeit, des Transfers und der Anerkennung. Eine praktikable Organisation und Abwicklung solcher transnationaler Projekte könnte beispielsweise durch die Anknüpfung an Branchennetzwerke erreicht werden.

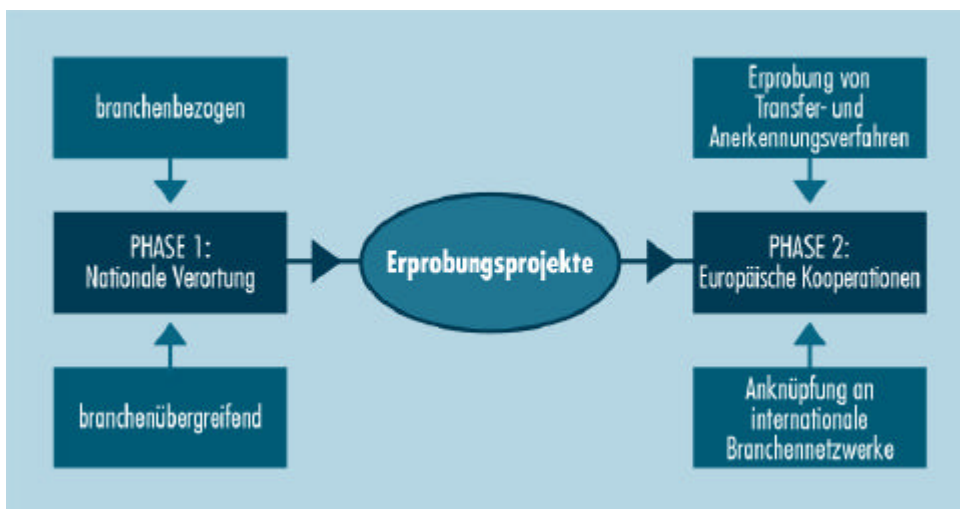


Abbildung 12: Phasen der Erprobung des ECVET

Die erforderlichen Aushandlungsprozesse – insbesondere in der ersten nationalen Erprobungsphase – wären exemplarisch sowohl auf *Branchenebene* als auch *branchenübergreifend* anzustoßen. Ziel wäre dabei jeweils die outcome-orientierte Beschreibung einzelner Berufe und die Entwicklung von Hilfen für eine allgemeine Anwendung des ECVET. Hilfreich wäre aus der Sicht der Befragten insbesondere ein Leitfaden, der ein geeignetes methodisches Vorgehen für die Umsetzung der Hauptanforderung des ECVET – die Gliederung von Qualifikationen in Einheiten (und Untereinheiten) – darstellt.

4.4.2.5 Diversität der Modellunternehmen

Um valide und in die Breite der Betriebe transferierbare Ergebnisse zu erhalten, wird es wichtig sein, für die Erprobungsvorhaben eine heterogene Struktur der Projektkonsortien anzustreben. Unternehmen unterschiedlicher Größe Branche sollten einbezogen werden. ECVET adressiert sich nicht nur an Unternehmen und Auszubildende in Unternehmen, die aufgrund ihrer Größe und ihres europaweiten Agierens ein verstärktes Interesse an Mobilitätsfragen haben. Deshalb ist es erforderlich, in Erprobungen die Bedürfnisse großer Konzerne ebenso wie diejenigen der kleinen und mittleren Unternehmen zu berücksichtigen und die entwickelten Prüfungsverfahren, Lernträger, Instrumente und Hilfsmittel auch auf ihre Tauglichkeit für die Ausbildung in kleinen Betrieben zu überprüfen.

Die Einführung und Umsetzung der gestaltungsoffenen Prüfungen hat gezeigt, wie wichtig es ist, die Potenziale und Grenzen der kleinen und mittleren Unternehmen im Blick zu behalten. Sie tragen mit ca. 80 Prozent der Ausbildungsverhältnisse den Hauptteil beruflicher Ausbildung in Deutschland. In der Regel stehen ihnen keine hauptberuflichen Ausbilder zur Verfü-

gung. Die erforderlichen Planungs-, Durchführungs- und Leitungsfunktionen sind vollständig von einem nebenberuflichen Ausbilder zu leisten.

Bei der Ausgestaltung und Einführung des ECVET gilt es, diese Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Eine angemessene Beteiligung von KMU in Erprobungsprojekten würde helfen, Schwierigkeiten und Hemmnisse für das ECVET zu identifizieren und exemplarisch Möglichkeiten ihrer Überwindung zu entwickeln und zu dokumentieren.

4.4.3 Transfer- und Öffentlichkeitsaktivitäten

Aufgrund der Skepsis und der Zurückhaltung, die dem Leistungspunktesystem ECVET in verschiedenen Teilen des Berufsbildungssystems entgegenschlägt, wird einer systematisch angelegten Transfer- und Öffentlichkeitsarbeit innerhalb der Erprobungsprojekte, aber auch darüber hinausreichend, eine wesentliche Rolle bei der Implementierung des ECVET in Deutschland zufallen.

4.4.3.1 Stakeholders: „Betroffene zu Beteiligten machen“

Aus Sicht der Gesprächspartner sollten von Beginn an alle von ECVET Betroffenen in der Berufsausbildung in Deutschland zu (aktiv) Beteiligten gemacht werden. Alle Akteure innerhalb der Berufsbildung – gedacht ist hier an die Jugendlichen, Unternehmen, Berufsschulen, Gewerkschaften, Kammern, Innungen, Arbeitgeberverbände, Lehrerverbände etc. – in Deutschland sollten von Beginn an aktiv in den Erprobungs- und Implementierungsprozess eingebunden werden. Modellprojekte werden deshalb neben der sachlichen Arbeit – der Erprobung des ECVET in der beruflichen Ausbildungspraxis – mit ihrer Transfer- und Öffentlichkeitsarbeit die Aufgabe haben, die Entwicklung von Commitment gegenüber dem ECVET bei allen Akteuren der Dualen Ausbildung zu unterstützen.

Neben den Berufsschulen sind es vor allem die Betriebe und ihr Ausbildungspersonal, die in den Blick genommen werden müssen. Nach Einschätzung der Befragten wird auch innerhalb der Unternehmen und speziell innerhalb der Ausbildungsabteilungen mitunter durchaus mit Widerstand und Ressentiments gegenüber dem ECVET zu rechnen sein. Hier wird entsprechende Informationsarbeit geleistet werden müssen:

„Es ist ein völlig neues System. Es müsste schon ein gravierender Umdenkprozess bei Ausbildern, bei Leuten, die jahrelang mit Ausbildung zu tun haben, stattfinden. Wir sind sehr stark strukturell gewachsen, unsere Schul- und Ausbildungssysteme blicken auf eine langjährige Tradition zurück, sie sind oftmals sehr statisch gewesen.“ [Interview 14]

Die Hauptschwerpunkte von Öffentlichkeitsarbeit und Informationskampagnen sollten deshalb sein: die Information über die Rolle, Funktion und Grenzen des ECVET und die Darstellung der Ergebnisse seiner praktischen Erprobung im Dualen System.

Aufgrund des heterogenen Zielpublikums (siehe oben) sollten die Informations- und Öffentlichkeitsaktivitäten auf eine Mehr-Kanal-Strategie ausgerichtet sein. Der Auszubildende bedarf einer anderen Art der Information und Einbindung als der Vertreter einer Gewerkschaft, der Unternehmenschef oder der Leiter einer Berufsschule. Das bedeutet für die Erprobungsprojekte die Anforderung einer differenzierten Dissemination der Projektergebnisse.

4.4.3.2 Transfersicherung

Die Transfer- und Öffentlichkeitsarbeit in den Projekten sollte als integraler Bestandteil der Projektarbeit begriffen werden. Mit Blick auf den Transfer von Projektergebnissen bedeutet das, entsprechende Aktivitäten kontinuierlich während der Projektlaufzeit anzustoßen. Ein rein ergebnis- oder produktorientiertes Transferverständnis – was in einem Betrieb praktiziert wird, kann auch in einem anderen Unternehmen erfolgreich umgesetzt werden – greift zu kurz. Notwendig wäre ein prozessorientiertes Verständnis von Transfer, das eine Übertragung von Ergebnissen und Prozessen während der gesamten Laufzeit vorsieht. Transfer und Öffentlichkeitsarbeit haben in diesem Sinn die Funktion einer ständigen wechselseitigen Rückkoppelung zwischen Modellversuchen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen etc. Durch eine bereits zu Projektbeginn einsetzende Transfer- und Öffentlichkeitsarbeit ließen sich einerseits Dynamik und Umfang des Transfers steigern, andererseits könnte die Gefahr zu betriebsspezifischer Lösungen und Konzepten minimiert werden.⁹⁴

4.4.3.3 Ergebnisse der Projekte

Ziel von Erprobungsprojekten ist es, vielfältige praktische Erfahrungen mit ECVET in der Praxis beruflicher Ausbildung zu ermöglichen. Diese Erfahrungen sollten in unterschiedliche Produkte münden: Handlungsempfehlungen, konkrete Beispiele, Leitfäden, Checklisten.

Das Konsultationspapier formuliert die Anforderung, dass die Einheiten „lesbar und verständlich, kohärent aufgebaut und organisiert und evaluierbar“ sein müssen (Europäische Kommission 2006, S. 13). Die Gesprächspartner aus den Unternehmen äußerten immer wieder das Bedürfnis nach einem ersten konkreten und „systemgerechten“ Beispiel dafür, wie einzelne Lerneinheiten einer Qualifikation *identifiziert* und wie outcome-orientierte Beschreibungen un-

⁹⁴ Vgl. hierzu Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Modellversuche in der beruflichen Bildung. Aktualisierter Nachdruck, Bonn 2000, S. 15.

ter Verwendung der Deskriptoren „Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen“ realisiert werden könnten. Um die Implementierung des ECVET zu fördern, wären vor allem zwei Instrumente hilfreich:

- ein Leitfaden, der ein geeignetes methodisches Verfahren für die Umsetzung der Hauptanforderung des ECVET – die Gliederung von Qualifikationen in Einheiten und Untereinheiten – darstellt;
- konkrete Beispiele der Gliederung von Berufsbildern nach dem Muster „Qualifikation – Einheit – Untereinheit“.

Literaturverzeichnis

ALESI, B. / BÜRGER, S. / KEHM, B. M. / TEICHLER, U.: Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Hrsg. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2005

ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG (ABWF) (HG.): Kompetenzmessung in Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, New York, München, Berlin 2005

ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG (ABWF) (HG.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999

BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 16.05.2003: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin

BOGNER, A. et al (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden 2005

BOGNER, A. / Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A. et al (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl., Wiesbaden 2005, S. 33 – 70

BRUNNER, S. / ESSER, F. H. / KLOAS, P.-W. : Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: BWP 2/2006, S. 14 - 17

BUNDESGESETZBLATT Jahrgang 2003 Teil I, Nr. 34, ausgegeben zu Bonn am 16. Juli 2003: Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker/zur Kraftfahrzeugmechatronikerin vom 9. Juli 2003

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn 2005.

Im WWW abgerufen am 23.02.2007 unter:

<http://www.bibb.de/de/25717.htm>

BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hg.): Stellungnahme des Hauptausschusses zum Europäischen Qualifikationsrahmen. Bonn 2005

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hg.): Aktuelle Informationen aus der Modellversuchpraxis 1/2005: Modelversuch „Move pro Europe“

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hg.): Modellversuche in der beruflichen Bildung. Aktualisierter Nachdruck, Bonn 2000

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (HG.): Commission Staff Working Document: European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe. Brussels, 31.10.2006, S. 12

DREYFUS, H. L. / DREYFUS, S. E.: Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987

EHRKE, M.: „Modularisierung“ – Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik. 2005.

Im WWW abgerufen am 14.02.2007 unter:

<http://www.uebergebuhr.de/de/themen/schulpolitik/modularisierung-paradigmenwechsel-in-der-bildungspolitik>

Printfassung in: BdWi / fzs (Hg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken, Marburg 2005

EHRKE, M.: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In BWP 2/2006, S. 18 – 23

EULER, D. / SEVERING, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen. Bielefeld 2007

Erpenbeck, J.: Das Unermessliche messbar machen. Lernkultur und Kompetenzmessung im Unternehmen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.):

Kompetenzmessung in Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, New York, München, Berlin 2005, S. 11 – 18

EUROPÄISCHE KOMMISSION, LEONARDO DA VINCI (HG.): ECTS – Zertifizierung von online- und Präsenztraining in der Aus- und Weiterbildung von Chemiearbeitern – ein Beitrag zur Verbesserung der Mobilität und der Arbeits- und Anlagensicherheit in der chemischen Industrie

EUROPÄISCHE KOMMISSION (HG.): Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET – ECVET). Technische Spezifikationen. Brüssel 2005

EUROPEAN COMMISSION: European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). A system for transfer accumulation and recognition of learning outcomes in Europe, o. O., 10.10.2006

FIETZ, G. / Le MOUILLOUR, I. / REGLIN, Th.: Study on the implementation and development of an ECVET system for apprenticeship, Präsentation auf dem Berliner ECVET-Seminar, 30. November 2006, http://www.ecvet.net/media.php/2983/6040/berlin_ecvet-reflector.pdf

FIRST REPORT OF THE TECHNICAL WORKING GROUP: Credit Transfer System in VET, o. O., November 2002 – October 2003

FLICK, U.: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2000

GESAMTMETALL. DIE ARBEITGEBERVERBÄNDE DER METALL- UND ELEKTROINDUSTRIE (HG.): ERA für Einsteiger. Einführung in das Reformprojekt ERA mit Glossarium. Berlin o. J.

HANF, G. / REIN, V.: Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: BWP@ Ausgabe Nr. 11, November 2006

HANF, G. / REULING, J.: „Qualifikationsrahmen“ – Ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In BWP 6/2001, S. 49 – 54

HUCKE, J. / WOLLMANN, H.: Methodenprobleme der Implementationsforschung. In: Mayntz, R. (Hg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Band 1, Königstein/Ts. 1980, S. 216 - 235

IGM, RESSORT BILDUNGS- UND QUALIFIZIERUNGSPOLITIK: Auf der Suche nach Transparenz in der Europäischen Berufsbildung – Was ist ECVET und wie gehen wir damit um? O. O. 2005, <http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/ECVET.pdf>

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

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel, 08.07.2005

KONSOLIDIERTE FASSUNG DES VERTRAGS ZUR GRÜNDUNG DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT

Im WWW abgerufen am 23.02.2007 unter:

http://europa.eu.int/eur-lex/de/treaties/dat/C_2002325DE.003301.html

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (HG.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006

KREMER, M.: Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung? In: BWP 5/2006, S. 3 - 4

KUDA, E. / STRAUß, J.: Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI-Mitteilungen 11/2006, S. 630 – 637

KWB KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG: Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem ECVET. Bonn 2005

MAYNTZ, R. (Hg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Band 1, Königstein/Ts. 1980

MAKOWITSCH, J. & MESSERER, K.: „Kompetenzzertifikat“. Vorschlag zur Umsetzung eines ECVET-Verfahrens ENTWICKELT im Rahmen des VQTS Projektes, Juni 2005, im WWW abrufbar unter:

http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/Projekte/VQTS/VQTS_Kompetenzzertifikat_030605_DE.pdf

MEUSER, M. / NAGEL, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2005, S. 71 – 93

MEYER, R.: Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In bwp@ 11/ November 2006

REIBER, K.: Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. In: BWP 6/2006, S. 20 – 23

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. 15.09.2000

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003

STELLUNGNAHME DER SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT ZUR ARBEITSUNTERLAGE DER EU-KOMMISSION „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin 2005

SEVERING, E.: Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Band 102, Heft 1 2006, im WWW abrufbar unter: www.f-bb.de

VOLKSWAGEN COACHING GMBH / UNIVERSITÄT KASSEL, INSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: eurob – Europäisierung der Berufsbildung. Ein Projekt der Volkswagen Coaching GmbH in Kooperation mit der Universität Kassel, Zwischenbericht März 2006

WEINERT, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E.: (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001, S. 17 – 31

WEINERT, F. E.: (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001

WEIß, R.: Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) (Hg.): Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, New York, München, Berlin 1999, S. 433 – 493

WOORTMANN, G.: Alte Denkmuster verlassen: Überlegungen zu einer attraktiven und EU-kompatiblen Aus- und Weiterbildung. In: BWP 5/2006, S. 54 - 57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Grundsätzliche Einstellung gegenüber ECVET und seinen Funktionen	S. 38
Abbildung 2:	Aktivitäten der Unternehmen im Bereich Mobilität in der Ausbildung	S. 33
Abbildung 3:	Typologie der Zugänge zu ECVET	S. 43
Abbildung 4:	Wirkungsrichtungen des ECVET	S. 44
Abbildung 5:	Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker / Kraftfahrzeugmechatronikerin (Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik)	S. 52
Abbildung 6:	Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Kraftfahrzeugmechatroniker / Kraftfahrzeugmechatronikerin (Schwerpunkt Personenkraftwagentechnik)	S. 53
Abbildung 7:	ECVET-Gliederungsmodell „Konsultationsdokument“	S. 60
Abbildung 8:	ECVET-Gliederungsmodell „Automotive“	S. 61
Abbildung 9:	Ausschnitt aus dem Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker / zur Kraftfahrzeugmechatronikerin	S. 62
Abbildung 10:	Bezugssysteme und Organisationsformen für die Definition von Units Teil 1	S. 64
Abbildung 11:	Bezugssysteme und Organisationsformen für die Definition von Units Teil 2	S. 73
Abbildung 12:	Phasen der Erprobung des ECVET	S. 86

Anhang:

Interview-Guideline

Einführung

Ziel des Interviews

Die Untersuchung, in deren Rahmen wir dieses Interview durchführen, hat das Ziel, die Möglichkeit und die Erfordernisse einer ECVET-Erprobung in der deutschen Automobilindustrie zu analysieren. Es geht uns darum, zu klären, inwiefern dieser Vorschlag in Deutschland umsetzbar ist und welche Spezifikationen und Auswirkungen berücksichtigt werden müssen.

Der deutsche Automotive-Sektor eignet sich für eine solche Untersuchung in hervorragender Weise, weil er europaweit aktiv ist und sich in der dualen Ausbildung engagiert. Als international Maßstäbe setzende deutsche Branche ist er für das Vorhaben besonders prädestiniert.

ECVET wird auf europäischer Ebene als ein Instrument entwickelt, das Mobilität und den transnationalen Austausch in der Ausbildung erleichtern und unterstützen soll. Das ist im folgenden Interview nicht das Hauptthema. Im Mittelpunkt steht vielmehr die besondere Form und Logik einer ECVET-Zertifizierung im Verhältnis zum deutschen Dualen System.

Das Interview gliedert sich in folgende Hauptblöcke:

- 1.Zertifizierung auf der Basis von Einheiten („units“)
- 2.Einführung in Deutschland
- 3.ECVET praktisch
- 4.Mobilitätskontext
- 5.ECVET und Arbeitsmarkt

Vertraulichkeit

Die Befragungsergebnisse werden in anonymisierter Form ausgewertet. Im Endbericht werden die Namen der Befragten (mit deren Einverständnis) aufgelistet.

Der Interviewpartner

Name:

Unternehmen:

Funktion:

Interviewdauer:

Sind Sie damit einverstanden, dass Ihr Name im Abschlussbericht genannt wird?

Ja ? Nein ?

Kontaktadresse:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

0. Einstieg

0.1 Wie würden Sie grundsätzlich Ihre Einstellung gegenüber

- a) dem ECVET,
- b) der Zertifizierung von Teilen von Qualifikationen,
- c) der Übertragung von Lernergebnissen von einem Land in ein anderes,
- d) der Übertragung von Lernergebnissen von einem Teil des Bildungssystems in ein anderes

beschreiben? Als...

- | a) | b) | c) | d) |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> sehr positiv | <input type="checkbox"/> sehr positiv | <input type="checkbox"/> sehr positiv | <input type="checkbox"/> sehr positiv |
| <input type="checkbox"/> eher positiv | <input type="checkbox"/> eher positiv | <input type="checkbox"/> eher positiv | <input type="checkbox"/> eher positiv |
| <input type="checkbox"/> unentschieden | <input type="checkbox"/> unentschieden | <input type="checkbox"/> unentschieden | <input type="checkbox"/> unentschieden |
| <input type="checkbox"/> eher negativ | <input type="checkbox"/> eher negativ | <input type="checkbox"/> eher negativ | <input type="checkbox"/> eher negativ |
| <input type="checkbox"/> sehr negativ | <input type="checkbox"/> sehr negativ | <input type="checkbox"/> sehr negativ | <input type="checkbox"/> sehr negativ |

0.2 Scheint Ihnen das ECVET grundsätzlich gut verständlich und handhabbar? Wo sehen Sie in dieser Hinsicht Probleme?

1. Zertifizierung auf der Basis von Einheiten („units“)

Kernelement des ECVET ist die Erfassung von Lernerfolgen auf der Basis von Einheiten („units“). Diese sind Teile von Qualifikationen und beschreiben ihrerseits „learning outcomes“. Unter learning outcomes werden verstanden: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – „knowledge, skills and (wider) competences“. Es geht also um Aussagen über das, was ein Lernender nach Durchlaufen eines Lernprozesses oder am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen oder können soll oder nachzuweisen in der Lage ist. Es soll jetzt zunächst um Ihre Einschätzung dieses Beschreibungsinstrumentes und die Möglichkeiten seines Einsatzes im deutschen Berufsbildungssystem gehen.

- 1.1 Wie schätzen Sie den Ansatz der *outcome*-Orientierung
 - a) generell und
 - b) in seinem Verhältnis zum ganzheitlichen Ansatz des Dualen Systems ein?
- 1.2 Wenn Sie sich das deutsche Duale System vor Augen führen: Finden Sie eine mögliche Entsprechung zu dem, was im ECVET-Zusammenhang „units“ heißt?
Wenn ja: wo und in welcher Form?
- 1.3 Sehen Sie *Hindernisse* im deutschen System, Teile von Ausbildungsgängen als „units“ entsprechend dem ECVET zu zertifizieren? Wenn ja: welche?
- 1.4 Könnte ein Instrument zur Zertifizierung von „units“ *innerhalb des deutschen Systems der Berufsausbildung* (also unabhängig von Fragen der grenzüberschreitenden Mobilität in der Ausbildung) positive Wirkungen haben?

Könnte das ECVET-Instrumentarium insbesondere für die Erreichung folgender Ziele hilfreich sein (warum? warum nicht?):

- | | | | | |
|-------|--|-----------------------------|--------------------------|------|
| 1.4.1 | Erhöhung des Werts von Zwischenprüfungen | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.2 | Verfügbarkeit von Teilzertifikaten bei Ausbildungsabbruch | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.3 | Anrechnung von Warteschleifen | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.4 | Übertragung von Lernleistungen aus einem Ausbildungsgang in einen anderen (Erhöhung der horizontalen Durchlässigkeit) | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.5 | Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Dualem System und Hochschule (vertikale Durchlässigkeit) | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.6 | Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Berufen (vertikale Durchlässigkeit) | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.7 | Erleichterung der Zertifizierung informellen Lernens | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.8 | Förderung des lebenslangen Lernens | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |
| 1.4.9 | Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung: Beispielsweise im Sinne der Anrechnung von früheren Ausbildungsabschnitten für weiterführende Qualifizierungen | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein |

1.4.10 Weitere: ...?

- 1.5 Müsste sich an der deutschen Praxis der Berufsausbildung etwas ändern, damit eine reibungslose Arbeit mit dem ECVET möglich wird? Wenn ja: was?

2. Einführung in Deutschland

Wie könnte die Einführung von ECVET im deutschen Kontext aussehen und was für Folgen könnte sie haben? Die folgenden Fragen beziehen sich auf einige Aspekte des Einführungsprozesses.

- 2.1 Führen Sie sich bitte die deutsche Rechtslage und Berufsbildungspraxis vor Augen: Sehen Sie hier mögliche Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Einführung eines ECVET?
- 2.2 Falls Sie solche Schwierigkeiten sehen, was müsste geschehen: Müsste sich das deutsche System weiter entwickeln? Oder müsste sich ECVET weiterentwickeln, weil es nicht „systemneutral“ genug konstruiert ist?
- 2.3 Wer könnte Ihrer Ansicht nach in Deutschland als „zuständige Stelle“ fungieren, die die Anwendung des ECVET reguliert und unterstützt?
- 2.4 Welche *Voraussetzungen* müssten geschaffen werden, damit der von Ihnen genannte Akteur die Funktion der „zuständigen Stelle“ übernehmen kann?
- 2.5 Welche Erwartungen, Befürchtungen oder Hoffnungen verbinden Sie mit der Einführung des ECVET mit Blick
a) auf die deutsche Situation allgemein
b) Ihr Unternehmen?
- 2.6 Sollten ECVET und ECTS verknüpft werden? Wenn ja – wie könnte das Ihrer Ansicht nach geschehen?

3. ECVET praktisch

Unser besonderes Interesse bei dieser Befragung gilt den Möglichkeiten der Anwendung des ECVET-Instrumentariums in den Unternehmen: Wie könnte eine Zertifizierung auf der Basis von „units“ in der deutschen Wirtschaft konkret aussehen? Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Thema. Bitte beantworten Sie sie vor dem Hintergrund der Herausforderungen, vor denen Ihr Unternehmen heute in der gewerblich-technischen Ausbildung steht, und wählen Sie, wo die Frage das zulässt, Beispiele aus dem Mechatronik-Bereich.

- 3.1 Grundlage für die Identifikation von „units“ innerhalb von Ausbildungen im Dualen System könnten verschiedene Vorgehensweisen sein. Bitte erläutern Sie, welches aus Ihrer Sicht mögliche *Leistungen* und mögliche *Nachteile* der folgenden Verfahren wären.
 - 3.1.1 Definition von „units“ unter Rückgriff auf Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne
 - 3.1.2 Arbeitsplatzanalysen mit arbeitswissenschaftlichen Methoden
 - 3.1.3 Auswertung betrieblicher Unterlagen, die gegenwärtig in der betrieblichen Ausbildung genutzte Verfahren beschreiben (Lernprojekte, Lernen am/im Kundenauftrag, Lern-Arbeitsaufgaben – eventuell weitere?)
 - 3.1.4 Moderierte Workshops mit Ausbildungsverantwortlichen
- 3.2 Sehen Sie weitere Möglichkeiten?
- 3.3 Wenn Sie noch einmal alle bis jetzt benannten Verfahren Revue passieren lassen: Welches schiene Ihnen am geeignetsten (eventuell auch Kombinationen)?
- 3.4 Wie sehen Sie die Rolle des dualen Partners Berufsschule im Zusammenhang mit der Definition von „units“?
- 3.5 Können ECVET-Arbeitsgruppen in europäischen Branchennetzwerken helfen, „units“ für die jeweils in der Branche angebotenen Berufe zu identifizieren?
- 3.6 Wie beurteilen Sie folgende von der ECVET-Arbeitsgruppe vorgeschlagene Beschreibungskriterien für „units“?
 - 3.6.1 EQF-Referenzniveau
 - 3.6.2 Liste der zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen
 - 3.6.3 Evaluierungskriterien
 - 3.6.4 Quantitative Gewichtung der „unit“ im Verhältnis zur Gesamtqualifikation
- 3.7 Halten Sie die Vergabe von Kreditpunkten für ein sinnvolles Instrument zur Beschreibung des Umfangs einer „unit“?

- 3.8 Wie beurteilen Sie eine Quantifizierung nach dem Konzept der durchschnittlichen Lernzeit, die für eine Einheit benötigt wird?
- 3.9 Es wird davon ausgegangen, dass zu kleine „units“ zu Unübersichtlichkeit und Intransparenz führen, zu große „units“ dem kontinuierlichen Sammeln und der Akkumulierbarkeit entgegenstehen.
Was wäre Ihrer Meinung nach ein sinnvoller *quantitativer* Zuschnitt?
Fällt die Antwort für alle Zielsetzungen, die mit einem ECVET verfolgt werden können, gleich aus?
- 3.10 Wie könnte die Beschreibung der von den einzelnen Lernenden in einer Ausbildungseinheit tatsächlich erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen Ihrer Meinung nach aussehen?
- 3.11 Welche Ansätze für eine solche Ergebnisfeststellung sehen Sie gegenwärtig im Dualen System und speziell in Ihrem Unternehmen?

4. Mobilitätskontext

ECVET wird von der Europäischen Kommission als Instrument zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität in der Phase der beruflichen Erstausbildung entwickelt. Lassen Sie uns jetzt abschließend kurz über die Fragen der Mobilität sprechen.

- 4.1 Würden Sie bitte die in Ihrem Unternehmen bereits vorhandenen Erfahrungen mit grenzüberschreitender Mobilität in der Ausbildung schildern? Welchen Status hatten die Mobilitätserfahrungen jeweils im Kontext der Ausbildung (integraler Bestandteil, optionaler Zusatz...)? Gab es Schwierigkeiten? Wenn ja: welche?
- 4.2 Würden Sie vor dem Hintergrund der Mobilitätsthematik ECVET grundsätzlich als hilfreiches Instrument betrachten? Wie kann es Ihrer Meinung nach zu erhöhter Mobilität in der Phase der beruflichen Erstausbildung beitragen?
- 4.3 Halten Sie die Nutzung des ECVET im Kontext von Mobilitätsvorhaben (also des grenzüberschreitenden Austauschs von Auszubildenden)
a) durch Ihr Unternehmen und
b) allgemein durch die deutsche Wirtschaft
für wahrscheinlich?
- 4.4 Warum bzw. warum nicht?
- 4.5 ECVET ist ein Instrument der Feststellung der *Gleichwertigkeit* im In- und Ausland erzielter Lernergebnisse. Sehen Sie hier Probleme? Wenn ja: welche?

- 4.6 Welche Voraussetzungen müssen Ihrer Ansicht nach unbedingt gegeben sein, um Aussagen über eine solche Gleichwertigkeit treffen zu können? Entspricht das vorliegende Konzept eines „Memorandum of Understanding“ Ihren Vorstellungen?

5. ECVET und Arbeitsmarkt*

ECVET wird als Instrument zur Erhöhung der grenzüberschreitenden Mobilität in der Phase der beruflichen Erstausbildung entwickelt. Die Themen Zertifizierung von Leistungen beruflicher Weiterbildung und Mobilitätsförderung auf dem europäischen Arbeitsmarkt sind hiermit eng verknüpft. Die folgenden Fragen beziehen sich auf diese Themen: Welchen Einfluss hat ECVET auf den europäischen Arbeitsmarkt? Welche Rolle spielt das System für die Personalplanung und die Personalentwicklung von international agierenden Unternehmen?

- 5.1 Qualitätsstandards müssen über alle (inter-)nationalen Produktionsstandorte hinweg eingehalten werden können. Die Qualität der Produkte hängt dabei wesentlich von den Qualifikationen der Mitarbeiter ab.
Gibt es in Ihrem Unternehmen Probleme, die Qualifikationen der Mitarbeiter an den ausländischen Standorten auf einem entsprechenden Niveau zu halten? Wenn ja, welche? Wie gehen Sie mit diesen Schwierigkeiten um?
- 5.2 Würde die Einführung eines ECVET hier einen Vorteil bringen bzw. eine Lösung darstellen?
- 5.3 Wie müsste ECVET beschaffen sein, dass sich diese Vorteile auch für Ihr Unternehmen ergäben?
- 5.4 Welchen Einfluss hätte die Umsetzung von ECVET Ihrer Meinung nach auf den deutschen Arbeitsmarkt generell im Vergleich zu anderen nationalen Arbeitsmärkten in Europa? Würde ECVET beispielsweise die Attraktivität deutscher Arbeitskräfte für die ausländische Wirtschaft erhöhen?
- 5.5 Welche Rolle spielt Mobilität auf dem (europäischen) Arbeitsmarkt in Ihrem Unternehmen?
- 5.6 Wird sich die Bedeutung von Mobilität in der mittelfristigen Zukunft verändern?
- 5.7 Wird die Umsetzung von ECVET Ihrer Meinung nach mehr Bewegung auf den europäischen Arbeitsmarkt bringen? Was hätte das für positive und/oder negative Konsequenzen für Ihr Unternehmen?

* Der Teil 5 adressierte sich ausschließlich an die Interviewpartner aus dem Personalbereich.

-
- 5.8 Welchen Einfluss hätte ECVET auf die *Personalplanung* an den Produktionsstandorten? Würde sich beispielsweise das Angebot attraktiver Arbeitskräfte vergrößern oder verkleinern?
- 5.9 Hätte die Umsetzung von ECVET mit Blick auf das Thema Durchlässigkeit Einfluss auf die *Personalentwicklung* an den Produktionsstandorten in Deutschland und Europa? Wenn ja, welchen?
- 5.10 Wäre beispielsweise der Übergang von Dualem System in den Fachhochschulbereich oder Hochschulbereich erleichtert: In welchen Bereichen Ihres Unternehmens würden Sie hier eine stärkere Nutzung erwarten? Würde diese Möglichkeit u.U. auch von Mitarbeitern an ausländischen Standorten genutzt?

6. Abschließende Fragen

- 6.1 Die Interviewphase unserer Untersuchung wurde durch einen Workshop vorbereitet. Darüber hinaus haben Sie schriftliches Informationsmaterial zum ECVET erhalten. Waren die Informationen für Ihre Einschätzung des ECVET nützlich? Gab es darin irgend etwas, was Sie überrascht hat?
- 6.2 Über welche Aspekte des ECVET, die für Sie von besonderem Interesse sind, würden Sie gerne mehr Informationen erhalten?